

Kokonaisen käsityöprosessin asema käsityöopetuksessa

Käsityöopetus alakoulun luokanopettajien kuvaamana

Pro gradu -tutkielma
Venla Turunen
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Lapin yliopisto
Kevät 2021

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Kokonaisen käsityöprosessin asema käsityöopetuksessa. Käsityöopetus alakoulun luokanopettajien kuvaamana

Tekijä: Venla Turunen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 86 + 2

Vuosi: 2021

Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on selvittää, miten käsitöitä opetetaan tällä hetkellä alakouluissa. Tavoitteena on tutkia, miten käsityötä opettavat luokanopettajat kuvaavat heidän käsityöopetustaan ja millainen asema kokonaisella käsityöprosessilla on heidän kuvauksissaan. Opettajien kuvasten avulla pyrin selvittämään vastaako tämänhetkinen käsityöopetus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) esille tuomaan kokonaisen käsityöprosessin hallintaan. Lisäksi olen kiinnostunut asioista, joita opettajat pitävät tärkeinä ja toisaalta taas haastavina käsityöopetuksessa. Tutkimukseni kohteena on erityisesti opettajien kuvaukset käsityöopetuksesta. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jota ohjaa fenomenografinen tutkimusote. Tutkimusaineiston keräsin sähköisellä kyselylomakkeella 42 luokanopettajalta ympäri Suomen. Tutkimusaineiston olen analysoinut fenomenografisella analyysillä.

Aineisto oli laaja, jonka takia tutkimuksen tulokset olivat hyvin moniulotteisia. Kokonaisella käsityöprosessilla oli vaihteleva asema opettajien kuvauksissa. Osa opettajista oli sisäistänyt kokonaisen käsityöprosessin, mutta ei kokenut voivansa toteuttaa sitä opetuksessa muun muassa tilojen, yhteistyön puutteen, osaamattomuuden tai vaikutusvallan puutteen takia. Jotkut opettajista olivat tuoneet joihinkin osa-alueisiin opetuksessa kokonaisen käsityöprosessin ominaisuuksia, mutta se ei ulottunut vielä kokonaisvaltaisesti opetukseen. Tuloksissa selvisi myös, että osa opettajista ajatteli toteuttavansa kokonaista käsityöprosessia opetuksessaan, mutta toteutus ei kuitenkaan tukenut kokonaisen käsityöprosessin määritelmää, jolloin se jäi ositetuksi käsityöksi. Yhteenvetona siis harvassa käsityöopetuksen kuvauksessa kokonainen käsityöprosessi toteutui.

Tutkimustulosten selvityksessä ilmeni tarve ja mahdollisuus täydennyskoulutukselle. Opettajat selkeästi tiedostavat ja tietävät, että opetussuunnitelma vaatii kokonaisen käsityöprosessin toteuttamista. Heillä ei ole kuitenkaan tiedossa mitä kokonaisella käsityöprosessilla tarkoitetaan, koska se ei kuvauksien mukaan toteutunut opetuksessa. Vaihtoehtoisesti opettajilla ei ole keinoja tai mahdollisuuksia toteuttaa kokonaista käsityöprosessia tarkoituksenmukaisesti opetuksessaan. Opettajat pitivät käsityöprosessia sekä tärkeänä että haastavana asiana käsityöopetuksessa. Näiden syiden perusteella opettajat tarvitsivat täydennyskoulutusta käsityöopetukseen ja ottaisivat sen varmasti mielellään vastaan.

Avainsanat: käsityö, käsityöopetus, kokonainen käsityöprosessi

__ Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja.

SISÄLLYS

JOHDANTO	4
1 KÄSITYÖ	7
1.1 Käsitteestä	7
1.2 Ositettu ja kokonainen käsityö.....	8
1.3 Käsitteellinen oppiaineena.....	12
1.4 Käsitteellisen opetuksen muutokset ja haasteet.....	15
1.5 Käsitteellisen ainedidaktiikka	18
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	22
2.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	22
2.2 Menetelmälliset ratkaisut.....	23
2.3 Tutkimuksen aineisto.....	25
2.4 Aineiston analysointi.....	28
3 TUTKIMUSTULOKSET	32
3.1 Kokonaista käsityöprosessia tukevat didaktiset käytännöt ja käsitykset	32
3.1.1 Opettajien tärkeimmiksi kokemat asiat käsityöopetuksessa.....	32
3.1.2 Kokonaista käsityöopetusta tukevan opetuksen toteuttaminen	37
3.1.3 Tuotteen suunnittelu kokonaista käsityöprosessia tukevassa opetuksessa	42
3.1.4 Tuotteen valmistus kokonaista käsityöprosessia tukevassa opetuksessa	45
3.1.5 Arviointi kokonaista käsityöprosessia tukevassa opetuksessa	50
3.2 Käytännöt ja käsitykset, jotka eivät tue kokonaista käsityöprosessia	53
3.2.1 Opettajien kokemat haasteet kokonaisten käsityöprosessin esteinä	53
3.2.2 Kokonaisten käsityöprosessin esteinä olevat toteuttamis- ja suunnittelutavat	59
3.2.3 Kokonaisten käsityöprosessin esteinä olevat tuotteen valmistukseen liittyvät käytännöt	63
3.2.4 Arviointikäytännöt, jotka eivät tue kokonaista käsityöprosessia	64
3.3 Arvojen esiin tuominen käsityöopetuksessa	66
4 YHTEENVETO JA POHDINTA	68
4.1 Tutkimustulosten yhteenveto	68
4.2 Johtopäätökset.....	71
4.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	72
4.4 Tutkimuksen hyödynnettävyys ja jatkotutkimusmahdollisuudet.....	75
LÄHTEET	78
LIITTEET	87
Liite 1. Kyselylomake	87

JOHDANTO

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 146) käsityön oppiaineen tehtävänä on ohjata oppilaita kokonaiseen käsityöprosessin hallintaan. Opetussuunnitelma ohjaa myös käsityötä monimateriaaliseen suuntaan, jossa toteutetaan käsityöilmaisuuksiin, muotoiluun ja teknologiaan perustuvaa toimintaa. Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa tekniikoista ei puhuta lainkaan tarkemmin, vaan opetussuunnitelma ohjaa yhä enemmän oppilaita omatoimisuuteen ja kokonaisen käsityöprosessin hallintaan. Opetussuunnitelman tavoitteen mukaan oppilaan tulisi luottaa omiin esteettisiin ja teknisiin ratkaisuihinsa. Opetussuunnitelman sisältöalueissa mainitaan, että sisällöissä tulee kokeilla erilaisia työskentelytekniikoita, joka on ainoita mainintoja tekniikoista. Opetussuunnitelman perusteet eivät kuitenkaan anna opettajaa helpottavia raameja esimerkiksi erittelemällä, millaisia tekniikoita olisi hyvä osata tietyillä luokka-asteilla.

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman myötä käsityön työtavat tekninen ja tekstiilityö ovat yhdistetty yhdeksi oppiaineeksi: käsityöksi. Opetussuunnitelman mukaan käsityön tulee olla monimateriaalinen oppiaine. Viimeisimmän opetussuunnitelman astuttua voimaan käsityön luonne on muuttunut ja sille on rakennettu uutta suuntaa. Kokeumusteni perusteella käsityötä opettavien opettajien keskuudessa vallitsee paljon erilaisia näkemyksiä siitä, millaisia mahdollisuuksia opetussuunnitelma on tuonut. Aiheesta on myös käyty julkista keskustelua, joissa esiin on noussut muun muassa huoli taidoista, ajasta, opettajien ahdistuksesta sekä käsityön tulevaisuudesta (ks. esim. Vertanen 2019; Sipola 2019; Savin 2018; Peltonen 2018). Olen itse saanut opettajankoulutuksessani hyvät valmiudet käsityöopetukseen perusopinnojen ja sivuaineopinnojen ansiosta. Olen opinnojeni takia myös vaikuttanut kokonaisen käsityöprosessin toteuttamisesta opetuksessa ja saanut siihen vahvistusta opinnoistani. Julkiset keskustelut sekä henkilökohtaiset keskustelut luokanopettajien kanssa inspiroivat minua tutkimaan käsityöopetusta ja kokonaista käsityöprosessia tarkemmin.

Edellä mainituista lähtökohdista päädyin tutkimaan tässä pro gradu -tutkielmassani, miten käsitöitä tällä hetkellä opetetaan alakoulussa. Opettajien käsitysten avulla pyrin

tuomaan esille, millaista käsityöopetus tällä hetkellä on. Samalla tarkastelen opettajien kuvauksista, vastaavatko ne perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden esille tuomaan kokonaisen käsityöprosessin hallintaan. Tutkielmani tavoitteena on siis tutkia, miten käsityötä opettavat luokanopettajat kuvaavat heidän käsityöopetustaan ja miten kokonainen käsityöprosessi näkyy heidän kuvauksissaan. Näiden kahden lisäksi halusin ottaa tutkimukseen mukaan opettajien tärkeinä ja toisaalta haastavina pidettyjä asioita käsityöopetuksesta. Luulen, että ne tuovat syvyyttä tutkimukseen ja niistä voi löytyä yhteyksiä toisiinsa sekä yhteyksiä kokonaisen käsityöprosessin toteuttamiseen.

Seitamaa-Hakkarainen (2009, 10–11) on kuvannut käsityöopetusta mielestäni ihanteellisimmillaan. Hänen kirjoituksessaan tekniikka- ja tuotokeskeisyys ovat liian kapea lähestymistapa käsityöopetukseen, oli sitten kyse yhteisestä käsityöstä tai tekstiilityön, teknisen työn tai teknologian painotuksesta. Oppilaiden tulee voida suunnitella, ratkaista ja toteuttaa hyvin erilaisin painotuksin kehitettyjä oppimistehtäviä. Käsityöopetuksessa tulisi painottaa sekä ongelmanlähtöistä suunnittelua että taidetta. Kuitenkin toimintana käsityö on muutakin kuin suunnittelutyötä; se on materiaalien, testaamisen ja kokeilujen vuorovaikutusta ajattelun ja ongelmanratkaisun kanssa. (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 10–11.) Tutkimuksessani tuon esille kokonaisen käsityöprosessin toimintatavat ja vaiheet Pölläsen ja Krögerin (2005) mukaan. Kokonaisen käsityöprosessin käsite ja tuo Seitamaa-Hakkaraisen (2009, 10–11) ihanneajatus käsityöstä kuvaavat mielestäni hyvin toimivaa käsityöopetusta. Tutkimukseni aihetta taustoittaakin kokonaisen käsityöprosessin käsitteen kuvauksen lisäksi käsityö yleisesti käsitteenä sekä käsityö koulun oppiaineena. Näiden lisäksi teoriataustana toimii käsityöopetuksen muutokset ja haasteet sekä käsityön ainedidaktiikka.

Tutkimuksessani tutkin kyselylomakkeen avulla opettajien käsityksiä käsityöopetuksesta, jolloin tutkimus sijoittuu humanistisen ja empiirisen tutkimuksen kenttään. Kyseessä on laadullinen tutkimus, jota ohjaa fenomenografinen tutkimusote. Aineiston keräsin sähköisellä kyselylomakkeella. Jaoin kyselylomaketta ympäri Suomea oleville luokanopettajatuttavilleni ja heidän lisäksi jaoin kyselylomakkeen Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmässä. Ryhmä on kohdistettu alakoulussa työskenteleville opettajille. Aineistoni koostui 42 alakoulussa käsityötä opettavan luokanopettajan vastauksesta. Kaikki

vastanneet luokanopettajat olivat opettaneet käsityötä alakoulussa viimeisen neljän vuoden aikana, eli uusimman opetussuunnitelman voimassa ollessa.

Tutkimukseni noudattaa melko perinteistä kaavaa, jossa ensin taustoitan tukimustani tieteellisen kirjallisuuden avulla. Siinä selitän käsitteitä tarkemmin auki ja kertaan käsityön historiaa oppiaineena sekä sen muutoksia ja haasteita. Taustoituksen jälkeen kerron tutkimukseni menetelmällisistä ratkaisuista sekä aineiston analysoinnista perusteellisesti. Tutkimuksen toteutukseen liittyvien lukujen jälkeen kerron kokonaisvaltaisesti aineistoni pohjalta saadut tulokset ja lopuksi vielä tiivistän tulokset kompaktiksi paketiksi ja kerron johtopäätökseni niistä. Lopusta löytyy vielä tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvää pohdintaa sekä jatkotutkimusmahdollisuuksia.

1 KÄSITYÖ

1.1 Käsityön käsitteestä

Anttilan (1993, 10) mukaan suomen kielessä käsityöllä tarkoitetaan käsin tai käsissä pidettävien työkaluin suoritettua työtä. Se voi siis tarkoittaa joko prosessia tai produktia. Käsityöllä on kuitenkin monia merkityksiä ja se voi tarkoittaa myös muun muassa käsin tehdyn työn tuotetta. Sana ”käsittää” merkitsee muun muassa ”saada kiinni, saavuttaa, tavoittaa” tai ”aisteilla tajuta, havaita, huomata”. Käsi on siis alun perin antanut kielelle merkityksiä, jotka ovat olleet hyvin käytännöllisesti käsitettäviä. (Anttila 1993, 10–11.) Käsityötä onkin pyritty määrittelemään monin eri tavoin ja monista eri näkökulmista. Hast (2011, 82) kuvailee käsityötä ihmisen tapana käsittää ja ymmärtää maailmaa, painottaen, että käsityö ei ole vain käsin tapahtuvaa toimintaa. Peltosen (1988, 12–14) mukaan käsityön käsitteen määrittelyssä on haastavaa erottaa se muusta tuotteiden tekemisestä. Hän on kuitenkin määritellyt, että käsityö on ensisijaisesti toimintamuotojen rakentamista ja vasta toissijaisesti käden, työn ja taitavuuden rajoittama toimintamuoto. Käsityöllä on merkittävä asema arkipäivässä. Ne eivät ole ratkaiseva osa ulkoista elämänhallintaa arjen esinetarpeen tyydyttämisen tai taloudellisen selviytymisen pakkona, vaan kysymys on itselle vapaaehtoisesti asetetusta pakosta. (Pöllänen 2013, 67.) Kojonkoski-Rännäli (1995) puhuu tästä tarpeena toteuttaa olemistaan tekemällä. Pöllänen (2013, 75) tutkimuksen mukaan käsityöt toimivat harrastajan voimavarana eri tavoin, kuten esimerkiksi hyötynä, viihteenä, erilaisten elämäntilanteiden käsittelykeinona ja mielenrauhana.

Käsityö-sanalla voi olla vähättelevä merkitys. Taiteellisesti tai tieteellisesti kevyeksi jäänyttä tulosta voidaan sanoa ”käsityöksi”, jolloin sillä on tarkoitettu esimerkiksi jäljentävää, toistavaa ja ilman suurta henkistä panosta tehtyä työtä, joka on kuitenkin vaatinut fyysisiä voimavaroja. Yleensä käsityöllä on myönteinen merkitys, jolla tarkoitetaan osaaamista, ja joskus jopa pikkutarkkuutta. Myönteisessä merkityksessään käsityö voi olla tyydytyksen aihe tekijälleen, sekä siinä voi olla luova ja ilmaista itseään. Käsityö voi olla myös aivan tavallista viihtymistä ilman tietoisia määrällisiä tavoitteita. Usein käsityö on innovatiivista eli luovaa toimintaa, jolloin se voi olla henkistä pääomaa. Kaikenlainen

käsityö kuuluu edelleen tärkeänä osana kotitalouksien päivittäiseen elämään, jolloin sillä on sosiaalisia ja taloudellisia ulottuvuuksia. Muun muassa vaatteiden ja kodin tekstiilien valmistaminen ja korjaaminen kuuluvat edelleen osaksi suomalaista elämänmuotoa. Moni sellainen ammattilainen, joka tekee työnsä pääsääntöisesti käsillään, lukeutuu käsityöläiseksi. Käsityöllä on tärkeä kulttuuriulottuvuus. Se on osa kansallista kulttuuriamme ja sen traditiota ylläpitävä ja kehittävä voima kuuluu kansalliseen identiteettiimme. Käsityöllä voi olla kuvainnollinenkin merkitys esimerkiksi jonkin hankkeen ”käsialana”. Käsitettä voidaan käyttää myös liikunnan käsitteistä, kun puhutaan esimerkiksi että ”uimarin käsityö” on ollut tehokasta. (Anttila 1993, 10–11.)

Käsityön historia todistaa, että käsityö on osoittanut voimansa aikakaudesta toiseen, käsityö ei ole kadonnut, vaan aina jotenkin uudesti syntynyt ajan mukana. Käsityöt voivat myötäillä yhteiskunnan muuta kehitystä, mutta ne voivat myös toimia sen vastavoimana. (Ihatsu 2013, 19.) Käsityö on ollut toimeentulo ja elämässä selviytymisen väline. Kun taas teollistumisen ajan alussa uudesti syntyneellä käsityöllä oli edelleen taloudellista merkitystä, mutta sitä alettiin kuitenkin nähdä yhä tärkeämpänä itsearvoisena ja tyydytystä tuottavana tekemisenä. (Kojonkoski-Rännäli 2001, 496.) Aikaisemmin käsityöntekijälle tuote eli työskentelyn lopputulos oli tekemisprosessia tärkeämpi, kun taas nykyään moni käsityön harrastaja ajattelee toisin: prosessi, luova suunnittelu ja itse tekeminen onkin tärkeintä (Aikasalo 2013, 40).

1.2 Ositettu ja kokonainen käsityö

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa nousee esiin käsite kokonaisesta käsityöstä, joka liittyy käsitteisiin kokonaisvaltainen, kokonainen tekeminen tai kokonainen käsityöprosessi. Kokonaisella käsityöllä tarkoitetaan tekemistä, jossa henkilö suorittaa kaikki käsityöprosessiin vaiheet: ideoinnin, visuaalisen ja teknisen suunnittelun, tuotteen valmistuksen ja tuotteen sekä prosessin arvioinnin. Jos jokin näistä vaiheista jää toteutumatta, on prosessi ositettua käsityötä. (Pöllänen & Kröger 2005, 160.)

Ositetussa käsityössä suunnittelu jää valmistettavan työn suunnittelijan, eikä työn valmistajan tehtäväksi. Suunnittelun opettaminen on koettu vaikeaksi, ja ositettu käsityö voikin

olla käsityötä ilman taiteellista suunnittelua eli käsityötä, jossa käytetään toisen henkilön laatimaa tuotteen esteettisiä ominaisuuksia sisältävää suunnitelmaa. Tuotteen valmistaja hyödyntää toisen henkilön tekemää taiteellista ja teknistä suunnitelmaa niin, että malli ja valmistus- ja materiaali-ohjeet ovat valmiina. Tällainen tuote voi olla esimerkiksi opettajan konkreettinen esimerkki, valokuva tai piirroskuva ohjeesta. Yleensä käytettävä tekniikka, materiaali tai jopa molemmat on määritelty valmiiksi. Ositetussa käsityössä tarkoituksena on saada aikaan tuote, jossa käytetään apuna vaiheittain etenevää kuvausta, jolloin tekijä tietää millainen tuote ohjeiden seuraamisesta syntyy. (Pöllänen & Kröger 2005, 161.) Jos valmistaja itse ryhtyy suunnittelemaan tuotetta, ositetussa käsityössä suunnittelu kohdistuu lähinnä tuotteen teknisten tai visuaalisten yksityiskohtien variointiin. Tällöin tulee kuitenkin muistaa, että valmistusohjeen tekijä on todennäköisesti tehnyt tuotetta kehittäessään tuotteen mahdollisimman toimivaksi ja houkuttelevaksi. Tuotteen suunnittelija ja ohjeiden laatija on tehnyt valmistusohjeet, osat ja rakenteet niin toimiviksi, että valmistus voitaisiin osittaa sarjatyöksi. Yleensä suunnittelutyö ei kuitenkaan näy tuotteen valmistajalle. (Kröger 2003.)

Kokonainen käsityö ei tarkoita sellaista käsityötä, jossa pyrittäisiin yhdistämään teknisen työn ja tekstiilityön sisällöt yhtenäiseksi käsityöksi. Kokonainen käsityö liittyy käsitteenä tuotteen suunnittelu- ja valmistusprosessiin niin teknisessä kuin tekstiilityössäkin. Käsite sitoutuu kummassakin käsityöalajissa aineelle ominaisiin materiaaleihin, tekniikoihin ja työtapoihin. (Pöllänen & Kröger 2005, 162.) Työtekniikat ilmaisevat millä periaatteellisella tavalla työ tehdään. Niitä voi olla esimerkiksi lankatekniikat ja ompelutekniikat. Kun taas tietyllä tekniikalla toteutetun tuotteen valmistamisessa käytetään useita eri työtapoja. Esimerkiksi ompelemalla valmistettavan asun helmapäärmeen voi valmistaa usealla eri työtavalla. (Suojanen 1991, 11.) Kokonaisessa käsityössä siis sama henkilö suorittaa kaikki käsityöprosessin vaiheet itse (Pöllänen & Kröger 2005, 162). Häti-Korkeila ja Kähönen (1985, 34–30) painottavatkin, että käsityöntekijä tuntee tuotteen valmistuksen eri vaiheet ja tekee pääsääntöisesti tuotteen itse.

Kokonaisen käsityöprosessin ensimmäinen vaihe on ideointi. Ideat ovat usein mielikuvia tai hahmotelmia, jonkinlaisia pieniä ongelmanratkaisuja, jotka syntyvät erilaisten tilanteiden ja virikkeiden pohjalta. (Pöllänen & Kröger 2005, 163.) Useimmiten

tuotesuunnittelua pidetäänkin ongelmaratkaisuprosessin sovelluksena, jossa tuotesuunnittelun menetelmät ovat ongelmanratkaisun menetelmiä (Häti-Korkeila & Kähönen 1981, 90; Green 1974, 13). Green (1974, 13) on tehnyt mallin suunnittelusta ongelmanratkaisuprosessina peruskoulun suunnittelun opetusta varten. Tässä mallissa ongelmanratkaisuprosessin pääkohtina ovat ongelman määrittely ja tarpeiden tunnistaminen, ratkaisu ja arviointi. Hänen mielestään suunnittelun ongelmanratkaisuprosessin päävaiheilla on suuri yhteys luovuuden ja kasvatuksen kanssa. Myös Seitamaa-Hakkarainen (2009, 10–11) painottaa, että käsityö on muutakin kuin suunnittelutyötä. Hänen mukaansa se on parhaimmillaan materiaalien, kokeilujen ja testaamisen vuorovaikutusta ajattelun ja ongelmanratkaisun kanssa.

Vasta-alkaja tarvitsee motivointia ja käsityksen siitä, mihin ollaan ryhtymässä. Se voi olla esimerkiksi kuvia tai esimerkkejä valmiista töistä sekä esituntumaa tekniikoihin ja materiaaleihin. Ideoinnissa voidaan käyttää erilaisia luonnostelun, sommittelun ja muotoilun keinoja. Visuaalinen ja tekninen suunnittelu konkretisoi ideointia, se lasketaan muotoiluksi, jos siihen liittyy prototyypin tai mallikappaleen valmistus. (Pöllänen & Kröger 2005, 163.) Anttila (1987, 3) kuitenkin toteaa, että käsityöllisen tuotteen suunnittelu- ja valmistusprosessi on tuotesuunnittelua, muotoilua sekä designia. Hän käyttää näitä sanoja synonyymeinä. Ideointi- ja suunnitteluvaiheessa on tarkoitus etsiä tuotteen esteettisyyteen ja toiminnallisuuteen liittyvät parhaat ominaisuudet, jotta tuotteesta tulisi esteettisesti miellyttävä, käyttökelpoinen ja teknisiltä ratkaisuiltaan toimiva tuote (Pöllänen & Kröger 2005, 13).

Ideoinnissa ja suunnittelussa on tärkeää, että oppija saa virikkeitä, tukea ja palautetta. Kokonaisesta käsityöprosessista puhuttaessa suunnitteluun kuuluu myös käsityöprosessin hallintaan liittyvät elementit kuten esimerkiksi ajanhallinta. Opettaja voi motivoivasti mutta realistisesti asettaa suunnitteluun rajoitteita, jotka luovat turvallisuuden tunnetta. Nämä rajoitteet ovat kuitenkin vain rajoitteita, eivätkä suunnittelun esteitä. Tekninen ja visuaalinen suunnittelu on kokonaisen käsityön keskeisin vaihe, koska siinä haetaan tietoa, tehdään kokeiluja, ratkotaan ongelmia ja arvioidaan tulevaa. Tämä vaihe on kehittyvän oppilaan kannalta tärkeä vaihe, koska siinä harjaannutetaan luovuutta, esteettistä ja teknistä suunnittelua sekä avaruudellista hahmottamista vaativia taitoja sekä kasvatetaan

oppijan tietovarastoa. (Pöllänen & Kröger 2005, 163.) Hakkaraisen, Lonkan ja Lipposen (2004) mukaan oppilaalle tulee antaa kuitenkin mahdollisuus muuttaa ja muokata joustavasti suunnitelmaansa sekä toteutuvaa käsityötä. Suunnitelman muokkaaminen edellyttää vuoropuhelua tekijän, opettajan ja luokkakavereiden välillä sekä materiaalista vuoropuhelua luonnosten ja kokeiluiden välityksellä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004.)

Tuotteen valmistusvaiheessa toteutetaan tehtyä suunnitelmaa. Valmistusvaiheessa liitetään uutta opittua asiaa vanhaan tietorakennelmaan oppilaalle merkittävien oppimiskokemusten kautta. Visuaalinen ja tekninen suunnitelma voi vielä muuttua oppimisen myötä valmistusvaiheessa, koska käsityöprosessi on kokonaisuutena erilaisia vaiheita sisältävä ongelmanratkaisuprosessi. (Pöllänen & Kröger 2005, 164.) Opettajan täytyy muistaa, että oppilas tarvitsee riittävästi uutta tietoa tekniikoista ja materiaaleista, jotta hän voi toteuttaa käsityölliset suunnitteluideansa (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004). Kun oppilaalle annetaan mahdollisuus ennakkoluulottomasti tehdä erilaisia ratkaisuja käsityöprosessin aikana, toteutuu käsityö tutkivana, keksivänä ja kokeilevana toimintana (Kokko, Viilo, Matinlauri & Tokola 83–84; POPS 2014).

Viimeisenä vaiheena kokonaiseen käsityöprosessiin kuuluu arviointi, joka sisältää sekä tuotteen että prosessin arvioinnin. Tuotetta arvioidessa palataan koko prosessin eri vaiheisiin. (Pöllänen & Kröger 2005, 164.) Arviointia, jossa tarkastellaan opittujen asioiden määrää ja pyritään vertaamaan oppilaiden suorituksia toisten oppilaiden vastaaviin suorituksiin, kutsutaan suhteelliseksi arvioinniksi. Absoluuttisessa arvioinnissa pyritään selvittämään oppilaan oppimista suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. (Suojanen 1993, 78.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan arvioinnin tulee olla oppimista edistävää ja monipuolista arviointia. Nykyisessä opetussuunnitelmassa arvioinnin kolme periaatetta ovat: arvioinnin perustuminen tavoitteisiin ja kriteereihin, oppilaiden ikäkauden ja edellytysten huomioon ottaminen sekä monipuoliset arviointikäytännöt ja itsearviointin edellytysten kehittäminen. (POPS 2014, 48–49.) Näin ollen nykyisen opetussuunnitelman mukaan arvioinnin tulee olla absoluuttista, eikä suhteellista. Opettajan täytyy suunnata tätä vaihetta tehtävillä ja ohjeilla, koska arviointiakin on opetettava. Koko käsityöprosessi tulee reflektoida, unohtamatta itse arvioinnin arviointia. Kun käsityötä opetetaan etenemään kohti kokonaisen käsityön prosessia, siihen integroituu

opiskelun eri vaiheissa luonnollisella ja konkreettisella tavalla monia muiden oppiaineiden sisältöjä. (Pöllänen & Kröger 2005, 164.)

1.3 Käsiyö oppiaineena

Käsiyöllä on ihmistä kasvattava ja persoonallisuutta kehittävä ominaisuus, siksi se on jo Cygnaeuksen ajoista lähtien ollut koulumme oppiaineena (Lepistö 2013, 159). Teollistumisen ajan alussa käsitöillä oli edelleen taloudellinen merkitys, mutta se ei enää ollut vain toimeentulon ja elämässä selviytymisen väline. Vaikka taloudellista merkitystä edelleen oli, alettiin käsiyö nähdä yhä tärkeämpänä tyydytystä tuottavana tekemisenä sekä monipuolisen kehittymisen välineenä. Sen takia käsiyötaito on haluttu säilyttää ihmisen taitona myös modernissa yhteiskunnassa, ja se valittiin oppiaineeksi yleissivistävään peruskoulutukseen. (Kojonkoski-Rännäli 2001, 496.)

Koulukäsiyö edustaa institutionalisoitunutta käsiyötä, jota myös muun muassa teatterin, kirkon sekä vaatetusteollisuuden käsiyöt edustavat. Näillä kaikilla on omat tavoitteet ja toimintaperiaatteet, jonka takia näitä käsiyöllisiä prosesseja ei voida siirtää täysin samantaisina oman laitoksen ulkopuolelle. Tämän takia opetussuunnitelmassa säädetään käsiyöoppiaineen tavoitteet, sisällöt ja kohderyhmät, joita opettajan tulee tulkita ja toteuttaa. (Lepistö 2013, 159.) Opetushallitus kuvailee käsiyön oppiaineita näin:

'Käsiyön oppiaine ohjaa oppilasta kokonaisen käsiyöprosessin hallintaan. Monimateriaalisessa oppiaineessa toteutetaan käsiyöilmaisuuksiin, muotoiluun ja teknologiaan perustuvaa toimintaa' - Opetushallitus 2020.

Edellisen lisäksi käsiyön opiskeluun kuuluu tuotteen tai teoksen suunnittelu, valmistus sekä käsiyöprosessin arviointi. Käsiyön merkitys on pitkäjänteisessä ja innovatiivisessa työskentelyprosessissa sekä itsetuntoa vahvistavassa mielihyvää tuottavassa kokemuksessa. Käsiyöntunneilla kehitetään avaruudellista hahmottamista, tuntoaistia, motorisia taitoja, luovuutta ja suunnitteluosaamista. (Opetushallitus 2020.)

Jo vuonna 2004 laadituissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on painotettu, että opetus tulee toteuttaa samansisältöisenä kaikille oppilaille niin, että se käsittää sisältöjä teknisestä työstä ja tekstiilityöstä. Kuitenkin tuolloin 5. ja 6. luokka-asteille on määritelty erikseen teknisen työn ja tekstiilityön sisällöt, jolloin oppilaalle on annettu mahdollisuus painottua käsityöopinnoissaan kiinnostuksensa ja taipumustensa mukaan joko tekniseen työhön tai tekstiilityöhön. Vuonna 2014 laaditussa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei alakoulun luokka-asteiden kohdalla puhuta enää erikseen tekstiilityön tai teknisen työn sisältöalueista, joka on seurausta yhteisestä monimateriaalisesta käsityön oppiaineesta. Seitamaa-Hakkaraisen (2009, 10) mukaan käsityöstä ei voi mitenkään erottaa materiaalista lähtökohtaa: käsityö on käsitteellisen idean esille työstämisestä materiaalin kautta. Opettajien kokemusten mukaan oppilaat rikastuttavat kokemuksiinsa käsityön opiskelussa, kun opetetaan molempia, teknistä ja tekstiilityötä. Pakollinen käsityön monipuolistaminen korostuu etenkin niiden oppilaiden kohdalla, jotka eivät valitse käsityötä valinnaisaineeksi. Tällöin erikoistuminen sisältöalueisiin ja tekniikoihin tapahtuu myöhemmin kuin peruskoulun yleissivistävässä opetuksessa. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 110.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaa monimateriaaliseen ja monipuoliseen työskentelyyn. Monimateriaalisuudella tarkoitetaan käsityöoppiaineeseen sisältyvien tuttuja ja uusien materiaalien kokeilemistä, testaamista ja yhdistämistä. Valmistettavissa tuotteissa yhdistellään pehmeitä ja kovia materiaaleja, ja tuote voidaan valmistaa käyttämällä perinteistä materiaalia, mutta toteuttaa hyödyntämällä uutta tai erilaista työstämistekniikkaa. (POPS2014.) Jotta opetus käsitöissä suuntautuu kokonaisvaltaiseen ja eri osa-alueita yhdistävään toimintaan ja tuottamiseen, täytyy oppiaineessa käyttää sisältöjä teknisestä ja tekstiilityöstä (Lepistö, Rönkkö & Tuikkanen 2013, 97). Monimateriaalinen käsityön oppimiskokonaisuus edistää valmiuksia aloitteelliseen ja yritteliääseen käyttäytymiseen ja voi olla jopa nautinnon lähde. (Lepistö & Lindfors 2015, 16). Monipuolisella työskentelyllä tarkoitetaan muun muassa, että käsityön oppiaine sisältää tasavertaisesti teknisen työn ja tekstiilityön työtapoja (POPS 2014). Kun oppilaalla on mahdollisuus oppia käsitöitä monipuolisesti ja laadukkaasti, sisältöalueet tukevat toisiaan ja oppilaan käsityötaitojen kehittymistä (Lepistö, Rönkkö & Tuikkanen 2013, 97).

Toinen iso teema, jota perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) painotehtaan, on kokonaisen käsityöprosessin hallinta. Oppiaineen tehtävänä on siis ohjata oppilaita kokonaiseen käsityöprosessin hallintaan. Kokonaiseen käsityöprosessiin kuuluu tuotteen tai teoksen itsenäinen tai yhteisöllinen suunnittelu, valmistus ja oman tai yhteisen käsityöprosessin arviointi. Lepistön (2013, 159) mukaan perusopetuksen käsityöoppiaine on kuitenkin vain parhaimmillaan kokonaista käsityötä. Etenkin alkutaipaleella, kun tekniikoita vasta harjoitellaan valmiita malleja toteuttaen, on kyse ositetusta käsityöstä. Tavoitteena on silti siirtyminen kokonaisen käsityön tekemiseen. (Lepistö 2013, 159.)

Käsityön merkitys oppiaineena perusopetuksessa on usein opettajaksi opiskelevien keskuudessa herättänyt kysymyksiä siitä, mitä käsityössä todella opitaan. Käsityötä ei nähdä enää esinetuotannon kannalta tärkeänä yhteiskunnan teknistymisen takia. Siksi usealle opettajaksi opiskelevalla konkreettisten käsitöiden valmistaminen ei enää ole merkittävässä roolissa yleissivistävän oppimisen kannalta. (Hast 2011, 77.) Seitamaa-Hakkaraisen (2009) mukaan käsityön oppiaineen asemaan on vaikuttaneet näkemykset käsityöllisen tuotannon arvon laskemisesta ja sukupuolten välisen tasa-arvon vaatimuksesta sekä erilaiset pohdinnat käsityön suhteesta taiteeseen, muotoiluun ja teknologiaan. Kun keskustellaan käsityön oppiaineesta ja opetuksesta, on silloin kyse arvovalinnoista: Miksi käsityötä tulee opettaa koulussa ja mitkä painotukset ovat käsityön oppiaineessa tärkeitä. (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 10.)

Hastin (2011, 82) mukaan taito- ja taideaineiden rikkaus piilee nimenomaan käsitteellisten ideoiden etsimisessä ja ideoiden konkretisoimisessa erilaisia työvälineitä sekä materiaaleja käyttäen. Mielekkäät suunnitteluongelmat ovat osa käsityötä ja niissä korostuu haasteiden, tavoitteiden ja suunnittelua säätelevien tekijöiden monipuolinen käsittely. Sen takia käsityöt ei ole vain käsin tapahtuvaa toimintaa, vaan niihin liittyy myös ihmisen tapa käsittää ja ymmärtää maailmaa. Tekijän ajattelu muuttuu käsityössä väline ja tekniikka keskeisyydestä päämääräsuuntautuneeksi järkeilyksi, jolloin tuottamistoiminnan tuloksena on aina uusi ymmärrys. (Hast 2011, 82.) Suojanenkin (1993, 135) tarkastelee koulukäsityötä taitokasvatuksena mutta myös luovaa ongelmanratkaisua korostavana suunnitteluprosessina, kuten Hast (2011, 82.)

1.4 Käsityönopetuksen muutokset ja haasteet

Koko 130-vuotisen historiansa ajan oppiaineen yleisnimitys on ollut käsityö (Syrjäläinen 2003, 52). 1800-luvun lopussa eroteltiin tyttöjen käsityö ja poikain käsityö (Tuomikoski-Leskelä 1979). Nimitykset muuttuivat kuitenkin peruskoulun myötä 1970-luvun alussa tekstiilityöksi ja tekniseksi työksi, jolloin käsityö jäi nimestä pois kokonaan. (Syrjäläinen 2003, 52). Käsityön kahtiajako näkyy usein selvästi alan kirjallisuudessa ja tutkimuksissa. Tekstiilityöhön tai tekniseen työhön suuntautuneet henkilöt saattavat nähdä toisen alueen hyvinkin perinteisestä näkökulmasta, jolloin tiedot toisesta käsityön osa-alueesta voivat olla virheellisiä ja suhtatutuminen vähättelevää. (Hast 2011, 78.) Garberin (2002) mukaan suomalaiset käsityönopettajat ja asiantuntijat haluavat nimenomaan ylläpitää erottelua tekstiilityöhön, tekniseen työhön sekä kuvataiteeseen, koska tällainen erottelu on hyvin erityinen kansainvälisesti katsottuna.

1970-luvulla peruskouluun siirryttäessä tekstiilityön ja teknisen työn valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa määrättiin oppiaineen tavoitteet ja sisällöt tarkasti. Peruskoulun myötä käsityön osalta pidettiin myös toivottavana, että oppiaine ei enää olisi niin sukupuolisoittunut, joten kolmannella luokalla oppilaalla oli sukupuolesta riippumatta mahdollisuus valita tekstiili tai tekninen työ. Tämän lisäksi kuitenkin edellytettiin puolen vuoden opiskelujaksoa toisesta käsityön lajista. (Syrjäläinen 2003, 53.) Sukupuolijakoa ohjasi tyttöjen käsityö ja poikien käsityö nimitykset oppiaineen alkua ajoilta. Sukupuolijako vahvisti eri käsityöaineiden suuntautumista erilaisille kehityslinjoille ja antoi koulukäsityölle oman leimansa. Tuo leima on ajan myötä muodostunut rasisiteeksi, joka haittaa aineen ja sen opettajankoulutuksen kehittämistä. (Kojonkoski-Rännäli 2001, 494.) 70-luvulta lähtien on haluttu pois jäljentävästä käsityöstä ja ryhdyttiinkin käsityönopetuksessa käyttämään 'aihepiiri'-käsitettä kuvaamaan tuotteeseen liittyvää laajempaa kokonaisuutta, jonka puitteissa työskentely motivoitetaan, suunnitellaan, suoritetaan ja arvioidaan. Tällä pyrittiin nostamaan esiin käsityöprosessin merkitystä monipuolisen tiedonhankinnan ja ongelmanratkaisun oppimisen lähteenä. (Syrjäläinen 2003, 53–54.) Suojasen (1993, 154) mukaan 'aihepiiri'-käsitteen ideana oli päästä pois ahdasrajaisestä esineajattelusta. Aihepiirin käsite on saanut erilaisia vivahteita teknisen työn ja tekstiilityön opetuksen ohjeissa. Keskeisintä sille on kuitenkin ollut, että yksittäiset esineet ja niiden

valmistamisen taidot eivät ole olennaisia, vaan aihepiiriin kuuluu tuotteen taustalla oleva muu maailma, joka antaa sille tarkoituksen. Aihepiirin myötä on pyritty voimakkaammin oppilaan ajattelun taitojen kehittymiseen ja avoimeen ongelmanratkaisuun. (Syrjäläinen 2003, 54.) Käsiyöllisten tietojen ja taitojen lisäksi opetussuunnitelmissa korostuu käsityön kasvatuksellinen ulottuvuus, joka kuuluu sosiaaliseen ympäristöön (Suojanen 1993).

1990-luvulla haasteeksi nousi vastata yhteiskunnan taloudelliseen ja poliittiseen muutokseen sekä kansainvälistymiseen. Koulujärjestelmää täytyi alkaa muuttamaan joustavamaksi, palvelukykyisemmäksi ja vähemmän keskusjohtoiseksi. (Syrjäläinen 2003, 55.) Yhteiskunnallisten muutosten myötä käsityön merkitys muuttuu. Tällöin käsityönopetuksen toteutuksen sekä opetuksen tavoitteiden tulee muuttua merkityksen mukana. (Pöllänen & Kröger 2005, 160–161.) 1900-luvun loppupuolella tapahtuikin voimakkaita muutoksia tekstiiliteollisuudessa sekä teknisessä työssä. Erityisesti muutokset näkyivät teknisen työn oppisisällöissä, kun opettajan oman mielenkiinnon mukaan kouluissa puu- ja metallityöt jäivät vähemmälle kone- ja sähköopin rinnalla. Teknisen työn sijaan puhuttiin teknologiaoppiaineesta (Syrjäläinen 2003, 55.)

Teknologiaa voidaan kutsua käsityön oppiaineen näkökulmasta välinejärjestelmäksi, jota tarvitaan tuottamistoiminnassa tekemisen välineenä ja tekniikkana. Välinejärjestelmät voivat olla hyvinkin yksinkertaisia, kuten esimerkiksi sahan käyttäminen tai monitasoisempia, kuten esimerkiksi pöydän valmistamiseen tarvittavat erilaiset työvälineet ja tekniikat. (Hast 2011, 25.) Teknologiaoppiaine ei kuitenkaan saanut kannatusta käsitteen laajuuden ja epäselvyyden vuoksi. Esimerkiksi Kojonkoski-Rännälin (2006, 109) mukaan käsityötä ei tulisi muuttaa teollista tuottamista palvelevaksi teknologiaksi tai altistaa sitä vain yhdeksi taiteen tuottamisen tekniikaksi. Kun taas Kaukinen (2007) esittää artikkelissaan, että käsityöoppiaine ja opettajankoulutus on uudistettava käsityömuotoiluksi ja teknologiaksi. Teknologiaa ei kuitenkaan haluttu yhtä oppiainetta, vaan se nähtiin koko yhteiskuntaa ja koululaitosta koskevana toiminnan rakenteita ja kehitystä voimakkaasti muuttavana ilmiönä. Teknologisen yleissivistyksen opettamisessa tekninen työ on kuitenkin tärkeällä sijalla. (Syrjäläinen 2003, 55.) Kankare (1997, 191) painottaakin, että teknologian lukutaito on teknistä perussivistystä, jossa osataan käyttää teknisiä laitteita ja ymmärretään tekniikkaan liittyviä asioita.

1990-luvulla voimaan tulleet käsityön opetussuunnitelman perusteet (1994) ja koululaki (1999) ovat yhdistäneet tekstiilityön ja teknisen työn yhdeksi oppiainekokonaisuudeksi, jota kutsutaan yhdellä nimityksellä: käsityö. Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet määrittelevät käsityön tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Kuitenkin kouluissa on edelleenkin erikseen teknisen työn ja tekstiilityön tilat, joissa useimmiten niin alakouluissa kuin yläkoulussakin opettavat eri opettajat (Syrjäläinen 2003, 55). Pitkään olikin tilanne, jossa naiset ja miehet opiskelivat ja opettavat käsityötä erillisten tieteenalojen kulttuureihin pohjautuen, jolloin toinen käsityön osa-alue jää vieraaksi. Kun yhteistyö on sen vuoksi vaikeaa, niin myös yhteisen, moni-ilmeisen käsityön kehittäminen on hankalaa. (Kojonkoski-Rännäli 2001, 493–495.) Hastin (2011, 80) mielestä teknisen ja tekstiilin yhdistävän käsityöopetuksen sisällöille tarvittaisiin yhtenäistä teoreettista pohjaa. Anttilan (1993, 6–7) mukaan myös kokonaan kunnollisen teorian puute on yksi suurimmista ongelmista opettajankoulutuksessa.

Yhteisiä piirteitä tekniselle työlle ja tekstiilityölle on kuitenkin löydettävissä ja muutamat tutkijat, tarkastelevat käsityötä täysin kokonaisvaltaisena ilmiönä, ilman sen sitomista käytettäviin materiaaleihin, tekniikoihin, työvälineisiin tai sukupuoleen (Hast 2011, 80). Kun oppiaineesta tuli kaikille yhteinen käsityö, ovat sen sisällöt vähentyneet. Ennen opetettiin puolelle ikäluokalle koko lukuvuosi, mutta nyt opetetaan samoilla tuntimäärillä koko ikäluokalle puoli vuotta. Tämän myötä taitotaso on romahtanut ja opettajat joutuvat miettimään tarkasti opetuksen sisältöjä. (Syrjäläinen 2003, 56.) Perusasteella opetuksen toteutusta suuntaavat muun muassa yhteistä käsityötä koskevat näkemykset. Nekään eivät kuitenkaan anna ohjeita valmistettavista töistä tai käytettävistä materiaaleista ja tekniikoista ja siksi tilanne on haastava muun muassa käsityötä opettaville aineen- ja luokanopettajille. Vaarana on, että jokaisessa aihepiirissä opetukseen yritetään sisällyttää kaikki mahdollinen sisältö, ilman että tiedetään, mihin tavoitteeseen ollaan pyrkimässä. (Pöllänen & Kröger 2005, 160–161.)

Vuonna 2004 perusopetuksen käsityöopetuksen ydintehtävä on pohjautunut kokonaisen käsityön tekemiseen (Lepistö 2004, 48). Samaa voidaan todeta vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista, jossa kokonaisen käsityöprosessin rinnalle on tullut monimateriaalisuus. Teorian ja opetussuunnitelman yhteys tulee selkeästi ilmi

opetussuunnitelman perusteissa, jossa yhdeksi opetuksen tavoitteeksi mainitaan kokonaisen käsityöprosessin hallinta (Hast 2011, 81). Oppilaiden mahdollisuus valita tekstiilityö tai tekninen työ on vaihtunut yhteiseen monimateriaaliseen käsityöhön uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Koska monimateriaalinen käsityö on kirjattu opetussuunnitelmaan vasta vuonna 2014 ja otettu käyttöön vuonna 2016, on se opettajillekin vielä uusi käsite.

Suuri osa työssä olevista opettajista ovat saaneet koulutuksen silloin, kun käsityön sisältöalueet olivat erilaisia, eikä täydennyskoulutus ole saavuttanut kaikkia. Tilanne on siis opettajille uusi ja heiltä vaaditaan nyt huomion kiinnittämistä oppilaiden erilaisiin tarpeisiin ja oppimistyyliin (Hilmola & Lindfors 2017, 39). Tällaiset muutokset opetuksessa ja kasvatuksessa yleisesti ovat läsnä opettajan jokapäiväisessä työssä (Husu & Toom 2016, 9). Kun oppimiskulttuuri muuttuu, vaatii se opettajalta uudenlaisia tapoja opettaa. Opettajaa voisi verrata valmentajaan, joka nostaa esiin yksilön ja ryhmän potentiaalin ja vie sitä eteenpäin. Oleellista opetuksessa ja oppimisessa on oppilaan oma suunnittelu ja toteutus, eikä opettajan mallinnus. (Kallio 2016, 53–56.) Opetus- ja oppimiskulttuurin kehittämiseen vaaditaan opettajalta uudenlaisen roolin oppimista sekä totutuista tavoista pois oppimista. Jotta opettaja oppii uusia lähestymistapoja, menetelmiä ja välineiden käyttöä tarkoituksenmukaisesti, edellyttää se koulutusta, tukea ja aikaa. (Husu & Toom 2016, 14.)

1.5 Käsityön ainedidaktiikka

Didaktiikka on opetusta tutkivaa tiedettä. Käsite on saanut alkunsa saksalaisesta kielialueesta. (Kansanen 2004, 7–8.) Åhlbergin (2004, 37) mukaan didaktiikkaan katsotaan kuuluvan opetuksen ja opetussuunnitelmien tutkiminen. Hänen mielestään didaktiikan ydin on opettajan työn tutkiminen ja kehittäminen kaikilla didaktiikan osa-alueilla. Didaktiikan tutkimukseen on yhdistetty myös mm. tavoitteet, arviointi, opetusmuodot, opetusmenetelmät, oppimateriaalit, opettajien didaktiset ja pedagogiset ajattelutavat sekä monia muita opettajan toimintaan liittyviä alueita. (Åhlberg 2004, 37.) Opetuksen tutkimuksen lisäksi didaktiikalla tarkoitetaan oppia opetuksesta eli sitä, miten pitäisi opettaa. Opetusoppi pyrkii tutkimaan opetusta eri näkökulmista sekä tarkastelemaan, mitä opetus on.

Opettajan didaktiikassa on kaksi eri näkökulmaa: deskriptiivinen näkökulma ja normatiivinen näkökulma. Deskriptiivinen näkökulma nostaa esiin opetuksen tutkimuksen ja teorianmuodostuksen, kun taas normatiivinen näkökulma nostaa esiin opettajan pedagogisen päätöksenteon. Deskriptiivinen ajattelu on arvoneutraalia ja normatiivinen ajattelu perustuu yksilön arvomaailmaan ja uskomusjärjestelmään. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016.)

Yleisdidaktiikan ja ainedidaktiikan rajanvetoa on pohdittu paljon ja vielä 1950–60-luvulla niiden välillä vallitsi yhteinen lähtökohta didaktisten mallien rakentamiselle. Oppiaineen tieteenalan erityisluonteen korostuessa ainedidaktiikan itsenäistymispyrkimykset johtivat siihen, että ainedidaktiikasta kehittyi itsenäinen kasvatustieteen osa-alue. Ainedidaktiikan sisältö sai aineksia yleisestä didaktiikasta ja ainetieteestä. Yleinen didaktiikka johti ainedidaktiikan itsenäistymään, jonka takia käsitteet, joita ainedidaktinen teorianmuodostus käytti, olivat yleisdidaktiikasta. Vallitsevan käsityksen mukaan ainedidaktiikkaa määritellään oppiaineen tietoinesta ja kasvatustieteellistä tietoinesta yhdistäväksi kahden tieteenalan yhdistelmäksi. Opettajan tulisi hallita oppiaineen sisällöt sekä aineen tietoteoreettinen erityisluonne ja rakenne. Tällöin hänen pitää pystyä perustelemaan ja valikoimaan miksi, mitä, missä järjestyksessä ja miten hän opettaa. (Meri 2002, 175–177.) Pragmaattisesti määriteltynä ainedidaktiikka sisältää oppiaineen oppimisen, opetuksen ja siihen liittyvät tiedonmuodostusprosessit sekä tiedonalan merkityksen (Kallioniemi & Virta 2012, 11). Opiskelijoiden ainedidaktiset opinnot kohdistuvat laajaan tietoalueeseen, johon kuuluu tieto opetettavasta aineesta, pedagoginen tieto ja pedagoginen sisältötieto sekä näiden soveltaminen. Osa tiedosta on käsitteellistä tietoa, osa opetusmenetelmien hallintataitoa ja soveltavaa taitoa sekä tietoa siitä, mitä opiskelija osaa, eli metakognitiivista tietoa. Opettajan koulutukseen liittyvässä ainedidaktiikassa tavoitteena on kehittää opiskelijoiden tietoa ja taitoa siitä, kuinka tiettyä oppiainetta opetetaan. (Rättyä 2016, 96–97.)

Uusin opetussuunnitelma nostaa oppimisen ensisijaisen tavoitteen kokonaisen käsityöprosessin hallinnan tasolle, entisen ollessa erilaisten tekniikkojen hallinnan ja tuotteiden valmistamisen tasolla (Lindfors, 2008). Tästä seuraa, että perinteisen tekstiilityön tai teknisen työn opettamisen koulutuksen saaneet opettajat eivät pysty enää vastaamaan yksin

oppiaineen kehittämisestä. Tämä haastaa opettajat etsimään uudenlaisia toimintamalleja. Jotta kokonainen käsityöprosessi toteutuisi, tulisi opettajan ohjata oppilaita osallistavaan työskentelyyn. Tällöin opettajan tulee sietää avoimuutta, vaikka prosessin vaiheet ja lopputulos eivät välttämättä ole etukäteen tiedossa. Opettajilta edellytetään suunnittelun opettamisessa pedagogisia valmiuksia sekä tietoa erilaisista suunnittelun ohjaamistavoista. (Kokko, Viilo, Matinlauri & Tokola 2014, 82; Viilo, Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen, 2011.) Opetuksen suunnittelu on pitkään perustunut työtapoihin, jossa oppilaiden läpikäymä prosessi on ollut tiedossa vaihe vaiheelta. Tällöin opettaja pystyy osittamaan tehtävän ja suunnittelemaan tuen tarpeen. Ongelmana on kuitenkin se, että oppilaiden toiminta jää ulkoisten vaatimusten täyttämiseksi ilman aitoa osallisuutta toiminnan suunnitteluun. Opettajan täytyy pystyä tukemaan oppilasta, vaikka eteneminen ei olekaan täysin opettajan kontrollissa. (Kokko, Viilo, Matinlauri & Tokola 2014, 84; van Merriënboehr & Kirschner, 2012.) Tällainen yhdessä rakentuva prosessi vaatii luokassa sellaiset normit ja toimivat käytännöt, joiden varassa toimintaa voidaan rakentaa. Kokon, Viilon, Matinlaurin ja Tokolan (2014) tutkimuksessa kokonaisen käsityöprosessin suunnittelun kannalta tärkeimmiksi teemoiksi nousi opetuskokonaisuuksien suunnittelun lähtökohdat, oppimisympäristöjen huomioiminen suunnittelun tukena, suunnittelun jatkuvuus kokonaisessa käsityöprosessissa sekä prosessin ideointi ja dokumentointi. Näiden toteuttaminen edellyttää opettajalta valmiutta ottaa vastaan uusia haasteita ja kehittämään itseään. (Kokko, Viilo, Matinlauri & Tokola 2014, 94.)

Nykyiset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 haastavat opettajat yhteisölliseen ja oppilaan aktiivisuuteen perustuvaan oppimiseen. Tiedonalakohtaisen osaamisen lisäksi siinä tavoitellaan oppiainerajat ylittävää osaamista. Tavoitteet ja sisällöt on määritelty opetussuunnitelmassa yhteisten oppiaineiden lisäksi myös oppiaineita yhdistäville laaja-alaisille osaamisalueille sekä monialaisille oppimiskokonaisuuksille. Sen lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet edellyttää, että oppilaiden opintoihin sisältyy vähintään yksi opetusta eheyttävä monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuodessa. (POPS 2014.) Oppiaineiden välinen yhteistyö edellyttää myös opettajilta uudenlaista lähestymistapaa opetukseen (Kokko, Viilo, Matinlauri & Tokola 2014, 96). Nykypäivän opetuksessa on harjoitettu tekniikka- ja työtapakeskeistä opetusta, vaikka niitä ei ole enää pitkään aikaan näkynyt käsityön opetussuunnitelmissa (Karppinen 2008).

Nykyisessä opetussuunnitelmassa (POPS 2014) käsityö-termi on laajentunut niin, että kaikki mahdolliset käsin työstettävät materiaalit ovat käsityömateriaaleja ja kaikki mahdolliset tekniikat jätetään lokeroimatta niitä käsityön osa-alueisiin. Termin laajenemisen myötä on siis hankalaa löytää kohdetta, johon käsityön sisällöt tai käsin tekeminen eivät kuuluisi. Käsityön suunnittelu ja tekeminen pääsee uuteen valoon, kun eheyttävään oppimiseen tähtäävillä lähestymistavoilla luodaan kokonaisvaltaisempia oppimiskokemuksia. Eheyttävillä lähestymistavoilla opetukseen voidaan liittää monia teemoja ja ilmiöitä sekä käsityön ydinasioita. Hakeutuminen yhteistyöhön erilaisten toimijoiden kanssa mahdollistaa käsityön liittämisen ilmiönä yhteyksiin, joissa sitä ei perinteisesti ole nähty. Käsityö antaa monia mahdollisuuksia eheyttävän oppimisen järjestämiselle ja sen pedagogiset mahdollisuudet ovat ajankohtaisia. (Fernström, Karppinen, Ojala 2014)

Jaatinen ja Lindfors (2016, 15) nostavat yhteisopetuksen esiin käsityön uudenlaisena ainedidaktisena mahdollisuutena. Heidän tutkimuksen tulosten perusteella ammattitaitoisesti toteutuva yhteisopetus avaisi käsityöoppiaineen kehittämislle uudenlaisia didaktisia mahdollisuuksia tukea oppilaan kokonaista käsityöprosessia monimateriaalisessa oppimisympäristössä. Yhteisopetuksella tarkoitetaan kahden tai useamman opettajan antamaa opetusta, heterogeeniselle oppilasryhmälle. Opetus tapahtuu useimmiten samassa tilassa ja siinä edellytetään opettajalta aktiivista osallistumista opetuksen suunnitteluun, toteutukseen sekä arviointiin. (Jaatinen & Lindfors 2016, 15.) Lindfors, Marjanen ja Jaatinen (2016) pitävät yhteisopetusta mahdollisuutena uudistaa opetusta, koska käsityö on lähes koko historiansa ajan jakaantunut pojille ja tytöille suunnatuksi oppiaineeksi. Tutkimusten perusteella yhteisopetus mahdollistaa mm. monipuoliset opetusmenetelmät, enemmän keinoja luokanhallintaan, oppilaiden erilaisuuden huomioimisen ja enemmän aikaa yksittäisille oppilaille (Jaatinen & Lindfors, 2016, 16). Lisäksi yhteisopetus käsityössä mahdollistaa tarkoituksenmukaisten työtapojen käytön sekä tukee oppilaiden erilaisuuden huomioimista ja oikea-aikaista tukea. Yhteisopetuksen haasteena nähdään erityisesti suunnitteluajan puute, mutta sen priorisoiminen lähtee kuitenkin opettajista itseltään. Työssä olevien opettajien eri materiaalialueille suuntautunut materiaalteknologioiden osaaminen ei tue kokonaisen käsityöprosessin hallintaa, toisin kuin ammattitaitoisesti toteutuva yhteisopetus. (Jaatinen & Lindfors 2016, 24.)

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

2.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Käsityönopetus ja kokonainen käsityöprosessi ovat olleet ajankohtainen puheenaihe opettajien keskuudessa sekä käsityön koulutuksessa ja tutkimuksessa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laatimisen jälkeen. Myös monimateriaalinen käsityö on aihe, josta on paljon uutisoitu ja kirjoitettu mielipidekirjoituksia (ks. esim. Sipola 2019; Savin 2018). Nykyinen käsityön oppiaine vaatii opettajilta paljon ja valinnanvapaus sekä aiheiden laajuus voivat jopa ahdistaa opettajaa (Peltonen 2018). Myös oppilaiden keskuudessa muutokset ovat näkyneet käsityön suosion laskuna viime vuosien aikana (Hilmola & Kallio 2019). Itse opiskelin monimateriaalista käsityötä luokanopettajaopinnoissani ensin perusopinnoissa ja sen jälkeen sivuaineena. Opinnoista jäi mieleen positiivinen kuva käsityönopetuksesta, ja opettajat olivat innokkaita kehittämään käsityönopetusta monimateriaalisuuden ja kokonaisen käsityöprosessin oppimiseen.

Minä olen saanut koulutukseni avulla hyvät lähtökohdat tulevaisuuden työelämää varten, mutta monet jo työssä olevat opettajat ovat saaneet koulutuksensa paljon ennen uusinta opetussuunnitelmaa. Sen takia haluankin tällä tutkimuksella selvittää, miten käsitöitä tällä hetkellä opetetaan alakoulussa. Toivon, että opettajien käsitysten avulla pystyn tuomaan esille, millaista käsityönopetus tällä hetkellä on, ja vastaako se perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden esille tuomaan kokonaisen käsityöprosessin hallintaan. Tutkielmani tavoitteena on siis tutkia, miten käsityötä opettavat luokanopettajat kuvaavat heidän käsityönopetustaan ja miten kokonainen käsityöprosessi näkyy heidän kuvauksissaan. Lisäksi minua kiinnostaa mitä asioita opettajat pitävät tärkeinä ja toisaalta taas haastavina käsityönopetuksessa. Saattaa olla, että näistä asioista löytyy yhteyksiä toisiinsa, mutta myös yhteyksiä opetussuunnitelman toteuttamiseen. Tutkimuksen kohteena on erityisesti opettajien kuvaukset käsityönopetuksesta ja kokonaisen käsityöprosessin asema opettajien kuvauksissa. Tutkimuskysymykseni muodostuivat lopulta seuraavasti:

Tutkielmani pääkysymys on:

Millaista alakoulun käsityönopeetus on opettajien kuvaamana?

Tutkimukseni alakysymyksiä ovat:

Mikä asema kokonaisella käsityöprosessilla on opettajien kuvauksissa?

Mitkä asiat koetaan tärkeinä käsityönopeutuksessa?

Mitkä asiat koetaan haastavina käsityönopeutuksessa?

2.2 Menetelmälliset ratkaisut

Tutkimukseni sijoittuu humanistisen ja empiirisen tutkimuksen kenttään, koska tutkin kyselylomakkeen avulla opettajien käsityksiä käsityönopeutuksesta. Humanistisessa tutkimuksessa yksi tunnusomainen piirre on, että ihmisellä nähdään olevan erilaisia käsityksiä asioista ja ilmiöistä. Humanistisen tutkimuksen lähtökohtana on, että käsityksiin ja tulkintoihin sekä niiden kautta myös yksilön toimintaan vaikuttavat hänen omat asenteensa. Tutkimuksen lähtiessä näistä lähtökohdista, halutaan siinä yleensä kuvata johonkin ilmiöön liittyviä käsityksiä ja asenteita, sekä mahdollisesti selvittää niiden lähtökohtia tai syitä ja seurauksia. Kun tällaista tutkimusta tehdään suoraan havainnoimalla ihmisiä tai välillisesti esimerkiksi kyselylomakkeen avulla, kuuluu tutkimus empiirisen tutkimuksen piiriin. (Jyväskylän yliopisto 2011.)

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka tutkittavana ilmiönä ovat opettajien käsitykset käsityönopeutuksesta. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tavoittaa tutkittavien näkemys tutkittavana olevasta ilmiöstä (Kiviniemi 2001, 68). Laadullisessa tutkimuksessa on tavanomaista kerätä tietoa haastatteluilla tai kyselylomakkeilla. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 73.) Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tulkitsemaan ja ymmärtämään merkityksiä osana isompaa kokonaisuutta tai asiayhteyttä. Tämä johtaa siihen, että laadullisen tutkimuksen aineistot ovat yleensä suhteellisen pieniä eli tutkittavia on yleensä melko vähän. Muussa tapauksessa tutkimuksen aineiston analysoinnissa ja tulkintojen tekemisestä tulee liian vaikeasti hallittavaa. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto on yleensä aina tekstiksi purettua materiaalia, joka tekee sitä monitulkintaista. Tämän takia analyysin eteneminen ja päättely edellyttää aina jonkinlaista tulkintaa, joiden varaan

seuraavat valinnat rakennetaan. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 82–83.)

Koska tutkin opettajien kuvauksia ja niiden kautta heidän käsityksiään käsityöopetuksesta, tutkimustani ohjaa fenomenografinen tutkimusote. Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus, jonka avulla tarkastellaan ihmisten erilaisia käsityksiä. Fenomenografian tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää ihmisten erilaisia käsityksiä ilmiöistä ja käsitysten keskinäisistä suhteista. Tarkoituksena on fenomenografian avulla löytää ja kuvata ajattelutapojen erilaisuutta. Fenomenografialla on alun perin tutkittu erilaisia käsityksiä oppimisesta. Sen jälkeen tutkimuksen kohteeksi on laajentunut erilaiset ilmiöt kasvatuksen ja koulutuksen alueella. Viimeisimpänä tutkimussuuntaus on kehittynyt kohti oppimisen ja tietoisuuden perusteiden ymmärtämistä. Tällöin fenomenografia ei ole pelkästään käsitysten kuvaamista, vaan sen kuvaamista, miten ilmiön ymmärtäminen vaihtelee tietoisuudessa. Fenomenografisessa aineistonkeruussa keskeisintä on kysymyksenasettelun avoimuus, jonka avulla erilaiset käsitykset voivat tulla aineistosta ilmi (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164).

Fenomenografian empiirisenä tutkimuskohteena ovat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat. Kieltä pidetään ajattelun ja käsitysten muodostamisen ja ilmaisemisen välineenä. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Fenomenografian mukaan ihminen on rationaalinen olento, joka muodostaa koetuista ilmiöistä käsityksiä liittämällä tapahtumia toisiinsa ja selittämällä niitä (Ahonen 1994, 116). Käsitykset ymmärretään merkityksenantoprosesseina ja niillä on mielipidettä syvempi ja laajempi merkitys. Fenomenografiassa ajatellaan, että ei ole erikseen todellista ja koettua maailmaa, vaan on yksi samaan aikaan todellinen ja koettu maailma. Käsitykset muodostuvat muun muassa todellisuutta koskevien kokemusten kautta, jolloin niissä ilmenee yksilölle ja yhteisölle ominaiset piirteet. Lisäksi käsityksiä voi muodostua myös esimerkiksi aiemmista havainnoista, opinnoista ja keskusteluista. (Huusko & Paloniemi 2006.) Martonin (1981) mukaan on olemassa kaksi erilaista tapaa muodostaa käsityksiä. Ensimmäisessä ihminen orientoi itsensä maailmaan ja muodostaa ilmauksia siitä. Toisessa ihminen orientoi itsensä toisten ihmisten ajatuksiin tai heidän kokemuksiinsa maailmasta ja näin muodostaa käsityksiä. Yleisesti ottaen jokaisella opettajalla on jonkinlainen käsitys ja ymmärrys siitä, millaista

käsityönopetus on, miten sitä tulisi toteuttaa ja millaisia haasteita siihen liittyy. Nämä käsitykset sijoittuvat ihmisen maailmankuvan rakenneosiksi ja tehtäviksi. (Rauhala 1983, 138.) Opettajat siis muodostavat käsityksiä heidän ympärillään olevasta maailmasta, jotka ohjaavat heidän toimintaansa, joka ohjaa edelleen heidän käsityönopetuksensa toteuttamista.

2.3 Tutkimuksen aineisto

Käsityksiä ja asenteita voidaan tutkia monenlaisista aineistosta, jolloin tutkittava aineisto voidaan koota erilaisten menetelmien avulla. Aineisto voi koostua valmiista dokumenteista tai dokumentit voidaan tuottaa tutkimuksen tekemisen yhteydessä. Käsitysten ja asenteiden tutkimiseen useimmiten käytetyt aineiston hankintamenetelmät ovat haastattelut, kyselyt ja seurannat. (Jyväskylän yliopisto 2011.) Näistä aineiston hankintamenetelmistä minulle valikoitui kyselyt, koska koin niiden avulla saavani helpoiten tarpeeksi vastauksia. Tieteellisen kyselyn onnistuminen edellyttää kuitenkin, että otetaan huomioon mm. vastaajien aika, halu ja taito vastata kyselyyn. Myös lomakkeen huolellinen suunnittelu ja testaaminen vaikuttavat kyselyn onnistumiseen. (Borg 2010.) Näin ollen ennen kyselyn jakamista opettajille, pilotoin kyselyä, jotta pystyisin vielä tarttumaan sen ongelmakohtiin. Rakensin kyselylomakkeen niin, että se eteni loogisesti yleisemmistä kysymyksistä yksityiskohtaisempiin ja vaikeampiin kysymyksiin (Jyrinki 1977, 103). Kun kyselyn viimeisetkin ongelmakohdat oli korjattu, laitoin kyselyn jakoon.

Keräsin tutkimukseni aineiston sähköisellä kyselylomakkeella. Kyselylomake kokonaisuudessaan on esitetty liitteessä 1. Kyselylomakkeen alussa oli pieni alkuteksti, jossa kerroin mitä kysely pitää sisällään ja minkä takia kyselyä teen. Alkutekstin avulla pyrin siihen, että opettajat orientoituvat kyselyyn ja sen avulla miettivät vastauksiaan tarkemmin. Alkutekstissä toin myös ilmi, että vastauksessa saa tuoda esiin myös muita aiheeseen liittyviä asioita. Kysymysten laadintaa ohjasi tutkimuskysymykset. Kyselylomake sisälsi kolme taustakysymystä, kolme yleisesti käsityönopetukseen liittyvää avointa kysymystä sekä kolme käsityönopetuksen toteuttamiseen liittyvää avointa kysymystä. Kolmeen viimeiseen kysymykseen annoin apukysymyksiä vastaamisen helpottamiseksi. Apukysymyksillä pyrin helpottamaan vastaamista, jotta vastaukset eivät jäisi liian pinnallisiksi,

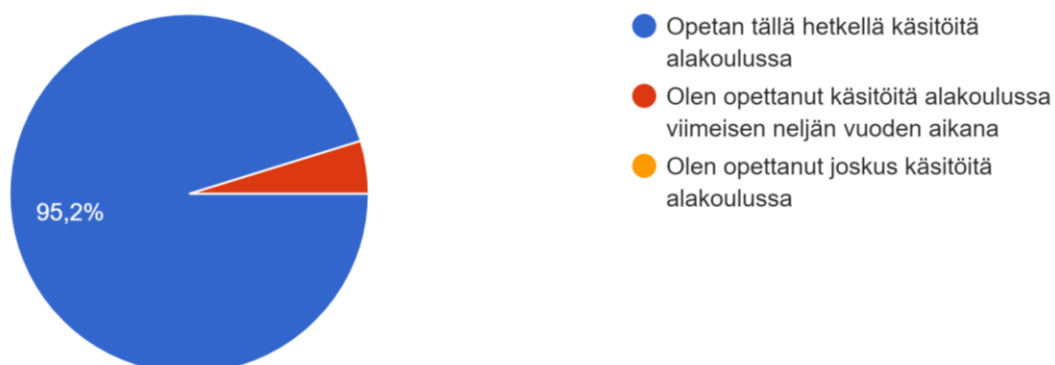
mikä onkin yleinen ongelma kyselytutkimuksissa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 190). Kyselyni koostui siis yhdeksästä kysymyksestä, joista seitsemän oli avoimia kysymyksiä. Fenomenografiseen tutkimukseen avoimet kysymykset ovat hyvä tapa, koska ne sallivat vastaajien monipuoliset näkemykset ja vastaaja saa näin ollen ilmaista itseään vapaammin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 196). Koen, että aiheeni herättää paljon erilaisia tunteita, joten on hyvä, että aineiston hankinnassa käytetään tapaa, joka mahdollistaa vastaajien tunteiden näkymisen. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (1997, 196) mukaan avointen kysymysten etuna onkin juuri se, että niiden avulla tunnistetaan vastaajien tunteita aihetta kohtaan.

Jaoin kyselylomaketta ympäri Suomea oleville luokanopettajatuttavilleni tekstiviestien sekä sähköpostin kautta. Osa lähestymistäni luokanopettajista jakoi tutkimusta vielä edelleen kollegoilleen. Lisäksi jaoin kyselylomakettani Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmässä, joka on kohdistettu alakoulussa työskenteleville opettajille. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä kohdejoukon tarkoituksenmukainen rajaus (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Tämän takia tein myös kyselylomaketta jakaessani selväksi, että kysely on tarkoitettu käsitöitä opettaville luokanopettajille, koska tutkin juuri tuota kohderyhmää. Vastauksia kyselylomakkeeseen sain 42.

Kaikki vastaajat olivat opettaneet käsitöitä alakoulussa ja yhteisesti vastauksia tarkastellessa ilmeni, että vastanneet opettajat jakautuivat kaikille alakoulun luokka-asteille (1–6). Viisi vastaajaa on opettanut käsitöitä myös yläkoulun puolella alakoulun lisäksi. Suurin osa vastanneista on opettanut käsitöitä useammalle luokka-asteelle, kun vain neljä vastaajaa on opettanut käsitöitä ainoastaan yhdelle luokka-asteelle. Kuviot 1 ja 2 kuvaavat vastaajien opetustaustoja prosentuaalisesti.

Valitse sinulle sopivin vaihtoehto

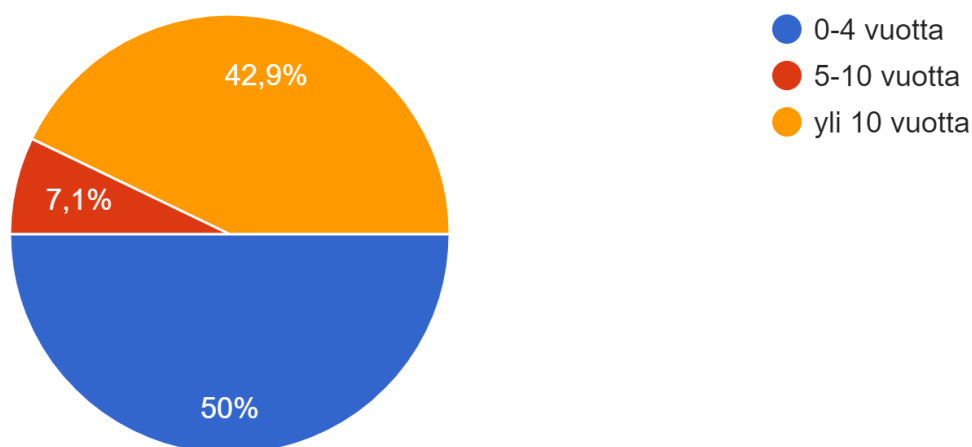
42 vastausta



Kuvio 1. Vastaajien opetustausta

Kauanko olet opettanut käsitöitä?

42 vastausta



Kuvio 2. Vastaajien käsityöopetuskokemus vuosina

Taustakysymysten avulla selvisi siis, että 42 vastaajasta 40 opettaa tällä hetkellä käsitöitä alakoulussa ja loput kaksi ovat opettaneet käsitöitä alakoulussa viimeisen neljän vuoden aikana, mutta ei juuri tällä hetkellä. Puolet vastaajista ovat opettaneet 0–4 vuotta käsitöitä,

18 vastaajaa on opettanut käsitöitä yli 10 vuotta. Tuohon väliin jääneitä, eli 5–10 vuotta käsityötä opettaneita oli 3 vastaajaa.

2.4 Aineiston analysointi

Kokemusta hyödyntävässä tutkimuksessa käytetyt analyysimenetelmät ovat laadullisia. Laadullisen analyysin ns. perusmuoto on laadullinen sisällönanalyysi, jolla laadullisten aineistojen luokittelu yleensä alkaa ja sen jälkeen se eriytyy jonkun tietyn menetelmän mukaiseksi (Ronkainen, ym. 2011, 100). Fenomenografisella analyysillä pyritään saamaan esiin tutkittavaan ilmiöön liittyvien erilaisten käsitysten kirjo ja vaihtelu. Ilmiötä määrittävät termit ja ilmaukset ja niiden hierarkkiset suhteet. Analyysi ei siis kohdistu suoraan kokemukseen, kuten fenomenologisessa analyysissä. (Jyväskylän yliopisto 2011.) Fenomenografisessa analyysissä aineisto toimii pohjana kategorisoinnille, ja tulokset muodostuvat vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. Sen takia teoriaakaan ei käytetä luokittelurunkona, vaan lähestymistapa on aineistolähtöinen. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Analyysi etenee fenomenografisessa tutkimuksessa vaiheittain. Analyysillä pyritään löytämään aineistosta rakenteellisia eroja, jotka selventävät käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Erojen perusteella muodostetaan erilaisia kuvauskategorioita. Kuvauskategoriat kuvaavat erilaisia tapoja käsittää kohteena olevaa ilmiötä. Fenomenografista analyysiä tehdessä eri vaiheissa etsitään merkitysyksiköitä ja luokitellaan niitä kategorioiksi. Kategorioiden muodostamisen tarkoituksena on nostaa esiin käsitysten vaihtelu, eikä keskeisintä ole ilmaisujen lukumäärä. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–169.) Seuraavaksi havainnollistan, miten minun tutkimukseni eteni fenomenografisen analyysitavan avulla.

Ensimmäiseksi litteroin avoimet vastaukset erilliseen tiedostoon. Koska kyseessä ei ole kielellinen tutkimus, aloitin korjaamalla vastauksista selvät kirjoitusvirheet ja muutin puhekielen kirjakielleksi. Lisäsin myös väli- ja lopetusmerkkejä, mutta pidin huolen siitä, että sanojen alkuperäinen tarkoitus säilyi. Litteroinnin yhteydessä luokittelin vastaukset niin, että yhden kysymyksen alla oli kaikki siihen kysymykseen tulleet vastaukset. Litteroinnin jälkeen aloin lukea aineistoa läpi huolellisesti moneen kertaan, jotta hahmottaisin

aineiston kokonaisuudessaan. Aineistoa lukiessani tein muistiinpanoja ja käytin eri värejä, jotta sain hahmotettua aineistoa paremmin sekä poimittua siitä mielenkiintoisimpia kohtia.

Aineistoon perehtymisen jälkeen aloin poimia kysymys kerrallaan merkitysyksiköitä. Analyysin keskeiset teemat muodostuivat kyselylomakkeen kysymysten pohjalta. Koska kyselylomakkeen kysymykset olivat rakennettu tutkimuskysymyksen pohjalta, olivat ne yhteydessä suoraan myös tutkimuskysymyksiin. Näiden teemojen avulla päädyin etsimään myös merkitysyksiköitä. Jokaisella teemalla oli oma väri, jolla yliviivasin teemoihin liittyvät merkitysyksiköt. Sitä mukaan, kun poimin merkitysyksiköitä litteroidusta tekstistä, sijoitin merkitysyksiköitä taulukkoon niin, että samanlaiset tai samaan aiheeseen liittyvät merkitysyksiköt olivat omassa lokerossaan. Merkitysyksiköt olivat taulukossa edelleen omien teemojen mukaisissa väreissä. Koska aineistoni oli melko iso, tuli merkitysyksiköitäkin paljon ja taulukko jatkuikin melkein 50 sivuiseksi.

Seuraavaksi järjestin merkitysyksiköt kuvauskategorioittain taulukkoon. Kuvauskategoriat muodostin suoraan tutkimuskysymysten pohjalta. Yksi kuvauskategorioista oli esimerkiksi 'Opettajien kokemat haasteet käsityöopetuksessa', ja sen kohdalla oli kaikki siihen kategoriaan liittyvät merkitysyksiköt. Kun kaikki merkitysyksiköt olivat taulukossa kuvauskategorioittain omissa lokeroissaan, muodostin ensimmäisen tason merkitysyksiköistä käsityryhmiä. Tällä tavalla käsitteellistin kaikki merkitysyksiköt, jotka olin kerännyt taulukkoon. Esimerkiksi kaikista vastauksista poimitut opetussuunnitelmaan liittyviin haasteisiin kohdistuneet vastaukset ovat merkitysyksiköinä yhdessä lokerossa ja tälle lokerolle olen antanut käsityryhmäksi: 'Opetussuunnitelmaan perustuvat haasteet'. Lopuksi vielä laitoin taulukkoon alakategoriat, jotka muodostin tutkimuskysymyksen perusteella. Alakategorioita oli kaksi ja ne olivat: 'Tukee kokonaisen käsityöprosessin toteutumista' sekä 'Ei tue kokonaisen käsityöprosessin toteutumista'. Taulukko 1 on tehty vielä havainnollistamaan analysointini etenemistä. Taulukko on kuitenkin tiivistetty niin, ettei siinä ole kaikkia käsityryhmiin liittyviä merkitysyksiköitä, eikä kaikkia kuvauskategorioita. Esimerkistä selviää kuitenkin, miten olen jaotellut merkitysyksiköt käsityryhmiin, alakategorioihin ja kuvauskategorioihin.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston analyysistä.

Merkitysyksiköt	Käsiteriä	Alakategoria	Kuvauskategoria
<p>”Välillä teemme yhteisprojekteja, jotka valmistuvat vasta kun oppilas on käynyt jokaisen opettajan tunneilla.”</p> <p>”Ryhmät joustavat töiden mukaan vaihtelevasti. Usein työn loppuunsaattamisessa tarvitaan monialaisesti eri materiaaleja ja tekniikoita.”</p>	Monimateriaalisuus	Tukee kokonaisen käsityöprosessin toteutumista	Käsityöopetuksen toteuttaminen
<p>”Pehmeät ja kovat materiaalit erikseen.”</p> <p>”Luokka jaettu puoliksi koviin ja pehmeisiin materiaaleihin ja puolesta välissä luku-kautta ryhmien vaihto.”</p>	Kovat ja pehmeät materiaalit jaettuna puoliksi lukuvuodessa	Ei tue kokonaisen käsityöprosessin toteutumista	Käsityöopetuksen toteuttaminen
<p>Opettaja päättää yleensä, mitä tehdään.</p> <p>Sitten päätän työt, mitä tehdään</p>	Opettaja päättää tuotteen, jonka oppilaat tekevät.	Ei tue kokonaisen käsityöprosessin toteutumista	Tuotteen suunnittelu käsityön tunnilla
<p>Tuotteen tekee oppilas.</p> <p>Oppilas tekee tuotteen itse.</p>	Oppilas valmistaa itse koko tuotteen	Tukee kokonaisen käsityöprosessin toteutumista	Tuotteen valmistus käsityön tunnilla

Esittelen seuraavassa luvussa tutkimukseni tulokset. Tulosten yhteydessä esiintyy anonyymejä aineisto-otteita. Viitataan niissä kyselyyn vastanneihin tutkimushenkilöihin lyhenteillä V1-V42. Vastajat on numeroitu satunnaisesti. Poimin tulososioon kuvaavia lainauksia, jotta opettajien ajatukset havainnollistuvat parhaimmalla mahdollisella tavalla. Lainaukset valitsin mahdollisimman monipuolisesti ja tutkimustuloksiin pohjautuen. Opettajan ajatukset olen kirjoittanut sanatarkasti, mutta olen kuitenkin jo litteroinnin yhteydessä muuttanut puhekielen kirjakieleksi. Tulososio rakentuu fenomenografisessa analyysissä saatujen kategorioiden pohjalta niin, että ne vastaavat tutkimuskysymyksiin. Alaluvussa 4.1 kerron opettajien vastauksista tulleita käytäntöjä ja käsityksiä, jotka tukevat käsityöprosessia. Sen jälkeen luvussa 4.2 kerron käytännöistä ja käsityksistä, jotka eivät tue kokonaista käsityöprosessia. Viimeiseksi luvussa 4.3 keskityn vielä arvoihin, jotka nousivat esille opettajien toteuttamassa opetuksessa.

3 TUTKIMUSTULOKSET

3.1 Kokonaista käsityöprosessia tukevat didaktiset käytännöt ja käsitykset

Tässä luvussa kuvaan vastanneiden opettajien käsityksiä ja käytäntöjä, jotka tukevat kokonaista käsityöprosessia. Opettajien käsityksissä ja kuvauksissa oli paljon yksittäisiä asioita, jotka tukivat kokonaista käsityöprosessia. Tällaisia käytäntöjä löytyi lähes kaikista kuvauskategorioista. Jätin ainoastaan opettajien kokemat haasteet kokonaisuudessaan seuraavaan lukuun, koska lähtökohtaisesti ne ovat vielä kehitettäviä käytäntöjä, jotka eivät ainakaan vielä haastavana ollessaan tue kokonaista käsityöprosessia. Vertailin opettajien käsityksiä kokonaisen käsityöprosessin käsitteen määrittelyyn, joka löytyy tutkielmani kappaleesta 2.2. Vertailun perusteella jaoin kuvauksia kokonaista käsityöprosessia tukeviin ja tukemattomiin käytäntöihin ja käsityksiin. Opettajien kuvauksista liittyen tärkeimmiksi kokemiin asioihin, käsityöopetuksen toteuttamiseen sekä tuotteen suunnitteluun, valmistukseen ja arviointiin käsityöntunnilla löytyi käytäntöjä, jotka tukevat kokonaista käsityöprosessia. Seuraavaksi kuvailen vielä erikseen ja yksityiskohtaisemmin kaikkia näitä kuvauskategorioita, jotka tukivat kokonaista käsityöprosessia.

3.1.1 Opettajien tärkeimmiksi kokemat asiat käsityöopetuksessa

Tekniikoiden ja taitojen oppiminen turvallisesti

Kysyessäni opettajilta asioita, jotka he kokevat tärkeimmiksi käsityöopetuksessa, tuli vastauksia paljon liittyen tekniikoiden ja taitojen oppimiseen. Lisäksi taitojen ja tekniikoiden oppimiseen oli yhdistetty monesti työturvallisuus. Myös ohjeiden lukeminen ja niiden noudattaminen koettiin tekniikoiden ja taitojen oppimisen yhteydessä tärkeänä asiana. Suurissa opetusryhmissä on tärkeää, että oppilas osaa lukea ja ymmärtää ohjeita tekniikoihin ja työtapoihin liittyen.

V13: *Perustaitojen opettelu: sahaaminen, naulaaminen, ompelu ja ompelukoneen käyttö. Nämä ovat taitoja, joita lapsi ei välttämättä opi mistään muualta.*

V17: *Perusvälineiden ja -materiaalien tuntemus ja hallinta. Työturvallisuus. Suunnittelu ja ohjeiden lukeminen.*

Kokonaisen käsityöprosessin kannalta onkin tärkeää, että oppilaalle opetetaan tekniikoita, työvälineitä ja työtapoja. Vasta-alkaja tarvitsee jo ideoinnissa esituntumaa tekniikoihin ja materiaaleihin, jotta hän saa käsityksen siitä, mihin ollaan ryhtymässä (Pöllänen & Kröger 2005, 163). Kokonaisen käsityöprosessin valmistusvaiheessa on tarkoitus liittää uutta opittua asiaa vanhaan tietorakennelmaan (Pöllänen & Kröger 2005, 164). Sen takia opettajan täytyykin muistaa, että oppilas tarvitsee tietoa tekniikoista ja materiaaleista, jotta hän voi toteuttaa suunnitteluideansa (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004). Vastauksissa oli nähtävissä vastakkainasettelua perustaitojen ja kokonaisen käsityöprosessin oppimisen suhteen niin, että ne nähtäisiin toisensa poissulkevinä asioina. Osa opettajista käsittivät asian myös niin, että ne tukevat toisiaan:

V4: *Alakoulun osalta ajattelisin tekniikoiden monipuolista opettamista ja riittävää harjoittelua. Vain niin oppilas esimerkiksi 7. luokalla pystyy opetussuunnitelman mukaan osoittamaan osaamistaan ja taitojaan. On oltava taitoja riittävästi. Meidän koulussamme työt ovat oppilaiden valitsemia: ope vastaa sitten työn ohjaamisesta siihen suuntaan, että opitaan uutta ja lopputulos on kuitenkin "käyttökelpoinen". Itse pidän myös "tekniikkakuukausia", jolloin opetellaan jokin uusi tekniikka. Nyt esimerkiksi 4. luokalla sellainen on neulontajakso.*

Luovuus

Monessa vastauksessa opettajat kokivat tärkeäksi lapsen luovuuden tukemisen. Kokonaisen käsityöprosessin avulla, erityisesti ideoinnissa ja ongelmanratkaisuvaiheissa harjaannutetaan luovuutta (Pöllänen & Kröger 2005, 163). Myös Opetushallitus painottaa, että

käsityöntunneilla kehitetään muiden taitojen lisäksi oppilaan luovuutta (Opetushallitus 2020). Kokonainen käsityöprosessi ja luovuus tukevat siis toisiaan. Aineistosta nousi esille myös luovuuden toinen puoli, joka liittyy jo aiemmin mainitsemaani taitojen ja tekniikoiden oppimiseen. Opettaja koki, että luovuutta on vaikea opettaa ilman perustaitoja:

*V6: Opetussuunnitelma korostaa luovuutta - mielestäni ensin pitää olla väli-
neet (perustiedot ja -taidot) joilla toteuttaa luovuutta. Työ, joka päättyy kyy-
neliin ja katastrofiin ei palvele käsityön opetusta.*

Uusikylän (2002, 47) mukaan luova prosessi lähtee ongelmien löytämisestä. Koulutuksessa pyritään monesti siihen, että löydetään valmiille ongelmalle yksi oikea ratkaisu, kun luovuudessa ollaan tilanteessa, jossa yksilön on itse löydettävä sekä ongelma että menetelmät sen ratkaisemiseksi. Luovuuden on vaikea puhjeta kukkaan, jos opitaan siihen, että viivan yli värittämisestä tulee moitteita ja koulussa ratkotaan vain muiden antamia ongelmia yhdellä oikealla tavalla. (Uusikylä 2002, 47–48.) Kokonainen käsityöprosessi tukee siis oppilaiden luovuutta, jos sitä toteutetaan oikein. Kun oppilas itse ideoi, suunnittelee ja toteuttaa työnsä, ei siihen ole valmiiksi annettua ongelmaa ja yhtä ainoaa oikeaa ratkaisua. Luovuutta on mahdollisuus löytää itsestä, jos kasvatus, opetus ja elämäkokemukset edistävät sen kehitystä, eivätkä ainakaan estä sitä (Uusikylä 2002, 53).

Opetussuunnitelman toteuttaminen ja kokonainen käsityöprosessi

Vastauksissa koettiin opetussuunnitelman noudattaminen ja erityisesti siihen liittyvän kokonaisen käsityöprosessin toteutuminen tärkeänä asiana käsityönopetuksessa. Kuitenkaan niin monen kuvaus käsityönopetuksesta ei vastannut kokonaista käsityöprosessia, kuin tämä kysymys antaa olettaa. Tämä voi olla seurausta siitä, että kokonaista käsityöprosessia ei olla vielä sisäistetty käsityönopetukseen niin hyvin, kuin se olisi mahdollista. Vaihtoehtoisesti myös opetuksen toteutus ei ole mahdollista jostain muista syistä niin, että kokonainen käsityöprosessi toteutuisi. Toivoa tuo jo kuitenkin se, että niin moni opettajista pitää opetussuunnitelman tuomaa kokonaista käsityöprosessia tärkeänä. Osa opettajista mainitsi nimenomaan kokonaisen käsityöprosessin tärkeimpänä asiana käsityönopetuksessa:

V36: Uuden opetussuunnitelman mukainen käsityö eli kokonaisen käsityöprosessin hallinta sekä työn tekeminen kokonaan itse!

Osa opettajista taas jätti mainitsematta opetussuunnitelman ja kokonaisen käsityöprosessin, mutta kuitenkin kuvaili sellaisia asioita, jotka liittyvät vahvasti kokonaiseen käsityöprosessiin: ”*Uusien teknikoiden oppimista, oivaltamista, omaa suunnittelua ja tuottamista*” (V35). Jotkut opettajista pitivät myös koko opetussuunnitelmaa ja sen noudattamista käsityöopetuksessa tärkeimpänä asiana. Käsityön opetussuunnitelmaan liittyy paljon muitakin asioita kuin kokonainen käsityöprosessi, joka on tässä tutkimuksessa isosti esillä. Siihen liittyy mm. monimateriaalisuus, luovuus, ongelmanratkaisu, käsityöilmaisu, muotoilu ja teknologia.

Opettajan oma toiminta

Opettajat kokivat myös oman toiminnan tärkeänä asiana käsityöopetuksessa. Opettajan omasta toiminnasta nousi esille aineenhallinta, asenne ja oppimisen tekeminen näkyväksi. Jotta kokonainen käsityöprosessi pystytään toteuttamaan, ja vaikka se onkin paljolti oppilaan omaa tekemistä, vaaditaan opettajalta silti paljon valmistelua, ohjausta, perehtyneisyyttä ja motivoivaa asennetta (Pöllänen & Kröger 2005).

V4: ...opettajan oma aineenhallinta korostuu. Jos ope hallitsee hyvin teknikat, pystyy hän joustavasti antamaan oppilaille omia haasteita ja kehittää häntä yksilöllisesti.

V10: Innostunut ja innostava ope, joka antaa oppilaille valinnanmahdollisuuksia. Kun oppilaat tekevät erilaisia töitä erilaisista materiaaleista, jokainen oppilas saa enemmän irti ja kokee paljon enemmän kuin jos kaikki tekevät samanlaisen työn. Itse teen joitakin erilaisia hypisteltäviä töitä, jotta oppilaat ymmärtävät, mitä vaihtoehtoja heillä esimerkiksi on. Niistä keskustellaan, nimetään materiaaleja ja työvaiheita ja tarvittavia välineitä. Opettajan malleja

saa myös ratkoa ja tutkia, miten ne on tehty. Osa malleista on myös kesken-eräisiä.

Edellisissä aineisto-otteissa opettajilla on selkeä käsitys siitä, että opettajan perehtyneisyydellä ja asenteella on merkitystä oppilaiden toimintaan. Heidän toimintansa myös tukee kokonaisen käsityöprosessin toteutumista. Käsityöopetus vaatii myös edelleen paljon opettajan suunnittelua ja valmistelua, jotta se toimii oppilaiden kanssa.

Työrauha

Osa opettajista koki työrauhan tärkeäksi käsityöntunneilla. Työrauhaa perusteltiin muun muassa sillä, että se mahdollistaa oppilaiden ohjaamisen ja opetuksen helpommin. Tällöin opettaja pystyy keskittymään oppilaiden yksilölliseen opettamiseen, eikä aikaa mene työrauhan ylläpitämiseen. Tähän liittyen myös pientä ryhmäkokoja pidettiin tärkeänä, jotta työrauha säilyy ja opettaja ehtii ohjaamaan jokaista oppilasta. Työrauhan avulla luodaan opetukseen turvallisuutta ja taataan jokaiselle oppilaalle mahdollisuus oppimiseen.

Työrauha näyttäytyy yleensä eri tavoin opettajan tai oppilaan arvioimana sekä eri luokissa tai kouluissa. Työrauha voidaan määritellä osaksi kasvatusta, jonka avulla oppilas kehittää taitoja osallistua ja kuulua luokkayhteisöön. Työrauhan käsite liittyy myös oleellisesti oppilaan itsesäätelyn kehittämiseen ja kehittämiseen. Työrauhaan voidaan liittää myös turvallinen ja mielekäs oppimisympäristö. Perusopetuslain (628/1998) mukaan jokaisella opetukseen osallistuvalla oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön ja jokaisella opettajalla ja henkilöstöllä on oikeus työhyvinvointiin ja turvallisuuteen. (Julin & Rumpu 2018, 22.)

Käsillä tekeminen

Vastauksissa pidettiin tärkeänä oppilaan kädentaitojen harjoittamista sekä käsillä tekemistä: ”*Työn varsinainen käsillä tekeminen*” (V8). Kuten suomen kielessäkin käsityöllä tarkoitetaan käsin tai käsissä pidettävien työkaluin suoritettua työtä (Anttila 1993, 10). Käsityöntunneilla tulisi myös kehittää motorisia taitoja, tuntoaistia ja avaruudellista

hahmottamista (Opetushallitus 2020), jotka kaikki liittyvät vahvasti käsillä tekemiseen. Osassa vastauksista painotettiin oppilaan omaa kädenjälkeä, niin että oppilas saa tehdä työn alusta loppuun itse. Tällä tarkoitettiin sitä, että monesti opettajat puuttuvat oppilaan työskentelyyn, tekemällä töitä oppilaan puolesta, jolloin oppilaan omien kädentaitojen harjoittaminen ei toteudu.

V36: ...työn tekeminen kokonaan itse! Tuntuu, että edelleen kouluissa oppilaille määrätään työ ja valinnanvapaus liittyy ainoastaan värivalintoihin. Helposti myös osa opettajista tekee lasten töitä, jotta jälki olisi siistimpi. Mielestäni tämä ei ole kuitenkaan käsitöiden tarkoitus.

Vaikka koulussa muillakin oppitunneilla tehdään vielä paljon käsillä, esimerkiksi kirjoitusta, nähtiin käsityöt silti mukavana vaihteluna teoriapainotteiseen opiskeluun. Käsityöntunnilla oppilaat pääsevät toteuttamaan itseään eri tavalla käsin, kuin muilla oppitunneilla:

V41: Käsillä tekemisen kipinän synnyttämistä, oman käden jäljen näkemistä ja arvostamista, vaihtelun tarjoaminen teoriatietoon kovin paljon keskittyvän kouluopetuksen keskelle.

3.1.2 Kokonaista käsityöopetusta tukevan opetuksen toteuttaminen

Monimateriaalisuus

Aineistosta nousi esille erilaisia tapoja, joilla käsityöopetusta toteutetaan alakoulussa. Useissa kuvauksissa kerrottiin, että käsityöopetuksessa huomioidaan monimateriaalisuus. Vaikka monimateriaalisuus ei suoraan liity kokonaiseen käsityöprosessiin, voi se välillisesti tukea sen toteutumista, kun oppilas pääsee vapaasti suunnittelemaan, ilman että materiaaleja rajoitetaan koviin tai pehmeisiin. Pääasiassa opetusryhmät oli jaettu koviin ja pehmeisiin materiaaleihin, mutta silloinkin tehdään yhteisprojekteja, jotka valmistuvat useista eri materiaaleista. Jotkut vastaukset kertoivat, että vuodessa tehdään vain

yksi monimateriaalinen työ, kun muu aika käytetään selkeästi koviin tai pehmeisiin materiaaleihin tutustuen.

V35: Lukuvuoden opiskelu jaetaan kolmeen osaan; 1 osassa tutustutaan pehmeisiin materiaaleihin ja työtapoihin, 1 osassa tutustutaan koviin materiaaleihin ja työtapoihin, ja 1 osassa (viimeisessä) tehdään kovia ja pehmeitä materiaaleja yhdistävä työ/töitä.

Monimateriaalisuuden tuomista käsityöopetukseen toteutettiin muillakin tavoin. Perinteisemmällä tyyllillä luokka oli edelleen jaettu koviin ja pehmeisiin opetusryhmiin, mutta valmistettu tuote muodostuu kuitenkin molemmista materiaaleista. Tällöin oppilaiden tulee käydä molemmissa opetusryhmissä, jotta työ tulee valmiiksi.

V33: Luokka on jaettuna kahteen ryhmään. Toinen ryhmä keskittyy pehmeisiin materiaaleihin ja toinen koviin materiaaleihin. Tehtävä tuote muodostuu molemmista materiaaleista.

Uutta aikaa kuvaa muun muassa seuraava aineisto-ote: ”Kaksi opettajaa ja oppilaat sukuloivat pehmeiden ja kovien materiaalien puolella” (V19). Tällaista joustavaa kahden opettajan ja kahden tilan välistä opetusta toteutettiin muuallakin:

V40: Käsityötä opettaa kaksi opettajaa, toinen tekstiilipuolta ja toinen teknistä puolta. Ryhmät on jaettu suunnilleen luokka-asteittain puoliksi, olemme kuitenkin joustavia ja oppilaat liikkuvat välillä melko vapaasti teknisen ja tekstiilin väliä.

Oppilaat siis liikkuvat joustavasti kovien ja pehmeiden materiaalien välillä, jolloin työn valmistuksessa on mahdollista käyttää eri materiaaleja ja tekniikoita.

Yhteisopettajuus

Opettajien kuvailemassa käsityönopetuksen toteuttamisessa mainittiin useampaan kertaan yhteistyö toisen opettajan kanssa. Yhteisopettajuutta oli käsityönopetuksessa toteutettu monilla eri tavoilla. Jaatisen ja Lindforsin (2006, 15) mukaan yhteisopetuksella tarkoitetaan kahden tai useamman opettajan antamaa opetusta. Yleensä opetus tapahtuu useimmiten samassa tilassa ja se edellyttää opettajalta aktiivista osallistumista suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Jaatisen ja Lindforsin (2006, 15) tutkimuksen perusteella ammattitaitoisesti toteutuva yhteisopetus antaisi mahdollisuuksia tukea oppilaan kokonaista käsityöprosessia monimateriaalisessa oppimisympäristössä. Jos siis yhteisopettajuutta osattaisiin ottaa käyttöön tarkoituksenmukaisella tavalla, se tukisi kokonaisen käsityöprosessin toteutumista. Opettajien kuvauksissa oli nähtävissä, että yhteisopettajuutta käytettiin juuri tarkoituksenmukaisesti, jolloin pystytään tukemaan oppilaan kokonaista käsityöprosessia.

V23: Luokalla on samaan aikaan kaksi opettajaa, toinen opettaa enimmäkseen teknistä painotusta ja toinen tekstiilipuolen asioita.

Kuten aiemmin mainitsin, yhteisopettajuus vaatii opettajalta aktiivista osallistumista suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin, jotta se on mahdollisimman toimivaa ja siitä saadaan mahdolliset hyödyt irti. Opettajien kuvauksissa oli myös tapauksia, joissa yhteisopettajuus vaatisi vielä kehittelyä, jotta se olisi mahdollisimman hyödyllistä.

V2: Teemme tiimityötä kakkosluokan tiimissä, jolloin joku aina keksii idean, luo siihen ohjeet, ja muut saa joko toteuttaa samaa tai kehitellä itsekseen.

Toimiva yhteisopettajuus tarvitsee kuitenkin oman aikansa. Kun aikaa on vain rajallinen määrä käytössä, on luultavasti edellisessä tapauksessa otettu käyttöön tiimityöskentely, jotta säästetään aikaa.

Työskentely teemoittain

Jotkut opettajista toteuttivat käsityöopetusta teemoittain. Teema voi liittyä jollain tapaa oppilaan omaan elämään, jolloin se on lähempänä oppilaan ajatusmaailmaa ja kiinnostuksen kohteita. Teemat mahdollistavat myös enemmän oppilaan omaa suunnittelua, jolloin ollaan lähempänä kokonaista käsityöprosessia. Teemojen avulla voi käsityöopetuksesta saada monimateriaalisempaa, kun ei ole määrätty vain tiettyyn työhön tarvittavia materiaaleja.

V4: Olemme valinneet joka luokka-asteelle koko vuoden kestävä teeman, jonka alle työt suunnitellaan. Niistä muodostuu usein myös isompia kokonaisuuksia. Teemoina on mm. oma huone, minä itse, keittiö, sauna, sisustus ja muoti.

Kun opiskelin monimateriaalista käsityötä Lapin yliopistossa, painotettiin siellä juuri tällaista teemoihin keskittyvää opetusta. Tällöin oppilaalle jää hyvin tilaa omaan suunnitteluun. Opettaja voi pohtia tavoitteiden mukaiset teemat, jonka pohjalta hänen on helppo sitten toteuttaa oppilaslähtöistä opetusta. Teemojen käyttäminen opetuksessa mahdollistaa myös monialaisia oppimiskokonaisuuksia, joita tulee sisällyttää opintoihin vähintään kerran lukuvuodessa (POPS2014). Eheyttävillä lähestymistavoilla voidaan opetukseen liittää teemojen ja ilmiöiden lisäksi käsityön ydinasioita (Fernström, Karppinen & Ojala 2014).

Opetussuunnitelmaa mukailen

Osa opettajien vastauksista jäi hieman suppeaksi, kun opettajat kuvailivat käsityöopetuksen toteutusta opetussuunnitelman mukaiseksi. Luonnollisesti, jos opetus toteutetaan opetussuunnitelmaa noudattaen, se tukee kokonaisen käsityöprosessin toteutumista. Näistä kuvauksista kuitenkin jää hieman arvailun varaan itse opetuksen toteuttaminen, koska jokaisella koululla on vielä omat paikalliset opetussuunnitelmat, joita tulee noudattaa. Paikallisissa opetussuunnitelmissa on kerrottu yksityiskohtaisemmin opetuksen

toteuttamisesta ja jokainen paikallinen opetussuunnitelma on omanlaisensa. On siis vaikea päätellä tarkemmin, miten opetus on näiden opettajien kohdalla toteutettu.

V16: Aine on käsityö eikä enää vanha tekninen ja tekstiilityö. Luokka on jaettu puoliksi turvallisuus syistä. Sitten opetussuunnitelman mukaan.

Edellisestä vastauksesta voi kuitenkin nähdä sen, että opetus on monimateriaalista ja sitä toteutetaan opetussuunnitelman mukaan, jolloin se tukee kokonaista käsityöprosessia

Opetus omassa luokassa oman opettajan toimesta

Vastauksista kävi selväksi, että alkuopetuksessa toteutetaan opetus yleensä eri tavalla kuin 3.–6. luokilla. Alkuopetuksessa käsitöitä opetti vastausten mukaan yleensä luokan oma opettaja ja opetus toteutettiin omassa luokassa. Tällöin opettaja suunnittelee ja toteuttaa opetuksen yksin. Alkuopetuksen käsityöopetukseen yhdistettiin myös muuta askartelua ja monesti toiminta on monimateriaalista. Alkuopetuksessa tavoitteena on vastata ohjata ja rohkaista oppilasta toimimaan käsityön suunnittelijoina ja valmistajina, käyttämällä myös erilaisia materiaaleja (POPS2014, 146). Työskentely on alkuopetuksessa yleensä vielä ositettua käsityötä. Alkuopetuksessa ositettu käsityö on tarkoituksenmukaista, mutta tärkeää olisi, että he saavat valmiuksia ja ymmärrystä myös kokonaisesta käsityöprosessista.

V1: 1-2lk opettaa oma luokanopettaja eli minä. Töissä käytetään vaihdellen pehmeitä ja kovia materiaaleja ja myös yhdistellään niitä. Pienten käsityöopetukseen sisällytän välillä myös askartelua.

Käsityöopetusta toteutettiin omassa luokassa myös muilla luokilla, jos koulun tilat eivät anna muuta mahdollisuutta. Se ei kuitenkaan sulje pois kokonaisen käsityöprosessin toteutumista. Näissä kouluissa oli keksitty luoviakin tapoja toteuttaa käsitöitä, sulkematta pois monimateriaalisuuden ja kokonaisen käsityöprosessin mahdollisuutta. Uljas ja Wendelius (2018) ovat pro gradu -tutkielmassaan tutkineet käsityön oppimisympäristön kehittämistä ja heidän tulosten perusteella yhtenäiset ja monimateriaaliset käsityötilat

olisivat edellytyksenä perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaisen käsityön opetuksen toteuttamiseen.

V3: Olen satelliittikoulussa, jossa ei ole erikseen käsityöluokkaa. Siispä teemme ompelutyöt luokassa. Ompelukoneita käytössä kolme. Puukäsityöt tehdään myös omassa luokassa tai pihalla ykkösten ja kakkosten kanssa. Kolmosille on järjestetty isolle koululle muutamia kertoja puukäsityöluokassa työskentelyä.

Vastauksien perusteella opettajat olivatkin käyttäneet käsityönopetuksessa tiloja, joita ei määritelty erikseen teknisen tai tekstiilityön luokaksi. Tällöin monimateriaalisuus ja sen kautta kokonaisen käsityöprosessin toteuttaminen saattaa jopa helpottua. Monissa kouluissa tilat on vanhan jaon mukaan rajattu tekstiili- ja teknisen työn tiloiksi, jotka saattavat olla sijoitettuna kauaskin toisistaan, jolloin yhteistyö niiden välillä on haastavaa.

3.1.3 Tuotteen suunnittelu kokonaista käsityöprosessia tukevassa opetuksessa

Oppilas vaikuttaa itse tehtävään tuotteeseen

Kyselylomakkeen viimeiset kolme kysymystä liittyivät toimintaan käsityöntunneilla ja -opetuksessa. Ensimmäinen kysymyksistä laitoi vastaajat pohtimaan tuotteen suunnittelua tunneilla. Vastauksissa nousi esille opettajien tavat antaa oppilaiden vaikuttaa tunneilla tehtäviin tuotteisiin. Näissä kuvauksissa tuotteet eivät kuitenkaan ole täysin oppilaiden suunnitteleimia, vaan opettajat voivat esimerkiksi kerätä oppilailta ideoita valmistettaviin tuotteisiin, joista sitten opettaja lopulta päättää tehtävän tuotteen. Näin ollen opettaja antaa oppilaille vaikutusvaltaa, mutta lopullisen päätöksen tekee opettaja. Tapa voi johtua esimerkiksi siitä, että opettajan on helpompaa pitää kaikki langat käsissään, kun kaikki oppilaat valmistavat saman tuotteen, jolloin kaikille opetetaan samat asiat. Ajattelin tämän tavan kuitenkin ennemmin tukevan kokonaista käsityöprosessia, koska oppilailla on edes pieni mahdollisuus vaikuttaa itse tuotteeseen.

V4: *Ideoimme yhdessä mitä kaikkea niin pehmeistä kuin kovista materiaaleista tehtyjä tuotteita voisi valmistaa. Oppilaat laativat itse oman suunnitelman millaisia töitä haluaisivat vuoden aikana tehdä. Näistä listoista tein yhteenvedon, ja totesin kaikilla olevan toiveena joku pannunalunen tai mukinalunen.*

Jotkut opettajat olivat antaneet myös oppilaiden yhdessä suunnitella ja ideoida työn, jonka kaikki toteuttavat. Tällöin oppilaan suunnittelu tulee myös toimintaan mukaan. Aineistosta nousi esille myös kolmas tapa, jossa opettaja antaa useamman eri vaihtoehdon valmistettavaksi työksi, joista oppilas saa sitten valita minkä haluaa tehdä. Tässä tavassa myös oppilaan oma vaikutusvalta on pieni, mutta se tukee edes jollain tapaa oppilaan omaa suunnittelua.

V20: *Valmistettavasta tuotteesta on päättänyt sekä opettaja että oppilaat. Olen antanut oppilaille valittavaksi pienen määrän erilaisia töitä, jotka olen itse katsonut haastavuudeltaan ja tekniikoiltaan soveltuvaksi kolmannelle luokalle. Jokaisessa työssä on jonkin verran varaa myös oppilaan omalle suunnittelulle.*

Jos opettaja on päättänyt muutaman eri työn, joista oppilaat saavat valita omansa, on hän yleensä miettinyt työt niin, että tavoitteet täyttyvät. Opettajan tulee siis miettiä, millaisia töitä hän antaa ehdolle oppilaille, jotta kaikissa niissä töissä on mahdollista täyttää sille jaksolle laaditut tavoitteet.

V31: *Valinnaiskurssilla saaneet valita ja suunnitella itse työnsä. Jatkossa tämä kurssi kuitenkin toteutetaan resurssien puutteen vuoksi niin, että opettajat tarjoavat muutaman eri mahdollisuuden.*

Vastauksista ilmeinen myös, että resurssit pakottavat opettajia toteuttamaan opetustaan niin, että vaihtoehtoja tehtävistä tuotteista on vain muutamia.

Opettaja antaa teeman, jonka mukaan oppilas ideoi ja suunnittelee tuotteen

Kuten aiemmin, käsityöopetuksen toteuttamisen yhteydessä mainittiin työskentely teemoittain, näkyi se myös suunnittelun toteutuksessa. Aineistossa oli yleistä, että opettaja on antanut tietyn teeman tai raamit työlle, jonka mukaan oppilas suunnittelee työnsä. Varsinkin opetussuunnitelman tavoitteiden täyttymisen kannalta sekä kokonaisen käsityöprosessin opetteluun kannalta teemoittain työskentely on hyvä lähtökohta. Tällöin opettaja antaa tiettyjä raameja esimerkiksi työn koon tai käyttötarkoituksen mukaan, josta oppilas lähtee suunnittelemaan, eikä oppilaan tarvitse suunnitella ja tehdä täysin tuulesta temmattua tuotetta. Oppilas tarvitsee kuitenkin motivoituaakseen ja ideoidakseen jotain, mistä lähteä liikkeelle (Pöllänen & Kröger 2005).

V11: Opettaja antaa raamit mitä tekotapaa tai materiaalia pääasiassa käytetään. Tämän sisällä oppilas saa käyttää luovuuttaan ja suunnitella tuotteen.

Vastauksissa nousi selkeästi esille, että joissain paikallisissa opetussuunnitelmissa on määritelty tarkemmin käsityöopetuksessa opetettavat asiat, koska opettajat viittasivat niihin vastauksissaan. Valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei kuitenkaan ole tarkasti määritelty esimerkiksi tekniikoita tai välineitä, joita tulisi opettaa käsityössä. Opettajat kuitenkin käyttävät hyödyksi opetussuunnitelmansa tavoitteita, joiden mukaan he alustavat oppilaiden suunnittelemissa tuotteita.

V8: Opetussuunnitelman mukaisesti valitaan luokkatasolle kuuluva tekniikka ja sen pohjalta lähdetään ideoimaan. Jos se on kudonta, niin väline voi olla cd-levy, puun oksa, kudontakehys jne. Jos tekniikka on neulominen, niin silloin on puikot. Oppilaat ideoivat itse ja saavat valita värit yms. Kaikki riippuu luokkatasosta ja opetussuunnitelmasta. Yläluokilla voidaan lähteä teemasta esim. sisustustuote. Jokainen suunnittelee ja toteuttaa oman luomuksensa.

Pölläsen ja Krögerin (2005) mukaan opettaja voikin realistisesti asettaa rajoitteita suunnitteluun, jotka luovat siihen turvallisuuden tunnetta. Näiden rajoitteiden ei ole kuitenkaan tarkoitus olla suunnittelun esteinä, vaan pelkästään rajoitteina.

3.1.4 Tuotteen valmistus kokonaista käsityöprosessia tukevassa opetuksessa

Opettaja ohjaa itsenäiseen työskentelyyn

Monet opettajat korostivat kuvauksissaan sitä, että he pyrkivät tekemään itse mahdollisimman vähän oppilaan puolesta työtä. Opettajalla on kuitenkin tärkeä ohjaajan tehtävä kokonaisen käsityöprosessin onnistumisen kannalta (Pöllänen & Kröger 2005). Opettajat kertoivatkin, että he pyrkivät auttamaan oppilaita aina tarpeen mukaan, mutta tekemättä työtä kuitenkaan oppilaan puolesta. Tämä on toimintaa, joka tukee kokonaisen käsityöprosessin toteutumista.

V2: Oppilas kyllä itse tekee, ellei pyydä apua. Pyrin näyttämään avun niin, että teen itse, sitten puran tekemäni homman, jos vain mahdollista, ja oppilas saa tehdä perässä itse.

Opettajat pyrkivät ohjaamaan oppilaita itsenäiseen työskentelyyn ja ohjeiden lukemiseen. Näin saadaan kehitettyä oppilaiden itseohjautuvuutta. Opettajat voi muun muassa esittää tehtävään liittyviä kysymyksiä, jotka ohjaavat tehtävässä etenemistä. Myös itsenäiseen työskentelyyn ohjaaminen kannustavalla asenteella nousi opettajien käsityksistä:

V20: Opettajat ja ohjaajat ovat tunneilla koko ajan apuna ja ohjaavat tarvittaessa. Oppilaita kannustetaan itsenäiseen työskentelyyn, eli miettimään omatoimisesti esim. seuraavaa työvaihetta.

Opettajajohtoinen tekniikoiden opettaminen

Opettajalla on kokonaisessa käsityöprosessissa tärkeä rooli tekniikoiden ja työtapojen kannalta. Oppilas ei pysty vielä alakoulussa itsenäisesti opiskelemaan tekniikoita, vaan opettajan täytyy antaa riittävästi uutta tietoa tekniikoista ja materiaaleista, jotta oppilas pääsee toteuttamaan suunnittelemaansa työtä tarkoituksenmukaisilla keinoilla

(Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004). Lähes kaikissa vastauksissa ilmenikin, että opettajat toteuttavat opettajajohtoisesti tekniikoiden opetuksen. Opettajajohtoinen opetus noudattaa perinteistä käsitystä siitä, että opettaja opettaa tietoja ja taitoja välillä tarkistaen oppilaiden osaamista (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 184). Jos koko käsityöopetus toteutettaisiin opettajajohtoisesti, ei se tukisi kokonaista käsityöprosessia, koska siinä oppilaiden ideat tai kiinnostuksen kohteet eivät ole keskiössä, ja vuorovaikutus on ainoastaan opettajan ja oppilaan välillä. (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 184). On kuitenkin tarkoituksenmukaista, että tekniikoita opetetaan opettajajohtoisesti, jotta oppilailla on mahdollisuus toteuttaa omia suunnitelmiaan tuotteen valmistuksessa. Näin saadaan heille tarvittavat välineet käyttöön idean toteuttamiseen. Opettajien vastauksissa oli monia erilaisia tapoja toteuttaa tekniikoiden opettamista.

V35: Tekniikat/työvaiheet opetetaan pääsääntöisesti oppilaalle henkilökohtaisesti tai kokoonpanolla 2–3 oppilasta ja opettaja. Tekniikoista on myös saatavilla kirjalliset ohjeet (ja joistakin myös opetusvideoita), joita oppilaat voivat vapaasti hyödyntää.

Toiset opettajat opettivat tekniikoita yhteisesti koko ryhmälle, toiset käyttivät opetuksessa pienempiä ryhmiä tai jopa henkilökohtaista opetusta. Videoita käytettiin myös useammassa kuvauksessa apuna opetuksessa. Opettajat painottivat myös vastauksissa kirjallisten ohjeiden merkitystä, jolloin opetusta saadaan ohjattua myös itsenäiseen työskentelyyn: ”Minulla oli myös eräistä työvaiheista itseohjautuvia opetustauluja mm. työvaihekuvineen” (V4). Vaikka oppilailla on meneillään kokonaisen käsityöprosessin mukaisesti omat työt, jotka ovat toistensa kanssa erilaisia, yleensä niitä yhdistää tietyt tekniikat, jotka on ehkä ennalta määrätty. Opettaja joutuu tällöin tekemään töitä sen eteen, miten hän opettaa tekniikat jokaiselle oppilaalle. Sekin oli toteutettu ainakin yhden opettajan kohdalla onnistuneesti: ”Jokaisella oppitunnilla näytetään jokin useampaa työtä yhdistävä työvaihe” (V29).

Eriyttävä opettaminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 30) mukaan eriyttäminen on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta ja se perustuu oppilaantuntemukseen. Eriyttäminen koskee mm. työskentelyn rytmiä ja etenemistä sekä oppilaiden erilaisia tapoja oppia. Eriyttämällä ehkäistään tuen tarpeen syntymistä sekä tuetaan oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota. (POPS 2014, 30.) Eriyttämällä pyritään siihen, että tarjotaan jokaiselle oppilaalle mahdollisuus kehittyä omaan tahtiin (Jyrhämä ym. 2016, 110). Monet opettajat kuvailivat opetustaan suoraan sanalla eriyttävä, tai sitten kuvailu oli sellaista, että siitä oli löydettävissä eriyttäviä piirteitä. Käsityöopetuksessa opettajat käsittivät eriyttämisen lähinnä työn tekemisen nopeudessa ja eriyttivät opetusta hitaiden ja nopeiden oppilaiden kohdalla.

V5: Hitaita oppilaita autetaan, jotta he kerkeäisivät tehdä edes suurimmaksi osaksi. Nopeat voivat tehdä työhön enemmän, hitaat "oikaisevat". Esim. nallen ompelussa nopeat lisäävät nallelle tassut, hitaat ompelijat eivät.

Kokonainen käsityöprosessi on luonnollisesti eriyttävää toimintaa, kun oppilas pääsee itse suunnittelemaan toteuttamaan ja arvioimaan omien taitojensa mukaisesti. Opettajat kuvailivat myös eriyttävää opetusta eri tavoin: ”*Aikuinen ohjaa yksilöllisesti etenemisen mukaan*” (V3). Opettajat saattoivat opettaa tekniikoita tai työtapoja myös ryhmissä, niin että nopeimpien ja hitaampien tekijöiden kanssa katsottiin asiat erikseen. Kokonaisen käsityöprosessin avulla eriyttämistä voidaan toteuttaa niin alas kuin ylös, jolloin myös lahjakkaammat oppilaat pääsevät haastamaan itseään. Kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) sanoi, eriyttäminen perustuu oppilaantuntemukseen, jolloin myös kokonaisessa käsityöprosessissa opettajan täytyy tietää mihin oppilaat pystyvät ja ohjata heidän prosessiaan siihen suuntaan.

Vertaisohjaaminen

Opettajien vastausten mukaan käsityöntunneilla käytettiin hyödyksi myös vertaisohjaamista, etenkin jos osa oppilaista osaa jo tekniikat: ”*Opettaja tai toinen oppilas opettaa*

osatessaan seuraavan työvaiheen” (V31). Vertainen on henkilö, joka on suhteellisen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisessa tai kognitiivisessa kehityksessä (Salmivalli 2005, 15–17). Tässä tapauksessa vertaisella tarkoitetaan luokkatovereita, jotka opiskelevat samassa käsityöryhmässä. Oppiminen on tehokkaampaa yhteistyössä vertaisten kanssa. Lisäksi yhteistyössä vertaisten kanssa ihminen, joka on edellä tietyissä taidoissa, voi helpottaa toisen oppimista. (Salmivalli 2005, 15–17.) Vertaisohjaaminen käsityöntunneilla helpottaa opettajan työtä, kun ryhmäkoot ovat isoja ja aikaa rajoitetusti. Vertaisohjaaminen ei suoraan liity kokonaiseen käsityöprosessiin, mutta Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004) ovat kuitenkin sitä mieltä, että erityisesti suunnitelman tekeminen ja sen muokkaaminen vaatii vuoropuhelua myös luokkakavereiden välillä, jotta prosessi toimii. Näin ollen kokonaisen käsityöprosessin kannalta ylipäättänsä vuorovaikutus vertaisten kanssa on tärkeää.

Oppilas valmistaa itse tuotteen

Aineiston mukaan käsityöopetuksessa osa opettajista pitää huolen siitä, että oppilas tekee tuotteen pääsääntöisesti itse. Tuotteen valmistaminen itse on tärkeä osa kokonaista käsityöprosessia. Kokonaisuudessaan oppilaan itse valmistaman tuotteen ohessa yksi opettaja mainitsi, että oppilaat pitävät itse myös huolen omista aikataulutuksistaan. Pöhlänen ja Kröger (2005) kirjottavatkin, että kokonaisessa käsityöprosessissa suunnitteluun kuuluu myös käsityöprosessin hallintaan liittyvät elementit, joihin kuuluu muun muassa ajanhallinta.

Vaikka muilta osin tuntien toiminta ei olisikaan kokonaista käsityöprosessia tukevaa, oli silti usealla opettajalla periaatteena, että oppilas tekee itse tuotteen. Pääsääntöisesti pyrittiin siihen, että opettaja ei valmista mitään oppilaan puolesta. Eräs opettaja painottikin että, kun oppilas itse tekee tuotteen, tulee siitä silloin oppilaan tekemän näköinenkin.

Oppilasta ohjataan kokonaiseen käsityöprosessiin

Aineiston muutamissa vastauksissa näkyi, että opettaja pyrkivät ohjaamaan oppilasta kokonaiseen käsityöprosessiin. Vaikka suunnitteluvaihe ei tue kokonaista käsityöprosessia,

koska oppilaat tekevät opettajan päättämän tuotteen, on valmistusvaiheessa kokonaista käsityöprosessia tukevaa toimintaa. Tuotteen valmistuksessa käytettiin oppilaislähtöistä pohdintaa esimerkiksi tekniikoista ja sen keskustelun avulla päädytään sopiviin tekniikoihin.

V21: Oppilaat joutuvat aluksi itse pohtimaan miten tuote kannattaa valmistaa. Siitä keskustellaan yhdessä ja pohdinnan jälkeen valitaan sopivin.

Vaikka toiminta tukisikin kokonaista käsityöprosessia oppilaan omalla suunnitelmalla ja valmistuksella, voi työskentely olla silti opettajan kontrollissa:

V32: Taidon siirtäminen omaan työhön yksilöllisellä suunnitelmalla, sen mukaan, mihin oppilas kykenee. Oppilaan pitää pystyä suunnittelemaan työvaiheita yhteisen harjoitustyön pohjalta, kuitenkin työssä edetään hyvin ohjautusti, jottei materiaaleja tuhlaannu. Varmistus työvaiheista tarvitaan. Oppilas tekee itse. Tuotos on oppilaan tekemän näköinen.

Edellisessä esimerkissä opettaja kontrolloi oppilaan työskentelyä, jotta materiaalit riittävät ja työskentely onnistuu kaikilla. Kuitenkin oppilas on suunnitellut omat yksilölliset työvaiheet sekä tehnyt työn itse, jolloin työstä tulee oman näköinen.

Oppilasta ohjataan ongelmanratkaisuun

Vastanneista opettajista muutamat haastavat oppilaita ratkaisemaan itse ongelmia, joka onkin kokonaisessa käsityöprosessissa keskeisessä osassa. Opettajat kokivat tärkeäksi myös ongelmanratkaisuun liittyen ohjata oppilaita itseohjautuvuuteen esimerkiksi niin, että oppilaat ottaisivat itse selvää seuraavasta työtavasta.

V14: Oppilaat tekevät paljon itsenäistä työtä ja pyrin valitsemaan ongelmanratkaisutehtäviä, jotka ovat oppilaiden itsensä ratkaistavissa ja rakennettavissa. Opettajana lähinnä kannustan ja esitän kysymyksiä, joilla oppilaat pääsevät eteenpäin.

Kokonaisessa käsityöprosessissa erityisesti ideointi ja suunnittelu ovat vaiheita, joita pidetään ongelmanratkaisuprosessin sovelluksena (Häti-Korkeila & Kähönen 1981, 90). Pöllänen ja Kröger (2005, 164) kirjoittavat kuitenkin, että koko käsityöprosessi on erilaisia vaiheita sisältävä ongelmanratkaisuprosessi. Edellisessä esimerkissä tulee esille opettajan rooli tässä prosessissa. Opettajan täytyy motivoida ja ohjata prosessia oikeaan suuntaan esimerkiksi juuri kysymyksien avulla.

3.1.5 Arviointi kokonaista käsityöprosessia tukevassa opetuksessa

Itsearviointi ja vertaisarviointi

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 270) käsityön kohdalla yhtenä tavoitteena on: ”Ohjata oppilasta arvioimaan, arvostamaan ja tarkastelemaan vuorovaikuttaisesti omaa ja muiden kokonaisen käsityön prosessia”. Myös käsityön sisältöalueisiin on laitettu erikseen kohta dokumentoinnista ja arvioinnista, jossa painotetaan, että tieto- ja viestintäteknologiaa tulisi käyttää osana prosessia ja sen dokumentoimista sekä itse- ja vertaisarviointia tulisi tehdä prosessin edetessä. Myös yksilö- ja ryhmäpalautetta opetellaan antamaan. (POPS2014, 271.)

Aineistossa nousikin esille monia käytännön tapoja, miten opettajat toteuttavat opetuksessa oppilaiden itse- ja vertaisarviointia. Molempia arvioinnin tapoja käytettiin, mutta itsearviointia vielä selkeästi enemmän. Itse- ja vertaisarviointia toteutettiin niin suullisesti kuin kirjallisestikin. Myös arviointia pitää opettaa, jolloin opettajan olisikin hyvä ohjata arviointia tehtävillä ja ohjeilla. Itsearviointista kertovissa kuvauksissa opettajat olivatkin osanneet hyödyntää kysymyksiä ja ohjeita oppilaiden itsearviointiin ohjaamisessa. Itsearviointissa käytettiin selkeästi eniten myös tieto- ja viestintäteknologiaa, ja se liitettiin vahvasti dokumentoinnin yhteyteen.

V41: Oppilas pitää käsityöprosessistaan joka tunti päiväkirjaa vihkoon, apukysymyksinä mitä tein, mitä opin, mikä sujui, mikä oli vaikeaa. Oppilas

*täyttää valmiista työstä itsearviointilomakkeen, jossa arvioi sekä työskente-
lyään (rasti ruutuun) että valmista työtä.*

*V2: Ehkä voisi jonkun "kerro 3 hyvää asiaa tästä työstä ja omasta toiminnas-
tasi" yms. Ja "mitä haluaisin oppia lisää". Toki tähän tulee aina vastaus "sa-
haamaan, ym. puutyöasia".*

Jälkimmäisessä kuvauksessa itsearviointia pidettiin vielä haastavana asiana, jolloin olisi-
kin hyvä perehtyä siihen, kuinka itsearviointiakin tulisi opettaa, jotta oppilaat tottuvat
siihen. Vertaisarviointia toteutettiin enimmäkseen suullisena palautteena. Opettajat käyt-
tivät vertaisarviointiin esimerkiksi töistä tehtyjä näyttelyitä, joissa annettiin palautetta
toisten töistä: ”*Oppilas itsearvioi oman työnsä. Samoin teemme taidenäyttelyitä, jossa
töitä saa esitellä vertaisille ja niistä saa antaa palautetta*” (V31). Vertaisarvioinnin yh-
teydessä käytettiin enemmän sanoja ”joskus” ja ”toisinaan”, ja se oli selkeästi opettajien
kuvauksissa toissijainen asia arvioinnista puhuttaessa: ”*Lisäksi itsearviointia (mm. päi-
väkirja) ja tavoitteena myös vertaisarviointi (kaikessa hässäkässä tahtoo joskus
jäädä)*” (V26).

Arviointi annettujen tavoitteiden mukaisesti

Arviointi, jossa pyritään selvittämään oppilaan oppimista suhteessa asetettuihin tavoittei-
siin, on absoluuttista arviointia. Tällainen arviointi tukee nykyistä opetussuunnitelmaa,
kun yksi opetussuunnitelman arvioinnin kolmesta periaatteesta on arvioinnin perustumi-
nen tavoitteisiin ja kriteereihin. Tutkijana yllätyin siitä, kuinka vähän vastauksissa kuvat-
tiin arviointia tavoitteiden mukaiseksi. Ne, jotka kertoivat arvioinnin olevan tavoitteiden
mukaista, kirjoittivat, että ovat kertoneet tavoitteet jakson alussa ja lopuksi arvioi toimin-
taa näihin tavoitteisiin nähden.

*V33: Suunnitteluvaiheessa on mietitty mitkä opetussuunnitelman tavoitteet
työssä on tarkoitus toteuttaa ja työtä arvioidaan ensisijaisesti niissä onnistu-
misen kautta.*

Tavoitteet eivät aina tulleet opetussuunnitelmasta, vaan osa opettajista kertoi arvioineensa oppilaan tekemän suunnitelman mukaan: ”*Verrataan lopputulosta alkuperäiseen suunnitelmaan*” (V3). Tällöin tehty suunnitelma toimii tavoitteena ja opettaja arvioi työskentelyä sen avulla.

Kokonaisen käsityöprosessin arviointi

Pöllänen ja Kröger (2005, 164) kirjoittavat, että kokonaiseen käsityöprosessiin kuuluu arviointi, joka sisältää sekä tuotteen että prosessin arvioinnin. Arvioidessa tulisi siis palata koko prosessin kaikkiin eri vaiheisiin. Osa opettajista toteutti arviointia tällä tavoin. Kun prosessia arvioitiin kokonaisuudessaan, nousi esille dokumentoinnin merkitys. Opettajat kertoivat, että jakson aikana käytetään portfolioa, oppimispäiväkirjaa tai joitain muuta kirjallista dokumenttia, jonka avulla prosessin eri vaiheisiin voi palata. Kokonaisen käsityöprosessin arvioinnissa opettajat huomioivat myös jollain tavalla itsearviointin, eikä arviointi ollut pelkästään opettajalta oppilaalle.

V32: Joka työstä tehdään portfolioon suunnitelma, työvaiheet, materiaalit, oma ohje, itsearviointi ja lopuksi on juttelu/keskustelu open kanssa.

Kun opettajat arvioivat koko prosessia, painottivat he, että arvioinnissa huomioidaan muutakin kuin pelkkä valmistettu tuote. Arvioinnissa keskityttiin tuotteen lisäksi muun muassa prosessin aikaiseen työskentelyyn, dokumentointiin ja suunnitelmaan. Opettajilla oli omia tapoja dokumentoida arviointia, joka on tarpeellista varsinkin jos oppilailla ei ole dokumentoitua prosessia.

V27: Ope arvioi, hän laittaa joka tunnin jälkeen sheetsiin ylös mitä oppilas ehti, miten itsenäisesti hän toimi ja mikä oli asenne.

Eräs opettaja kuvasi realistisesti tunteitaan kokonaisen käsityöprosessin arvioinnista:

V36: Tämähän onkin se ongelma... Miten voin arvioida opetussuunnitelman mukaisesti kokonaista käsityöprosessia, kun sitä ei ole ollenkaan tapahtunut?

Ideoinnin, suunnittelun ja dokumentoinnin arviointia on mahdoton toteuttaa. Myös lopputuotosta voi olla vaikea arvioida, kun aikuinen on tehnyt osan työstä.

Prosessin arviointi tietysti vaatii sen, että kokonainen käsityöprosessi on tapahtunut jakson aikana. Arvioinnin kohdalla onkin jo myöhäistä alkaa miettimään, onko kokonainen käsityöprosessi tapahtunut, jos sille ei ole aiemmin edes tarjottu mahdollisuutta.

3.2 Käytännöt ja käsitykset, jotka eivät tue kokonaista käsityöprosessia

Tämän kappaleen alaluvuissa vuorostaan kuvaan opettajien käsityksiä ja käytäntöjä, jotka eivät tue kokonaista käsityöprosessia. Kun käsityksistä löytyi yksittäisiä asioita, jotka tukivat kokonaista käsityöprosessia, niin myös asioita, jotka taas eivät tue kokonaisen käsityöprosessin toteutumista. Ensimmäisessä alaluvussa kuvaan myös opettajien vastauksia haasteisiin liittyvään kysymykseen. Haasteita oli paljon erilaisia, mutta jokainen haaste mainittiin useammin kuin kerran aineistossa. Haasteiden selvittämisen avulla voitaisiin opetusta saada oikeaan suuntaan kokonaisen käsityöprosessin kannalta. Haasteista voi tulkita myös syitä, miksi kokonaista käsityöprosessia ei pystytä toteuttamaan käsityöopetuksessa. Jokaisesta kuvauskategoriasta löytyi käytäntöjä tai käsityksiä, jotka eivät tue kokonaisen käsityöprosessin toteutumista, siksi käynkin nyt nämä käytännöt ja käsitykset yksityiskohtaisemmin läpi kuvauskategorioiden.

3.2.1 Opettajien kokemat haasteet kokonaisen käsityöprosessin esteinä

Liian isot ryhmät ja liian vähän aikaa

Kysyessäni opettajilta haasteita käsityöopetuksessa, nousi ehkä eniten esille ajankäytölliset haasteet. Opettajat kokevat haasteeksi sen, kun jokaista oppilasta pitäisi olla opettamassa ja ohjaamassa samaan aikaan oppilaiden ollessa eri vaiheissa.

V7: Oppilaat etenevät yleensä hyvin eri tahtia, minkä vuoksi apua pitäisi olla tarjoamassa koko ajan eri asiassa ja jokaiselle oppilaalle. Pitäisi venyä siis moneen paikkaan yhtä aikaa.

Valtioneuvosto (422/2012) on asettanut perusopetuksen tuntijaon, jonka mukaan paikallisissa opetussuunnitelmissa määritellään opetussuunnitelman tuntijaot. Yleensä käsitöitä opetetaan alakoulussa kaksi tuntia viikossa. Kiireen tuntua vähäisen ajan lisäksi käsityönopetuksessa tuo isot opetusryhmät. Opettajat mainitsivatkin kiireen ja vähäisen ajan lisäksi isot opetusryhmät yhdeksi haasteeksi. Kun opetusryhmät ovat isoja ja aikaa on vähän, on se haastavaa opettajille ja saa heidät tuntemaan riittämättömiksi: ”*Riittämättömyyden tunne, oppilaat tarvitsevat paljon apua, ohjausta, neuvoja. Yksin on kiire*” (V24). Useimmatkin opettajat mainitsivat, että koulunkäynninohjaajalle olisi tarvetta käsityöntunnilla. Käsityönopetuksen toteuttamisesta kysyttäessä selvisi, että useimmiten luokat on jaettu ainakin puoliksi tai jopa kolmeen ryhmään. Silti opettajat kokevat, että aika ei riitä ja oppilaita on liian paljon yhdelle opettajalle.

V17: Avuntarpeeseen vastaaminen. Vaikka ryhmä on jaettu, silti tuntuu, että välillä saa olla juoksemassa työpisteeltä toiselle ja oppilaat joutuvat odottamaan toisinaan pitkään apua. Avustaja tai toinen opettaja olisi tunneilla iso apu. Toisinaan oppilaat pystyvät auttamaan toisiaan, mutta aina näin ei ole.

Näissä tilanteissa on vaarana, että oppilaat eivät saa tarkoituksenmukaista ohjausta ja opetusta. Kun yksi opettaja on ison ryhmän kanssa käsityötunnilla, jossa käytetään isojakin välineitä, on pidettävä myös työturvallisuudesta tarkasti huolta.

Materiaalit

Opettajat kokivat käsityönopetuksessa myös materiaaleihin liittyviä haasteita. Materiaaleihin liittyvät haasteet keskittyivät pelkästään materiaalien hankkimiseen tai valmisteluun. Tämän kyselyn perusteella opettajat eivät siis kokeneet haasteita monimateriaalisuuteen liittyen. Opettajat kertoivat materiaalien hankkimisen olevan haastavaa, esimerkiksi koska se tulee kalliiksi pienelle koululle. Tämän takia materiaaleihin liittyvänä

haasteena nähtiin myös materiaalien puute sekä työvälineiden huono kunto. Lisäksi käsityöopetuksessa koettiin olevan huomattavan paljon ennakkovalmisteluja verrattuna muihin aineisiin. Opettajat saattavat valmistella oppilaiden töitä materiaalien, työtapojen ja -välineiden osalta jo ennen kuin jakso aloitetaan. Kokonaisen käsityöprosessin toteuttaminen käsityöntunneilla ei varmasti täysin poista ennakkovalmisteluita opettajalta, mutta pohdittavaksi jää, että vähentäisikö se valmisteluita.

V30: Materiaalien hankinta on kallista pienelle koululle. Pienien määrien ostaminen tulee kalliimmaksi. Pitäisi pystyä suunnittelemaan useaksi vuodeksi eteenpäin, kun tilaa kankaita, mutta kun on määräaikainen ei edes tiedä onko ensi vuonna opettamassa.

Edellisessä esimerkissä materiaalin hankinnan yhteydessä haasteeksi nousi määräaikainen työsopimus. Materiaalit olisivat kannattavinta hankkia suurina määrinä, jolloin niitä olisi useampaan työhön ja useammalle vuodelle. Tällöin kannattaisi hyödyntää yhteistyötä muiden käsityöopettajien kanssa, jotta materiaalit eivät tule turhaan tilatuksi.

Työtilat

Kaksi vastaajista piti myös työskentelytiloja haastavina. Molemmat näistä opettajista pitivät myös materiaalien hankintaa haastavana. Vastauksista ilmeni, että tiloja on huonosti saatavilla käyttöön tai sitten käsityötilat ovat kaukana toisistaan, jolloin kokonaisen käsityöprosessin toteuttaminen on haastavaa: ”*Käsityöluokat kaukana toisistaan, joten yhteistöiden teko haastavaa*” (V30). Kuten aiemminkin olen jo maininnut, yhtenäiset tai toisiaan lähellä olevat käsityötilat olisivat kaikista parhaat kokonaisen käsityöprosessin kannalta (Uljas & Wendelius 2018). Edellisessä vastauksessakin haasteeksi koettiin, että mitä kauempana käsityötilat ovat toisistaan, sen haastavampaa yhteistyö niiden välillä on.

Motivoiminen

Opettajat kokivat oppilaiden motivoimisen käsityöhön haasteena. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käsityön oppiaineen kohdalla yhtenä tavoitteenakin on, että

opettajan tulisi vahvistaa oppilaan kiinnostusta käsin tekemiseen sekä innostaa oppilasta käsityöhön. Eräs opettaja pohtikin oman kokemuksen kautta, kuinka hän saisi oppilaat kiinnostumaan käsityöstä.

V2: Osaan itse todella paljon ja rakastan käsitöitä, mutta samalla tulee se haaste, kun itselle kaikki on kivaa, ja silloin kakkosella en tykännyt niistä samoista asioista. Eli tavallaan se, miten aloitan tämän innostuneen käsityöläisen polun lapselle.

Eräs opettaja koki erikseen poikien motivoinnin haastavaksi, etenkin kun kyse oli pehmeistä materiaaleista: ”*Motivoida poikia pehmeiden materiaalien käsitöissä*” (V11). Positiivista on se, että tämä oli haasteena vain yhdellä opettajalla. Vaikka jotkut saattavatkin olettaa, että pojat eivät kiinnostu helposti pehmeistä materiaaleista, on se paljolti kiinni tehtävistä töistä. Kun työ keskittyy oppilaan kiinnostuksen kohteisiin, motivoituu oppilas ihan eri tavalla, kuin jos työ on ulkopuolelta määrätty.

Oppilaiden vaihtelevat taitotasot

Yhdeksi suureksi haasteeksi opettajat kokivat oppilaiden vaihtelevan taitotason. Ryhmässä saattaa olla oppilaita, joilla on oppimisen haasteita. Joillakin kouluilla on myös integroitu pienryhmästä oppilaita käsityöopetukseen: ”*Koskaan ei ole tarpeeksi aikaa kaikille, integroidut erityisoppilaat vievät resursseja muilta paljon*” (V12). Tällöin opettajat kokevat, että nämä oppilaat tarvitsevat huomiota erityisen paljon, jolloin se jää muilta oppilailta vähäisemmäksi.

V4: Haastavinta on tällä hetkellä monesti oppilaat, joilla on paljon oppimisen haasteita. Lisäksi ihan perus kädentaidot ovat heikentyneet kovasti vuosien varrella. Oppilaat esimerkiksi eivät osaa leikata saksilla. Työn haaste voi tulla jo tässä vaiheessa. Selkeästi työskentelyohjeiden lukeminen/noudattaminen on heikentynyt paljon. Ja se näkyy käsitöissä.

Opettajat kokivat myös, että oppilaiden kädentaidot ovat heikentyneet aiempiin vuosiin nähden: ”*Oppilaiden vähäiset käsityötaidot ja sitä kautta omatoimisuuden vähäisyys*” (V29). Lisäksi ohjeiden lukeminen ja noudattaminen on opettajien mukaan heikompaa, kuin ennen. Opettajat kokivat haasteeksi näiden lisäksi myös suuresti vaihtelevat taitotasot. Kun toisilla on heikot kädentaidot ja toiset oppivat helpommin, on yksin haastavaa toteuttaa kaikille opetusta. Tällöin tarvittaisiinkin monipuolista eriyttävää opetusta, jotta kaikki oppilaat saisivat omantasoista tekemistä käsityöntunneille.

V37: Tällä hetkellä oppilaiden taitojen hahmottaminen ja sitä kautta sopivan tasoisten tehtävien teettäminen. Niin että jokainen joutuisi ponnistelemaan onnistumisen eteen, mutta niin että työt eivät ole liian vaikeita.

Vaihteleviin taitotasoihin liittyen edellä mainitussa opettajan vastauksissa koettiin myös taitotasojen hahmottaminen haasteeksi. Opettajalla on siis haasteen tunnistaa, minkä tasoisia töitä ja tehtäviä oppilailla voi teettää. Tähän ongelmaan voisi löytyä ratkaisu, jos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määriteltäisiin edes jollain tavalla tekniikoita tai työtapoja vuosiluokittain. Tällöin opettajat saisivat kuvan siitä, mitä milläkin luokka-asteella voi ja pitää pystyä tekemään.

Opetussuunnitelmaan perustuvat haasteet

Osa opettajista koki haasteena opetussuunnitelman painottamia asioita. Opetussuunnitelman painottama kokonainen käsityöprosessi nousi suurimmaksi haasteeksi opetussuunnitelman määrittämistä asioista. Kuvauksissa ei suoraan puhuttu kokonaisesta käsityöprosessista, mutta tilanteita kuvailtiin niin, että ne voidaan rinnastaa kokonaisen käsityöprosessin haasteena kokemiseksi. Vastauksissa kuvailtiin muun muassa, että jokaisen oppilaan oman suunnitelman mukainen työ on haastavaa toteuttaa ja opettaa:

V15: Oppilaan oman suunnittelun osuuden lisääminen, en myöskään koe kykeneväni teettämään oppilailla eri töitä, paljon helpompaa on opettaa, kun kaikki tekevät samaa työtä.

V23: Jokaisella menossa oman suunnitelman mukainen työ, haastavaa opastaa erilaisia töitä. Jokainen tarvitsee open aikaa, ei voi neuvoa yhteisesti.

Edellisissä kuvauksissa on kaksi esimerkkiä, joissa opettajat kokevat haasteeksi juuri kokonaisen käsityöprosessin toteuttamisen sekä siihen liittyen erityisesti oppilaan oman suunnittelun. Ensimmäisessä vastauksessa se on todettu niin haastavaksi, että sitä ei pystytä edes toteuttamaan, kun taas toisessa vastauksessa selkeästi kokonaista käsityöprosessia pyritään toteuttamaan, mutta se koetaan haastavaksi. Myös yleisesti opetussuunnitelmaan vastaaminen koettiin haastavana:

V41: Uuteen opetussuunnitelmaan vastaaminen: vähenevät tuntimäärät, resurssit, teknisen työn open nihkeä suhtautuminen yhteisprojekteihin, lasten aiempaa heikommat perustaidot.

Tästäkin vastauksesta pystyy näkemään, että monimateriaalisuus ja kokonainen käsityöprosessi koetaan haastavana, koska opettaja kokee, ettei pysty toisen opettajan kanssa tekemään yhteisprojekteja. Jos kokonaista käsityöprosessia halutaan toteuttaa, olisi tärkeää, että molemmat käsityöopettajat pystyvät yhteistyöhön, etenkin jos käsityöluokat ovat toisistaan erillään ja ryhmät jaettuna puoliksi.

Opettajan omat taidot

Joillekin opettajille haasteeksi koitui omat taidot tai luottamus itseän: ”*Oma osaaminen ei välttämättä aina riitä, silloin sovelletaan*” (V40). Tästä vastauksesta voisi päätellä, että opettaja on saanut apua tai onnistunut itse ratkaisemaan taidolliset haasteensa. Tällöin hän ei koe haasteita niin suurena, että se estäisi opettamisen. Välttämättä näin ei aina ole. Jotkut kertoivat taitojen olevien riittämättömät ainehallinnallisesti, kun taas toiset kamppailivat töiden suunnittelun tai ohjeiden laatimisen kanssa: ”*Keksiä työ ja toteutus, joilla lapsikin saa aikaan kelvollisen tuotteen, joka kelpaa kotiinkin*” (V27). Toiset opettajat kamppailevat sopivien tehtävien löytämisessä, jotta jokaiselle oppilaalle riittää haastetta:

V38: Löytää tehtävä, jossa on tarpeeksi haastetta, mutta joka kuitenkin on sellainen, että oppilas pystyy sen kokonaan itsenäisesti tekemään alkuopastuksen jälkeen.

Jos näissä tilanteissa opetettaisiin oppilaita kokonaiseen käsityöprosessiin, ei näitä välttämättä koettaisi haasteiksi. Kun oppilas saa itse suunnitella tuotteen, tulee siitä varmasti oppilaalle kelvollinen tuote. Omalla suunnittelulla oppilas voi saada myös itselleen sopivaa haastetta työskentelyyn. Työskentelyn aikana tarvitaan opettajan motivointia ja ohjaamista, jotta oppilaan työskentely mahdollistetaan. On siis epätodennäköistä, että yhdellä alkuopastuksella oppilas pystyisi toteuttamaan työn täysin ilman opettajan apua loppuun.

3.2.2 Kokonaisen käsityöprosessin esteinä olevat toteuttamis- ja suunnittelutavat

Kovat ja pehmeät materiaalit erikseen

Kun opettajat kertoivat, kuinka käsityöopetus toteutetaan heidän koulussaan, toistui yksi tapa vastauksissa kaikista eniten. Kovat ja pehmeät materiaalit olivat jaettuna puoliksi lukuvuoden ajalle, jolloin opetusryhmät jaetaan kahteen ja he vuorottelevat kovien ja pehmeiden materiaalien opetuksessa. Tästä tavasta ei suoraan voi sanoa, etteikö se tukisi kokonaisen käsityöprosessin toteutumista, koska tässäkin systeemissä toteutustapoja on monia. Useimmista kuvauksista käy kuitenkin selväksi, että kun oppilaat ovat esimerkiksi puutöissä, silloin tehdään nimenomaisesti puutöitä, jolloin oppilaalla ei ole mahdollisuutta valita materiaaleja valmistettavaan tuotteeseen. Kuitenkin aiemmassa kappaleessa kerroin, että vaikka käsityöt onkin jaettu koviin tai pehmeisiin materiaaleihin, niin moni materiaalisuudellekin annetaan lukuvuodesta tilaa vaihtelevissa määrin. Koulusta riippuen kouluvuosi oli tapana jakaa kahteen tai kolmeen eri jaksoon:

V1: 3–6 luokkalaiset jaetaan meillä kolmeen ryhmään ja heitä opettaa kolme opettajaa samalla tuntipaikalla. Kouluvuosi jaetaan kolmeen jaksoon ja ryhmät kiertävät niiden aikana lankatöissä, ompelutöissä ja puutöissä.

V14: *Olemme jakaneet ryhmät, joita jokainen kolmesta opettajasta opettaa n. 7 viikkoa kerrallaan. Jakson jälkeen vaihto ja sama 7 viikon setti opetetaan seuraavalle ryhmälle. Yhden opettajan opetustilana toimii teknisen työn luokka, toisen tekstiili ja kolmas on normaalissa luokassa. Opetan kolmatta ryhmää ja opetukseni keskittyy ongelmanratkaisutehtäviin, prototyyppien rakentamiseen, dokumentointityökalujen käyttöönottoon sekä simulaatioiden hyödyntämiseen.*

Vaikka vastauksissa toistui paljon lukuvuoden jakoa eri käsityömateriaaleihin, oli sen toteutuksessa erilaisia tapoja. Toteutukseen vaikuttivat käsityön tilat sekä opettajamäärä. Jos käsityöopetusta toteutettiin kahdella opettajalla, oli lukuvuosi jaettu koviin ja pehmeisiin käsitöihin: *”Puoli vuotta kovissa materiaaleissa ja puoli vuotta pehmeissä materiaaleissa”* (V41).

Opettaja päättää tehtävän tuotteen

Tuotteen suunnittelun kuvauksissa aineistossa oli enemmän asioita, jotka eivät tukeneet kokonaisen käsityöprosessin toteutumista kuin asioita, jotka tukevat kokonaista käsityöprosessia. Yleistä kuvauksissa oli, että opettaja on päättänyt jo valmiiksi tuotteet mitkä tullaan oppilaiden kanssa tekemään: *”Pääasiassa ope sanoo, mitä lopputulokseksi tulee ja mitä tekniikoita tai materiaaleja on käytössä”* (V5). Tällöin oppilaan ideointi ja suunnittelu jää hyvin vähälle, eikä se saa tilaa niin, että kokonainen käsityöprosessi toteutuisi. Kun opettaja on päättänyt tuotteen, jonka oppilas valmistaa, tulee käsitöistä ositettua käsityötä, jossa suunnittelu on ollut opettajan tehtävänä, eikä työn valmistajan eli oppilaan tehtävänä. Ositetussa käsityössä oppilas hyödyntää opettajan tekemää teknistä suunnitelmaa niin, että valmistus- ja materiaaliyhjeet ovat valmiina. (Pöllänen & Kröger 2005, 161.)

Vastauksista selvisi, että jotkut toteuttavat opettajajohtoista suunnittelua vain alkuopetuksessa, jolloin se on tarkoituksenmukaisempaa: *”Alkuopetuksessa toteutetaan enemmän opettajan suunnitelman mukaisia töitä”* (V11). Osa opettajista oli selvästi miettinyt

suunnittelun toteutusta ja jopa koittanut toteuttaa sitä kokonaisen käsityöprosessin mukaisesti, mutta todennut ettei se ole toiminut:

V6: Uuden opetussuunnitelman myötä kokeilimme oppilaslähtöistä työskentelyä - ei toiminut. Palasimme vanhaan: opettaja päättää mitä tehdään ja antaa väljät raamit, joiden sisällä oppilas suunnittelee työnsä. Oppilas saa henkilökohtaiset ohjeistukset, opettaja ohjaa ja tukee oppilaan toteutusta.

Toiset opettajista taas tiedostivat, että suunnittelussa olisi varaa muutokseen:

V2: Lähinnä katsotaan Pinterestistä kuva, jos ei jo valmista pohjaa ole tehty. Oppilaat eivät vielä ainakaan ole suunnitelleet omia tuotoksiaan. Tähän voisikin kiinnittää enemmän huomiota.

Oppilas tekee esteettisen suunnittelun

Edellisen kohdan lisäksi yleisimmäksi tavaksi nousi oppilaan esteettinen suunnittelu. Tämä liittyy vahvasti edelliseen kappaleeseen. Kun opettaja on päättänyt tuotteen, jättää hän yleensä esimerkiksi tuotteen pintakäsittelyn suunnittelun oppilaalle. Se ei kuitenkaan vielä palvele kokonaisen käsityöprosessin toteutumista. Opettajan päättämä tuote ja oppilaan esteettinen suunnittelu kulkivatkin käsi kädessä aineistossa.

V13: Olen päättänyt tuotteen, oppilailla vaikutusmahdollisuuksia esimerkiksi tuotteen väriin ja maalauskuviointiin. Maalauskuvio suunniteltiin paperille ennen maalausta. Työn koko ja materiaalit opettajan päättämiä.

Kun ositetussa käsityössä tuotteen valmistaja ryhtyy suunnittelemaan tuotetta, suunnittelu kohdistuu yleensä aina tuotteen teknisten tai visuaalisten yksityiskohtien muokkamiseen (Kröger 2003). Seuraavassa tapauksessa oppilaat olivat saaneet ehdottaa tehtäviä tuotteita, joista opettaja valitsi yhden ja sen jälkeen ideoi seuraavaa:

V4: *...ideoin tekniikaksi tilkkutyön, ja tein oppilaille suunnittelun pohjaksi paljon eri vaihtoehtoa. (siis koko, tilkkujen muoto, ripustin vai ei jne.) Tästä oppilaat lähtivät suunnittelemaan omaa tuotettaan. Kangasvalikoima oli "valtava", joten lapset saivat täysin suunnitella oman tuotteen.*

Opettaja ei siis välttämättä itse tiedostanut edes opetusta toteuttaessaan, kuinka vähän suunnittelua oppilaille jää, kun hän kertoi suunnittelun etenemisestä.

Oppilas ei osallistu suunnitteluun

Vastauksissa oli myös tapauksia, joissa oppilaat eivät osallistuneet tuotteen suunnitteluun ollenkaan. Tällöin opettaja päättää tuotteen ja antaa selkeät ohjeet tuotteen tekemiseksi, jolloin käsityö jää ositetuksi. Oppilaan olematon suunnittelu ei tue kokonaisen käsityöprosessin toteutumista, eikä myöskään opetussuunnitelman tavoitteita. Syitä tällaiselle tilanteelle oli erilaisia. Eräs opettaja perusteli suunnitteleamattomuutta ajanpuutteella: ”*Opettaja päättää tuotteen ja työtekniikat sekä -tavat. Omalle suunnittelulle jää vähän aikaa. Pääpaino tekemisessä ja tekniikoiden opettelussa.*” (V25).

V36: *Olen ensimmäistä vuotta työelämässä ja sain vuoden sijaisuuden. Tässä koulussa on monissa töissä pitkät perinteet ja siksi työ määräytyi ns. perinteiden mukaan. Näin uutena opettajan en kuitenkaan uskaltanut vastustaa tätä, koska tunneilla työskentelee myös koulunkäynninohjaaja, joka kertoi kyseisestä työstä. Olisi ollut vaikeaa ikään kuin nousta häntä vastaan ja ehdottaa työtä, josta ei itselläkään ole kokemusta. Oppilaiden ideointia ja suunnittelua työssä ei ole ollenkaan. Kaikki työtavat on määrätty etukäteen ja jokainen tekee tarkalleen samanlaisen työn. Oppilas saa päättää ainoastaan päällyskankaan värin, ei edes vuorikangasta.*

Jälkimmäisessä tapauksessa opettaja perusteli oppilaiden vähäistä suunnittelua sillä, että oli vasta tullut kouluun uutena opettajana, eikä saanut ääntänsä kuuluviin käsityöopettamisessa. Näin ollen hän ei pystynyt toteuttamaan opetustaan haluamallaan tavalla, mikä on harmillista uusien vastavalmistuneiden opettajien näkökulmasta.

3.2.3 Kokonaisen käsityöprosessin esteenä olevat tuotteen valmistukseen liittyvät käytännöt

Opettaja auttaa tuotteen tekemisessä

Kokonaisessa käsityöprosessissa on tarkoituksena, että sama henkilö suorittaa kaikki käsityöprosessin vaiheet itse (Pöllänen & Kröger 2005,162). Näin ollen, jos opettaja valmistelee tuotetta tai auttaa tuotteen valmistuksessa, eikä oppilas tee itse tuotetta, on kyseessä ositettu käsityö. Tällaisia tapauksia nousi aineistossakin esille. On ymmärrettävää, että oppilas tarvitsee apua ja ohjausta työn edetessä, mutta tärkeää olisi kuitenkin ohjata oppilasta itsenäiseen ongelmanratkaisuun ja työskentelyyn, eikä tehdä työtä oppilaan puolesta. Opettajat päätyivät auttamaan oppilaita esimerkiksi työn valmistelussa, työn vaikeimmissa vaiheissa tai isojen koneiden käytössä: *”Lähinnä opettaja sirkkelillä sahaa vaikkapa sopivankokoista listaa oppilaalle sahattavaksi”* (V11). Näitä ratkaisuja perusteltiin mm. vähäisellä ajalla, oppilaan motivoinnilla ja työturvallisuudella. Useissa kuvauksissa kerrottiin, että opettajat käyttävät yleensä oppilaiden puolesta esimerkiksi isoja koneita, joita oppilaat eivät edes saa käyttää.

Aineistossa oli muitakin tapauksia, joissa opettaja tekee työtä oppilaan puolesta, jotka eivät niinkään tue kokonaista käsityöprosessia: *”Joskus opettaja avustaa vaikeissa paikoissa tai tekee esim. koneella puolivalmisteita. Paljon poissaolleille voin viedä työtä eteenpäin”* (V16). Vähäinen aika oli monella perusteluna, kun kyse oli opettajan toiminnasta: *”Kolmosille saattaa olla ns. pohjakangas valmiiksi leikattuna, jotta aika riittää paremmin”* (V12).

Eräs opettaja ajatteli myös oppilaan työn valmistamista motivointikeinona: *”Opettaja avustaa, kun huomaa esimerkiksi, että meinaa motivaatio loppua”* (V22). Tällöin oppilas ei saa kuitenkaan kokemusta kaikista työvaiheista, jolloin taitojen kehittäminen voi jäädä puutteelliseksi. Tämä ei myöskään tue kokonaista käsityöprosessia. Ajatellen, että työn toteuttaminen kokonaisen käsityöprosessin mukaisesti lisäisi oppilaan motivaatiota saattaa työ loppuun asti itsenäisesti, kun oppilas olisi itse ideoinut ja suunnitellut työnsä. Eräällä opettajalla syyt olivat itsestä riippumattomia, tällainen voi

esimerkiksi olla mahdollista, jos tulee uutena opettajana kouluun, jossa pitkiin perinteisiin on vaikea puuttua uutena tulokkaana:

V36: Työ oltiin heti alkuun valmisteltu oppilaille. Ohjaaja leikkasi jokaiselle kaikki työhön kuuluvat kangasosat ja vielä neulasi ne yhteen. Ohje katsottiin yhdessä läpi ja jokaisen tunnin alussa on yhdessä kerrattu, mitä työvaiheita tänään tulee eteen. Itse en tee lasten töitä ollenkaan. Toki saatan pieneen osaan näyttää, miten esim. ommellaan mutta lapsi tekee suurimman osan itse. Puolestaan ohjaaja on tehnyt joitakin osia lasten puolesta ikään kuin näyttäen työvaihetta mutta samalla tehnyt sen kuitenkin kokonaan.

Opettajilla saattoi olla käsitys siitä, että oppilaat tekevät työn itse, vaikka opettaja valmistele työn tärkeitäkin vaiheita oppilaille valmiiksi:

V20: Kaikki järkevät toteutettavissa olevat työvaiheet tehdään itse, toki opettajalla on silti roimasti valmisteltavaa (kaavojen etsiminen tai valmistus, ohjeistusten laatiminen selkokielellä, kankaiden leikkaus, neulaaminen, ratkominen, ompelukoneiden korjaus).

Edellisessä kuvauksessa nousee hyvin esille se, että opettajan valmistelua pidetään työllään ja aikaa vievänä toimintana, kun opettajan täytyy tehdä niin paljon työtä oppilaan puolesta. Kuvauksesta käy ilmi, että oppilaille jää käytännössä ainoastaan työn ompeleminen valmiiksi, joka ei palvele kokonaista käsityöprosessia.

3.2.4 Arviointikäytännöt, jotka eivät tue kokonaista käsityöprosessia

Opettaja arvioi pelkästään oppilaan työskentelyä tai prosessia

Kuten aiemmin on tullut jo mainittua, kokonaisessa käsityöprosessissa on tarkoitus arvioida sekä tuotetta että prosessia (Pöllänen & Kröger 2005, 164). Näin ollen vain yhden osa-alueen arviointi, joka tapahtuu vain opettajan toimesta, ei tue kokonaista

käsityöprosessia. Aiemmin viittaamassani vastauksessa tuli esille opettajan ongelma, jossa opettaja koki, että ei voi arvioida kokonaista käsityöprosessia, jos sitä ei ole tapahtunut. Tämä onkin monesti syynä sille, että arviointi painottuu tiettyyn osa-alueeseen, kuten esimerkiksi työskentelyyn: *”Itse painotan omassa arvioinnissani erityisesti työskentelyä.”* (V7) tai tuotteeseen: *”Kuinka on toteutunut suunnitelmien mukaisesti ja kuinka käyttökelpoinen tavara on.”* (V22).

Monesti työskentelyyn on liitetty monia muita asioita, joita arvioinnissa painotetaan, kuten esimerkiksi siisteys ja järjestelmällisyys: *”Painotetaan työskentelyä ja jos et tiedä, kysy. Rohkeutta kokeilla. Siisteyttä ja järjestelmällisyyttä”* (V10) tai käyttäytyminen, taidot ja asenne: *”Arvioinnissa painotan tekemistä ja tekemiseen asennoitumista. Myös se, onko ihan perusasiat hallussa, vaikuttaa arviointiin”* (V28). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 48–49) mukaan arvioinnin tulee olla monipuolista ja perustua tavoitteisiin. Lisäksi arvioinnissa tulee ottaa huomioon oppilaiden ikäkaus ja edellytykset. Käsityön oppiaineen kohdalla painotetaan erikseen vielä kokonaisen käsityöprosessin arviointia. Näiden perusteiden takia ei voida löytää yhtä oikeaa tapaa toteuttaa arviointia, joten aiemmin viittaamani vastaukset ei tarkoita sitä, että olisi tehty väärin. Kuitenkaan nämä tavat yksinään eivät tue kokonaisen käsityöprosessin toteutumista ja sen arviointia.

Alkuopetuksessa ei arviointia

Muutammat ensimmäisellä ja toisella luokalla opettavat opettajat kertoivat vastauksissa, että eivät toteuta arviointia vielä ollenkaan käsityöopetuksessa. Aiemminkin jo on mainittu, että kokonaisen käsityöprosessin toteuttaminen alkuopetuksessa poikkeaa hieman ylemmiltä luokilta ja onkin enemmän ositettua käsityötä. Arviointia kuitenkin tulisi olla, mutta sekin hieman eri luonteista kuin ylemmillä luokilla. Käsityön oppiaineen kohdalla opetussuunnitelmassa on kerrottu oppilaan oppimisen arvioinnista käsityössä vuosiluokilla 1–2. Kappaleessa painotetaan, että oppimisen arvioinnissa kiinnitetään huomiota myönteisen palautteen antamiseen ja kannustamiseen niin työskentelyn aikana kuin lopussa, myös monipuolista arviointia painotetaan. Esimerkkinä opetussuunnitelma antaa ryhmän työskentelyn ja tuotoksen esittelyn ja yhdessä sille palautteen antamisen, jolloin

oppilaat oppivat esiintymistä ja toisten työskentelyn arvostamista. Opetussuunnitelman mukaan vuosiluokilla 1 ja 2 arvioinnin tulisi kohdistua myös kokonaiseen käsityöprosessiin. (POPS2014, 147.)

V2: Eipä olla arvioitu. Eikä varmaan näin pienillä pitäisikään. Ehkä voisi jonkun "kerro 3 hyvää asiaa tästä työstä ja omasta toiminnastasi" yms. Ja "mitä haluaisin oppia lisää". Toki tähän tulee aina vastaus "sahaamaan, ym. puutyöasia".

Edellä mainittu opettaja koki arvioinnin hankalaksi pienten oppilaiden kanssa. Hänellä oli selkeästi myös tietämättömyyttä 1 ja 2 luokkien arvioinnista. Tämä käsitys mielestäni nostaa esiin lisäkoulutuksen tarpeen arviointiin.

3.3 Arvojen esiin tuominen käsityöopetuksessa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 146) kerrotaan, että käsityön merkitys on pitkäjänteisen ja innovatiivisen työskentelyprosessin lisäksi itsetuntoa vahvistavassa, mielihyvää tuottavassa kokemuksessa. Käsityön tarkoituksena on kasvattaa eettisiä, tiedostavia, osallistuvia sekä osaavia ja yritteliäitä kansalaisia. Näiden lisäksi tavoitteena on, että oppilas arvostaa itseään tekijänä, jolla on taito käsityöilmaisuun sekä halu ylläpitää ja kehittää käsityökulttuuria. (POPS 2014, 146.) Käsityöopetukseen liittyy siis opetussuunnitelmankin mukaan paljon erilaisten arvojen esille tuomista. Opettajien kuvauksissa arvot nousivat esille eniten, kun kysyttiin käsityöopetuksen tärkeimpinä pidettyjä asioita. Opettajat vastasivat kysymykseen tuomalla erilaisia arvoja esille. He pitivät tärkeänä oppilaiden onnistumisen kokemuksia, mutta myös epävarmuuden ja pettymyksen tunteiden kokemista. Opettajien mielestä oli tärkeää, että oppilas oppii arvostamaan omaa ja toisten tekemää käsin tehtyä työtä. Monet kertoivat tärkeäksi myös oppilaan innostumisen syöttämisen käsityötä kohtaan. Myös tuotteiden valmistamisen yhteydessä tärkeänä pidettiin sitä, että tehdään käytettäviä ja tarkoituksenmukaisia tuotteita. Eräs opettaja mainitsi myös, että pitää tärkeänä turvallisen ympäristön luomista, jossa oppilas saa kokeilla itselleen uusia asioita.

V1: *Samoin se, että tehdään töitä, joille on oikeasti käyttöä. Lapsi oppii, että hän pystyy itsekin valmistamaan hyödyllisiä tavaroita. Itseluottamuksen lisääminen ja onnistumisen kokemukset.*

V31: *Tärkeintä on, että saan oppilaat innostumaan käsitöistä ja vaalimaan käsityökulttuurin säilymistä.*

Edellisten kaltaisia vastauksia oli paljon aineistossa, ja nämä ovatkin vain esimerkkejä vastauksista, joissa arvot nousivat esiin. Toinen aihe, minkä kohdalla arvot tulivat esiin opettajien vastauksista, oli tuotteen arviointi. Monet opettajat kiinnittivät huomiota arvoihin ja asenteisiin arvioidessaan oppilaita. Opettajat kertoivat keskittyvänsä arvioinnissa muun muassa oman työn arvostukseen sekä asenteeseen ja innostukseen. Erityisesti alkuopetuksessa keskityttiin arvioinnissa oman työn arvostamiseen ja kannustavaan palauttekeskusteluun.

V3: *Verrataan lopputulosta alkuperäiseen suunnitelmaan. Työt esitellään ja ihastellaan. Oman työn arvostusta harjoitellaan (2lk).*

V32: *...lopuksi on juttelu/keskustelu opettajan kanssa. Hyvin vapaamuotoinen tsemppityylinen jutustelu.*

Myös muut kuin alkuopetuksen opettajat keskittyivät arvioinnissa prosessin lisäksi arvoihin ja asenteisiin: ”Arvioinnissa kiinnitetään enemmän huomiota työskentelyyn ja oman työn käsittelyyn (arvostaako työtään, tekeekö huolellisesti, yrittääkö sinnikkäästi)” (V5). Varsinkin itsearvioinnissa tuli monesti esille oppilaan oma arvostus työtä kohtaan sekä itsetunnon vahvistus: ”...käyttökelpoisuutta ja sitä oliko työtä mukava tehdä” (V38).

4 YHTEENVETO JA POHDINTA

4.1 Tutkimustulosten yhteenveto

Koska käsityöopetus on ollut ajankohtainen puheenaihe opettajien keskuudessa sekä koulutuksessa ja tutkimuksessa jo jonkin aikaa, päätin alkaa tutkimaan sitä tarkemmin. Etenkin kokonainen käsityöprosessi on kiinnostanut minua jo opettajanopintojeni monimateriaalisen käsityön ensimmäisistä kursseista lähtien. Opettajat, joiden kanssa olen keskustellut tai joiden opetusta olen seurannut, ovat kokeneet opetussuunnitelman mukaisen kokonaisen käsityöprosessin opettamisen haastavana. Näistä lähtökohdista päätin tutkimuskysymysteni mukaisesti ottaa laajemmin selvää, millaista käsityöopetus on alakoulussa ja miten kokonainen käsityöprosessi toteutuu opetuksessa. Lisäksi tärkeät ja haastavat asiat käsityöopetuksessa opettajien kokemana toi syvyyttä tutkimukseeni. Tutkimukseni tulokset olivat hyvin moniulotteisia, johon vaikuttaa muun muassa aineiston laajuus. Seuraavaksi pyrin kuitenkin tiivistämään tutkimustulokseni näiden tutkimuskysymysteni alle, jotta saadaan selkeä kokonaiskuva käsityöopetuksesta.

Alakoulun käsityöopetus opettajien kuvaamina oli suurimmilta osin jaettuna koviin ja pehmeisiin materiaaleihin. Jaossa saatettiin käyttää myös kolmea eri materiaalia: lanka-, ompelu- ja puutyöt, jolloin lukuvuosi jaettiin kolmeen osaan. Materiaalin perusteella jaettu käsityö perusteltiin useimmiten kiinteillä ja joustamattomilla tiloilla. Vaikka opetus painottuikin koviin ja pehmeisiin materiaaleihin erikseen, toteutettiin monimateriaalisuutta ainakin kerran vuodessa tekemällä yksi monimateriaalinen työ. Tarkoituksenmukaista yhteisopettajuutta hyödynnetään käsityöopetuksessa vielä vähän. Yhteisopettajuudessa olisi potentiaalia, jonka avulla opetuksen toteuttamista saataisiin vastaamaan enemmän opetussuunnitelman vaatimuksiin. Kuvauksissa oli myös muutamia opettajia, jotka opettivat käsityötä ilman materiaaleihin pohjautuvia ryhmiä. Tällöin opetus oli suunnattu alkuopetukseen tai koulussa ei ollut erikseen tiloja käsityöopetukseen.

Kuvausten perusteella opettaja päättää alakoulussa oppilaiden tekemän tuotteen. Toinen kuvauksissa esiintyvä tapa oli, että opettaja päättää tekniikan tai teeman tuotteeseen,

joiden pohjalta oppilas päättää valmistettavan tuotteen. Vastauksissa näkyi kuitenkin hyvin rajattuja teemoja tai tekniikoita, jolloin oppilaalla on vain pieni mahdollisuus päättää tuotteestaan. Näiden kahden tavan väliin jäi myös tapoja, joissa opettaja antaa vaihtoehtoja, joista sitten oppilas valitsee tehtävän tuotteen. Toinen samankaltainen tapa oli, että oppilaat kertovat toiveensa, joiden perusteella opettaja päättää tuotteen. Lopputuloksena kaikissa tavoissa opettajan päätäntävalta on suuri tehtävässä tuotteessa. Jos opettajien kuvauksissa näkyi oppilaan tekemää suunnittelua, oli se yleensä esteettisiin valintoihin liittyvää suunnittelua, kuten esimerkiksi tuotteen koko tai pintakäsittely. Kun opettaja päättää tehtävän tuotteen, on oppilaan lähtökohtaisesti mahdotonta suunnitella tekniikoita, työtapoja tai työvaiheita, koska ne ovat jo opettajan päättämässä työssä valmiiksi näkyvillä. Pienessä osassa vastauksista alakoulun opetusta kuvailtiin niin, että oppilas saa itse suunnitella täysin oman työnsä. Opettajan suurta suunnittelun määrää perusteltiin muun muassa paikallisten opetussuunnitelmien määräyksillä ja sillä, että opettajat kokivat kokonaisen käsityöprosessin liian haastavaksi toteuttaa.

Seuraavaa vaihetta käsityöopetuksessa eli tuotteen valmistusta opettajat kuvailivat hyvin opettajajohtoiseksi. Pääosin kaikissa vastauksissa toistui samantyylinen kaava, jossa ensimmäiseksi opettaja opettaa päättämänsä tekniikat ja ohjeistaa työvaiheet. Opetustuokion ja ohjeiden annon jälkeen oppilaat aloittavat tuotteen valmistuksen opettajan antamien ohjeiden mukaisesti. Lisäksi opettaja auttaa oppilasta tarvittaessa työn valmistuksen eri vaiheissa. Vastauksista selvisi, että tekniikan opettamiseen käytetään monia erilaisia tapoja. Tekniikoiden opetuksessa käytettiin apuna muun muassa videoita, kirjallisia ohjeita, pieniä opetustuokioita, vertaisohjaamista tai aikuisen mallin seuraamista. On selvää, että opettajan täytyy opettaa tekniikat, jotta oppilas osaa pystyy valmistamaan tuotteita. Kokonaisen käsityöprosessin kannalta merkittävää olisi se, kuka ja miten tekniikat on päätetty ja suunniteltu tuotteeseen. Pääosin opettajat kuvailivat tuotteen valmistusta niin, että oppilaat itse valmistavat tuotteen opettajajohtoisesta alustuksesta jälkeen. Useimmat opettajat pyrkivät siis siihen, että eivät tee oppilaiden puolesta työtä. Osassa vastauksissa oli kuitenkin nähtävissä, että opettaja tekee asioita oppilaan puolesta, esimerkiksi silloin, kun oppilas on muita hitaampi.

Opettajien kuvaama arviointi käsityöopetuksessa oli kokonaisuudessaan hyvin monipuolista, yhtä vastausta lukuun ottamatta. Yhdessä vastauksessa arvioinnista kerrottiin, että sitä ei ole vielä toteutettu pienten oppilaiden kanssa. Muut vastaukset kuvailivat käsityöopetuksen arviointia hyvin monipuoliseksi. Vastauksissa nousi esille oppilaan itsearviointi, työskentelyn arviointi, tuotteen arviointi ja koko prosessin arviointi. Myös vertaisarviointia käytettiin jonkun verran opettajien kuvauksissa. Opettajien kuvauksissa arvioinnin kohdalla nousi esille myös arvokasvatus. Osa opettajista toi arvoja esiin arvioinnin yhteydessä muun muassa painottamalla arvioinneissa sitä, arvostaako oppilas työtänsä.

Kokonaisella käsityöprosessilla oli vaihteleva asema opettajien kuvauksissa. Opettajat olivat selkeästi huomioineet kokonaista käsityöprosessia pohtiessaan opetuksen toteuttamista. Se miten huomioiminen näkyi kuvausten kautta opetuksessa, vaihteli opettajilla. Jotkut opettajista olivat sisäistäneet kokonaisen käsityöprosessin, mutta ei kokenut voivansa toteuttaa sitä opetuksessa erinäisten syiden takia. Syitä oli muun muassa tilojen ja yhteistyön puute, osaamattomuus sekä vaikutusvallan puute. Jotkut opettajat olivat tuoneet tiettyihin osa-alueisiin opetuksessa kokonaisen käsityöprosessin ominaisuuksia, mutta se ei ulottunut vielä kokonaisvaltaisesti opetukseen. Vastauksista oli tulkittavissa myös, että osa opettajista ajatteli toteuttavansa kokonaista käsityöprosessia opetuksessaan, mutta toteutus ei kuitenkaan tukenut kokonaisen käsityöprosessin määritelmää, jolloin se jäi ositetuksi käsityöksi. Lähtökohtaisesti siis missään käsityöopetuksen kuvauksessa kokonainen käsityöprosessi ei toteutunut täydellisesti. Opettajat kuitenkin selkeästi tiedostivat kokonaisen käsityöprosessin ja pyrkivät sitä kohti tai vastakohtaisesti eivät toteuttaneet sitä tietyistä syistä.

Opettajat kokivat tärkeimpänä käsityöopetuksessa perustaitojen kuten tekniikoiden ja työtapojen oppimisen. Perustaitoihin liittyen myös työturvallisuus koettiin tärkeänä yhdessä edellisten kanssa tai erikseen ilman mainintaa perustaidoista. Lisäksi aineistosta nousi esille paljon arvoihin liittyviä asioita, joita pidettiin tärkeinä. Tällaisia olivat muun muassa oman kädenjäljen arvostaminen sekä innostuminen ja motivoituminen käsitöihin. Arvoja sivuten myös luovuutta ja sen kehittämistä pidettiin tärkeänä asiana käsityöopetuksessa. Opettajat pitivät tärkeänä aiempien lisäksi myös opetussuunnitelman

noudattamista. Osassa vastauksista oli kerrottu yksityiskohtaisemmin opetussuunnitelman asioista juuri kokonaista käsityöprosessia sekä oppilaan omaa suunnittelua ja tekemistä, jotka liittyvät vahvasti kokonaiseen käsityöprosessiin.

Viimeisenä tutkimuskysymyksenä oli haastavimmiksi koetut asiat käsityöopetuksessa. Suurimmaksi haasteeksi opettajat kuvasivat kiireen, joka johtui isoista opetusryhmistä, oppilaiden omatoimisuuden vähäisyydestä, oppilaiden taitotasosta ja vaihtelevasta etenemistahdista. Kiireen avuksi opettajat kokivat, että koulunkäynninohjaajalle olisi tarvetta käsityöntunneilla. Opetussuunnitelman määräämät asiat jakautuivat kahtia, osa koki ne tärkeimmiksi asioiksi, kun taas osa opettajista kokivat ne haastaviksi. Nämä vaihtoehdot eivät kuitenkaan poissulje toisiaan. Opetussuunnitelmaan liittyvistä asioista tarkemmin vielä eriteltiin haastaviksi monimateriaalisuus sekä kokonainen käsityöprosessi ja sen mukaiseen työskentelyyn liittyvät haasteet. Opettajien omat taidot sekä oppilaiden taitotasot koettiin haasteena opettamiselle. Oppilaiden eri taitotasoihin liittyvä eriyttävä opettaminen, joten voidaan tulkita senkin olevan haasteena käsityöopetuksessa. Arvojenkin kohdalla kokemukset jakautuivat tärkeiksi kuin myös haastaviksi. Innostumisen synnyttäminen ja motivointi koettiin muutaman opettajan kohdalla haastavaksi käsityöopetuksessa.

4.2 Johtopäätökset

Opettajien kuvaamana käsityöopetus toteutetaan vielä melko perinteistä kaavaa noudattaen. Opettajat vaikuttavat olevan hyvin tietoisia opetussuunnitelman tuomista muutoksista, mutta jostain syystä opetuksen toteuttaminen pysyy paikallaan. Kokemuksieni mukaan vastavalmistuneilla opettajilla olisi motivaatiota ja taitoa tuoda uusia näkökulmia opetuksen kentälle, mutta töihin päästessä huomataan, että vastassa on suuri muutosvastarinta. Opettajien kuvauksissakin kävi ilmi, että töissä kauemmin olleet opettajat kokivat vanhat tavat toimiviksi, vaikka uusiakin oli jo kokeiltu. Vaihtoehtoisesti opettajien oma osaaminen ja itseluottamus ei edes riittänyt kokeilemaan uusia keinoja käsityöopetukseen. Harmillista on, että uuden tulokkaan voi olla vaikea kritisoida vakiintuneita toimintatapoja, koska usein vastavalmistuneilla on uusin tieto koulutuksesta, jonka takia heillä olisi paljon annettavaa jo työssä oleville opettajille.

Tutkimukseni tuloksia lukiessa väistämättä pyörii mielessä täydennyskoulutuksen tarve ja mahdollisuus. Opettajat selkeästi tiedostavat, että opetussuunnitelma vaatii kokonaisen käsityöprosessin toteuttamista, mutta opettajilla ei ole tiedossa tarkasti mitä kokonaisella käsityöprosessilla tarkoitetaan, koska se ei kuvauksissa toteutunut kokonaisuudessaan. Vaihtoehtoisesti voi olla, että opettajilla ei ole keinoja toteuttaa kokonaista käsityöprosessia opetuksessaan. Näistä kahdesta syystä uskoisin, että opettajat tarvitsisivat täydennyskoulutusta käsityöopetukseen. Lisäksi suuri osa opettajista piti opetussuunnitelman asioista kokonaista käsityöprosessia tärkeänä, vaikka eivät itse sitä pystyneetkään täysin toteuttamaan. Senkin takia uskon, että opettajat ottaisivat täydennyskoulutuksen mielellään vastaan.

Huomiotani tutkimuksessa herätti myös perustaitojen ja tekniikoiden sekä kokonaisen käsityöprosessin vastakkainasettelu. Käsitksistä oli tulkittavissa, että jos halutaan painottaa opetuksessa tekniikoiden ja perustaitojen (esim. sahaaminen tai neulominen) oppimista, ei voi toteuttaa kokonaista käsityöprosessia. Näitä oletuksia yleensä perustellaan sillä, että oppilas ei voi ideoida, suunnitella ja toteuttaa käsityötuotetta, ennen kuin hänellä on perustaidot ja tekniikat hallussa. Kokonaisen käsityöprosessin määrittelyssä kuitenkin painotetaan, että oppijan tulee saada virikkeitä, tukea ja palautetta (Pöllänen & Kröger 2005, 163) sekä riittävästi uutta tietoa tekniikoista ja materiaaleista (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004), jotta hän voi toteuttaa käsityölliset suunnitteluideansa. Oppilasta ei siis ole tarkoitus heittää suoraan suden syötäväksi, vaan opettajalla on suuri rooli ohjaajana kohti kokonaista käsityöprosessia. Jotta näistä ajatusmalleista päästään irti, tarvitaan parempi perehtyneisyys kokonaisen käsityöprosessin toteuttamiseen ja koulutuksen lisäämiseen kentällä oleville opettajille.

4.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimukseeni vastasi 42 luokanopettajaa, jolloin on selvää, että tutkimukseni ei ole yleistettävissä. Tällä määrällä vastauksia on kuitenkin mahdollista vastata tutkimuskysymyksen. Lisäksi samat teemat alkoivat toistumaan vastauksissa, jolloin katsotaan, että keruun voi lopettaa, koska uusi aineisto ei tuo enää mitään uutta. Tutkimukseni ensisijaisena tarkoituksena on saada laajempaa ymmärrystä ongelmaan ja pohtia siihen

mahdollisia ratkaisuja. (Ronkainen, ym. 2013, 117–118.) Fenomenografisen analyysin takia tutkimuksen päätulokseksi muodostuu kategoriat ja niihin liittyvä kuvauskategorijärjestelmä. Tulee kuitenkin muistaa, että nämä kategoriat eivät edusta suoraan yhden ihmisen ajattelua, vaan yleisesti erilaisia ajattelutapoja. Käsitteet vaihtelevat yksilöittäin, mutta myös yksilön käsitteet voivat vaihdella. Tarkoituksena ei ole tehdä ryhmien välisen erojen tarkastelua, eikä yksilökohtaisia tarkasteluja, vaikka tehdäänkin erilaisia ryhmittelyjä. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.)

Kun tutkimuksen aineisto kerätään kyselylomakkeella, haastattelijalla ei ole niin suurta vaikutusta vastauksiin. Tällöin myös vastaaja tuntee henkilöllisyytensä paremmin suojatuksi ja voi vastata arkaluontoisiin kysymyksiin, toisin kuin haastattelussa. Vastausten luotettavuutta lisää myös se, että vastaajan on mahdollista pohtia ja tarkistaa vastauksiaan kyselyä täyttäessään. (Jyrinki 1977, 25.) Kyselylomakkeessa validiteettiongelmana nähdään kuitenkin ilmausten ja ajatusten välinen ero eli paljonko voidaan päätellä henkilön sanoista hänen ajatuksiaan (Jyrinki 1977, 129–133).

Vastauksissa tutkittavat saattavat myös olettaa tutkijan ymmärtävän jotain, vaikka se jätetään kertomatta. Samoin he saattavat kuvitella, että tutkija jakaa saman tulkinnan heidän kanssaan. (Ronkainen, ym. 2013, 71.) Osa vastaajista jätti vastaukset hieman suppeaksi vastaamalla esimerkiksi kysymykseen käsityöopetuksen toteuttamisesta vain ”opetussuunnitelman mukaisesti”, jolloin he olettavat, että tutkija ymmärtää siitä heidän toteutustapansa. Opetussuunnitelma on kuitenkin laaja asiakirja, joka antaa raamit opettajan omalle toteutukselle. Lisäksi jokaisella koululla on omat paikalliset opetussuunnitelmat, joiden ohjeista en voi tietää. Problemaattisena pidetään myös puolueettomuutta, joka nousee esille siinä, pyrkiikö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan vastaajaa vai suodattuuko vastaus tutkijan oman kehyksen läpi. Tutkijan kuulemiseen ja havainnointiin voi siis vaikuttaa mm. tutkijan ikä, ammatti tai sukupuoli. On myönnetty, että tällaiset asiat väistämättä vaikuttavat tutkimukseen, koska tutkija on tutkimusasetelman luoja ja tulkitsejä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.) Olen siis itse opiskelemassa luokanopettajaksi ja käynyt opinnoissani monimateriaalisen käsityön sivuaineen, joten aihe ei ole minulle täysin ulkopuolinen.

Koska analyysini perustuu minun subjektiiviseen tulkintaani, kohdistuu luotettavuus siihen, miten uskollinen tulkinta on aineistolle. Fenomenografiselle analyysille tyypillistä kategoriajärjestelmää pidetään riittävänä ja aineistoa oikeudenmukaisesti kohtelevana kuvauksena silloin, kun jokainen yksittäinen vastaus on mahdollista sijoittaa sen sisälle. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Tähän liittyen olen analyysissäni käyttänyt jokaista vastausta ja löytänyt jokaisesta vastauksesta merkitysyksiköitä, joita olen sijoittanut kategoriajärjestelmään. Luotettavuuden kannalta oleellista on sekä tutkijan tulkinnan uskollisuus aineiston eroavaisuuksille että kategorioiden keskinäiset erot. Ensimmäisellä tarkoitetaan erilaisten käsitysten huomioimista ja edustavuutta, kun taas jälkimmäisellä tarkoitetaan, että kategorioiden ei tulisi olla päällekkäisiä. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Jo kategoriajärjestelmää rakentaessa ja merkitysyksiköitä etsiessä olen huomionut käsitysten monimuotoisuuden. Lisäksi tuloslukuissa esitän kaikki esille nousseet käsitykset, jolloin käsitysten vaihtelun kirjo tulee näkyviin.

Laadullisessa tutkimuksessa yhdistyvät tutkijan ja tutkittavien arvomaailmat, jolloin tutkimuksen lukijalle tulee antaa myös mahdollisuus omien tulkintojen tekemiseen. Tätä edesauttaa se, että tutkija on raportoinut tutkimuksensa eri vaiheita. Tutkimuksen ja tulkintojen läpinäkyvyyttä lisää tutkimusprosessin tarkka kuvaus sekä aineistolainaukset. Samalla tutkimusprosessin kuvaileminen lisää myös lukijan mahdollisuutta arvioida tutkijan huomioita. (Huusko & Paloniemi 2006, 170.) Olen pyrkinyt kuvailemaan tutkimukseni sekä analyysin etenemistä mahdollisimman tarkasti sivulta 22 alkaen, jotta tutkimus pysyy läpinäkyvänä ja luotettavana. Huuskon ja Paloniemen (2006, 170) mukaan myös teoria-empiria-suhteen pohtiminen lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimukseni uskottavuus perustuu siihen, että olen noudattanut hyvää tieteellistä käytäntöä. Tarkoittaa siis sitä, että olen noudattanut tiedeyhteisön toimintatapoja, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä ja tulosten esittämisessä. Olen myös ottanut huomioon muiden tutkijoiden työn asianmukaisella tavalla sekä esittänyt omat tulokset oikeassa valossa. Viimeiseksi hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu tieteen avoimuuden ja kontrolloitavuuden periaatteen kunnioittaminen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 130.) Tutkimustuloksissani olen pyrkinyt totuuteen ja tulokset on noussut täysin opettajien vastauksista. Tutkimuksessani olen käyttänyt tieteellistä kirjallisuutta ja viitannut niihin

tieteellisten kirjoitusohjeiden mukaisesti. Lisäksi tutkimukseni on vapaasti käytettävissä yliopiston kokoelmissa. Aineistolähtöistä fenomenografista analyysiä tehdessäni kiinnitin huomiota analyysin järjestelmällisyyteen ja kategoriat sekä taulukot ohjasivat analyysini tekoa. Tällä pyrin siihen, että tuloksia ei ohjaa minun omat mieltymykseni tai toiveeni.

Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden oikeudet liittyvät heidän anonymiuteensa ja salassapitoon. Kyselylomakkeessani tein jo selväksi, että vastauksia käsitellään anonymisti ja vastaaminen oli täysin vapaaehtoista. Minulla ei ole ollut missään vaiheessa tutkimusta tiedossa vastaajien nimet, koska jaoin lomaketta suurille ryhmille eri alustoilla, eikä kyselyssä kysytty vastaajan nimeä. Kun tulosluvun yhteydessä viitataan opettajien vastaukseen, käytän heistä nimityksiä V1-V42. Myöskään tutkimushenkilöiden paikalla tai työpaikalla ei ole tämän tutkimuksen kannalta merkitystä, eivätkä ne tule missään tutkimuksen vaiheessa ilmi. Kyselylomakkeen alkutekstissä on ollut tietoa tutkimuksestani sekä minun yhteystietoni, joten tutkimushenkilöillä on ollut kysymyksiin vastatessa tieto siitä, mihin he osallistuvat vastaamalla kyselylomakkeeseen. Tutkimuksen valmistuessa tutkimushenkilöiltä kerätty aineisto on poistettu, eikä sitä voi käyttää muissa yhteyksissä.

4.4 Tutkimuksen hyödynnettävyys ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkielmani lisää osaltaan tietoisuutta kokonaisen käsityöprosessin toteutumisesta käsityöopetuksessa. Tutkielmassani selviää opettajien käsityksiä liittyen käsityöopetukseen ja kokonaiseen käsityöprosessiin sekä jonkin verran käsityksiin vaikuttavista tekijöistä. Tutkielmani tuo kokonaisen käsityöprosessin opettajien tietoisuuteen. Tutkielmani avulla käsityötä opettavat luokanopettajat voivat myös reflektoida omaa toimintaansa ja pohtia kokonaisen käsityöprosessin toteuttamista sen hyötyjen kannalta. Uskon, että tutkielmani auttaa opettajia hahmottamaan, mitä kokonaisella käsityöprosessilla tarkoitetaan sekä miksi siihen tulisi tutustua ja sitä tulisi toteuttaa oppilaiden kanssa. Tuloksissa nähtiin myös, että opettaja saattoi ajatella toteuttavansa kokonaista käsityöprosessia, vaikka hänen toteutuksessaan ei kaikki tavat tukenutkaan kokonaista käsityöprosessia. Näin ollen opettajat voivat pohtia omia opetustapojaan ja viedä niitä kohti kokonaista

käsityöprosessia. Koska kokonainen käsityöprosessi ei ole tavoittanut vielä opettajien tietoisuutta toteutuksen tasolla ja siihen liittyviä tutkimuksia on tehty melko vähän, olisi sille varmasti vielä tilaa tutkimusten kentällä. Tutkimukseni aikana aineistostani nousi mieleeni selkeimmin seuraavat kaksi jatkotutkimusaihetta.

Tutkimustulosten yhteydessä aineistostani nousi esille opettajien jatkuva kiire ja ajanpuute. Lukiessani opettajien vastauksia liittyen kiireeseen ja ajan puutteeseen, tuli minulla heti mieleen sen vaikutus opetukseen. Koska tutkimustani ei enää kannattanut laajentaa enempää, jäikin mieleeni, että opettajien kokemaa kokonaisvaltaista kiirettä käsityöopetuksessa olisi hyvä tutkia lisää. Mihin suuntaan opetus muuttuisi, jos opettajilta poistettaisiin kiire opetuksesta. Kiinnostavaa olisi myös löytää syvempiä merkityksiä kiireelle. Uskon, että kiire ja ajanpuute on opettajilla yksi hidastava tekijä kokonaisen käsityöprosessin toteuttamisessa, mutta aiheet tulisi tutkia vielä lisää. Tietysti yksi kysymys näiden lisäksi on, miten kiirettä saataisiin vähennettyä käsityöopetuksesta. Ilomäen (2008) väitöskirjan mukaan opettajat ovatkin arvioineet haitallisimmiksi työympäristötekijöiksi muun muassa kiireen. Lisäksi kiire yhdistetään usein myös opettajien työuupumukseen. (Onnismaa 2010, 16).

Toinen jatkotutkimusaihe, joka tuli mieleeni aineistoani käsitellessä liittyi opettajan suureen esivalmisteluiden määrään. Aineistoni perusteella opettajat kokivat haasteeksi suuret esivalmistelut käsityöopetuksessa. Pohdin asiaa jo hieman tulosluvussani, mutta olisi kiinnostavaa, jos aiheet tutkittaisiin kokonaisen käsityöprosessin kannalta lisää. Kun käsityö on ositettua, tulee opettajan tehdä paljon esivalmisteluita työtä varten. Silloin opettaja suunnittelee ja valmistaa tuotteen lisäksi työohjeet oppilaille. Kaikki nämä asiat jäävät ositetussa käsityössä opettajalla opetuksen ulkopuoliselle ajalle. Kun käsityötä ohjataan kokonaiseen käsityöprosessiin, tulee suunnittelu, tuotteen valmistus sekä työvaiheiden pohtiminen oppilaalle, jolloin opettajalla on ainakin vähemmän tehtävää opetuksen ulkopuolella. Kokonaisessakin käsityöprosessissa opettaja kuitenkin on vastuussa muun muassa siitä, että oppilailla on tietyt materiaalit käytössä. Nämä materiaalit pitää olla tarkoituksenmukaisesti saatavilla oppilailla käsityöntunnilla, jolloin opettaja vastaa materiaalien saatavuudesta luultavasti opetuksen ulkopuolella. Esivalmisteluiden määrää olisi

kuitenkin mielenkiintoista tutkia lisää ja vertailla sen ilmentyvyyttä ositetussa ja kokonaisessa käsityöprosessissa.

LÄHTEET

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä. 113–160.

Aikasalo, P. 2013. Käsiyöt osana naisten elämää. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Tampere: Juvenes Print. 40–54.

Anttila, P. 1993. Käsiyön ja muotoilun teoreettiset perusteet. Porvoo: WSOY

Anttila, P. 1987. Tekstiilidesign. Käsiyötuotteen suunnittelun ja tutkimuksen teoreettiset perusteet. Helsingin yliopisto.

Bishop, K. & Denley, P. 2007. Learning science teaching. Glasgow: Open University press.

Borg, S. 2010. Kyselylomakkeen laatiminen. KvantiMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kyselylomake/laatiminen.html> [Luettu 15.10.2020]

Fernström, P., Karppinen, S. & Ojala, M. 2014. Eheyttävä oppiminen ja käsityön suunnittelun opetus. Teoksessa A. Nuutinen, P. Fernström, S. Kokko & H. Lahti (toim.) Suunnittelusta käsin. Käsiyön tutkimuksen ja opetuksen vuoropuhelua. Helsingin Yliopisto.

Garber, E. 2002. Craft Education in Finland: Definitions, Rationales and the Future. Journal of Art and Design Education. Vol. 21. no 2. Blackwell, 132–145.

Gess-Newsome, J. 1999. Secondary teachers' knowledge and beliefs about subject matter and their impact on instruction. Teoksessa J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (toim.) Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education. Boston: Kluwer, 51–94.

Green, P. 1974. Design education – problem solving and visual experience. London: B. T. Batsford Limited

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY

Hast, M. 2011. Konstruktio käsityön teknologiasta. Analyysi- ja tulkintaprosessi teknologiasta yleissivistävän käsityön oppiaineen osana. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Hilmola, A. & Kallio, M. 2019. Käsityön suosio valinnaisaineena uuden opetussuunnitelman aikana. Opetushallitus. https://www.tekninenopettaja.net/docs/Hilmola_Kallio_2019-Keskeiset_tulokset_kasityon_valinnoista.pdf [Luettu 15.10.2020]

Hilmola, A. & Lindfors, E. 2017. Pupils' performance in managing the holistic craft process. *Techne Serien A*: 24(1), 29–41.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 13., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus -suuntia tulevaan. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.

Häti-Korkeila, M. & Kähönen, H. 1985. Tuotesuunnittelun perusteita. Käsi- ja taideteollisuus. Porvoo: WSOY

Ihatsu, A-M. 2013. Käsityö – uusiutuva luonnonvara. Teoksessa L. Kaukinen & M. Colanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Tampere: Juvenes Print. 19–29.

Homäki, I. 2008. Opettajien ääneen liittyvä työhyvinvointi ja äänikoulutuksen vaikutukset. Acta Universitatis Tamperensis 1373. Tampere University Press.

Jaatinen, J. & Lindfors, E. 2016. Yhteisopetus käsityössä. Teoksessa H-M. Pakula, E. Kouki, H. Silfverberg & E. Yli-Panula (toim.) Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 11. Turku: Painosalama. 13–27.

Julin, S. & Rumpu, N. 2018. Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 6:2018. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. 2016. Opettajan didaktiikka. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Jyrinki, E. 1977. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus, Kustannustoimi 1977.

Jyväskylän yliopisto 2011. www -sivut: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/ongelmanasettelu/kasitysten-ja-asenteiden-kuvaaminen> [luettu 14.10.2020]

Kallio, J. 2016. Opettamisen vallankumous. Helsinki: Tietosanoma.

Kallioniemi, A & Virta, A. 2012. Ainedidaktiikka tutkimuskenttänä. Teoksessa A. Kallioniemi & A. Virta (toim.) Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 9–15.

Kankare, P. 1997. Teknologinen lukutaito teknisessä työssä, viestintää tekniikan keinoin. Teoksessa S. Tella (toim.) Media nykypäivän koulutuksessa, osa 1. Ainedidaktiikan symposium Helsingissä perjantaina 14.2.1997. Tutkimuksia 178. Helsingin yliopiston opettajankoulutus. 189–197.

Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Juva: WS Bookwell Oy.

Karppinen, S. 2008. 'Craft-Art as a Basis for Human Activity'. International Journal of Art & Design Education, 21(1), 83–90

Kaukinen, L. 2003. Ajatuksia käsityötieteen ontologiasta. Teoksessa A. Virta & O. Marttila (Toim.) Opettaja, asiantuntijuus, yhteiskunta: ainedidaktinen symposium 7.2.2003. Turun opettajankoulutuslaitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta B, 72, 307–315.

Kaukinen, L. K. 2007. Innovaatioaineet: käsityömuotoilu ja teknologia peruskoulun oppiaineina. Teoksessa K. Merenluoto, A. Virta & P. Carpelan (toim.) Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktinen symposium 2007. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:77, 308–313.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 68–84.

Kojonkoski-Rännäli, S. 1995. Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi. Turun yliopiston julkaisuja, Sarja C:109. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rauman opettajankoulutuslaitos. Turku: Painosalama Oy.

Kojonkoski-Rännäli, S. 2001. Käsityönopetuksen kaksi maailmaa. Kasvatus 5, 493–505.

Kojonkoski-Rännäli, S. 2006. Tulevaisuuden käsityötaito. Futura 1/2006. 109–113.

Kokko, S., Viilo, M., Matinlauri, M. & Tokola, A. 2014. Kokonainen käsityö ja suunnittelun ohjaaminen peruskoulussa – käsityön opettajaopiskelijoiden kokemuksia. Teoksessa A. Nuutinen, P. Fernström, S. Kokko & H. Lahti (toim.) Suunnittelusta käsin. Käsityön tutkimuksen ja opetuksen vuoropuhelua. Helsingin Yliopisto.

Kröger, T. 2003. Käsityön verkko-oppimateriaalien moninaisuus ”Käspaikka”- verkkosivustossa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 90. [Luettu 29.9.2020] https://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-316-X/urn_isbn_952-458-316-X.pdf

Lepistö, J. 2004. Käsityö kasvatuksen välineenä. Seurantatutkimus opiskelijoidenkäsityötä koskevien käsitysten jäsentyneisyydestä ennen luokanopettajakoulutuksen käsityön peruskurssin opintoja ja niiden jälkeen. Turun yliopiston julkaisuja. C: 219

Lepistö, J. 2013. Käsityöoppiaineen tulevaisuuden haasteet luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheen- vuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Tampere: Juvenes Print. 158–166.

Lepistö, J. & Lindfors, E. 2015. From Gender-segregated Subjects to Multi-material Craft: Craft Student Teachers’ Views on the Future of the Craft Subject. *FormAkademisk -Research Journal of Design and Design Education*, 8(3). [Luettu 1.10.2020] <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/view/1313>

Lepistö, J., Rönkkö, M-L. & Tuikkanen, W. 2013. Monipuolinen käsityön opetus sukupuoli- tasa-arvon toteuttajana. Käsityön aineenopettajaopiskelijoiden ja aineenopettajien kokemuksia monipuolisen käsityön opiskelusta ja käsityön sukupuolittuneisuudesta. *Maailman osaavin kansa 2020: Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät*. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:8. 92–108.

Lerkkanen, M-L. & Pakarinen, E. 2018. Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 181–196.

Lindfors, E. 2008. Käsiyön tutkimuksesta opetuksen kehittämiseen. Teoksessa A. Kallioniemi, & E. Jeronen (toim.) Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka: Ainedidaktinen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 1. Helsinki: Helsingin yliopisto. 415–427.

Lindfors, E., Marjanen, P. & Jaatinen, J. 2016. Tyttöjen ja poikien käsityöstä monimateriaaliseksi käsityöksi – käsityön opetusta 150 vuotta. Mikä mäki! Tiedäks snää? Rauman yksikön 120-vuotisjuhlajulkaisu. Rauma: Turun yliopisto.

Marton, F. 1981. Phenomenography – Describing Conceptions of the World Around Us. *Instructuinal Science* 10/1981. 177–200.

Meri, M. 2002. Keskustelua opettamisen opista ja oppiaineiden opettamisen opista. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 175–190.

Niiniluoto, I. 1984. Philosophial perspectives on design. Design research symposium 8.–11.5. 1984 Helsinki. University of Industrial Arts in Helsinki A1.

Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2010:1. Opetushallitus. [Luettu 25.11.2020]

https://www.researchgate.net/profile/Jussi_Onnismaa3/publication/314259763_Opettajien_tyohyvinvointi_Opetushallitus/links/58be6bfe45851591c5ea8856/Opettajien-tyoehyvinvointi-Opetushallitus.pdf

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2020. Käsitteet perusopetuksessa. [Luettu 1.10.2020]
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetus/kasityo-perusopetuksessa>

Peltonen, J. 1988. Käsitteidenkasvatuksen perusteet. Koulukäsityön ja sen opetuksen teoria sekä teoreettinen ja empiirinen tutkimus peruskoulun yläasteen teknisen työn oppisisällöistä ja opetuksesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 132. Rauma.

Peltonen, S. 2018. Ei vain virkkaamista ja sorvaamista – koulun käsityö kehittää projektinhallintaa ja pystyvyyden tunnetta. Helsingin yliopiston uutiset 1.11.2018 [Luettu 15.10.2020]
<https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/koulutus-kasvatus-ja-oppiminen/ei-vain-virkkaamista-ja-sorvaamista-koulun-kasityo-kehittaa-projektinhallintaa-ja-pystyvyyden-tunnetta>

Perusopetuslaki 628/1998.

Polkinghorne, D. E. 2005. Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of counseling psychology* 52 (2), 137–145.

Pöllänen, S. 2013. Elämää ilman käsitteitä – mitä se on? Käsitteidenkasvatusta harrastajien psyykkisen hyvinvoinnin tukena. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) *Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsitteistä ja sen tulevaisuudesta.* Tampere: Juvenes Print. 66–77.

Pöllänen, S. & Kröger, T. 2005. Näkökulmia kokonaiseen käsitteidenkasvatukseen. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) *Tutkiva opettajankoulutus – Taitava opettaja.* Savonlinnan opettajakoulutuslaitos. 160–172. [Luettu 29.9.2020]
<http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/index.htm>

Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. WSOYpro OY.

Rättyä, K. 2016. Lokikirja ainedidaktisten opintojen arviointimenetelmänä. Teoksessa H-M. Pakula, E. Kouki, H. Silfverberg & E. Yli-Panula (toim.) Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 11. Turku: Painosalama. 94–110.

Savin, A. 2018. Yhä harvempi valitsee käsityön koulussa, vaikka oppiaine tarjoaa juuri niitä taitoja, joita työelämässä tarvittaisiin. Yle 16.11.2018. [Luettu 15.10.2020] <https://yle.fi/uutiset/3-10507741>

Seitamaa-Hakkarainen, P. 2009. Käsityönopetuksen tulevaisuutta etsimässä. Oppimisympäristöjen ja teknologian haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa R. Koskennurmi-Sivonen, A-M. Raunio & M. Luutonen (toim.) Näkökulmia käsityön ja käsityön opetuksen tutkimukseen – Pirkko Anttila 80 vuotta. Helsinki: Helsingin yliopisto, 10–12. [Luettu 16.9.2020] <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10224/4809/PirkkoAnttila80vuotta.pdf?sequence=1>

Sipola, T. 2019. Teknisen työn ja tekstiilityön yhdistäminen ei lisännyt tasa-arvoa – sen sijaan se voi pahentaa ongelmaa, jota vientiteollisuus nyt jo pelkää. Yle 10.11.2019. [Luettu 15.10.2020] <https://yle.fi/uutiset/3-11031718>

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

Suojanen, U. 1991. Käsityöllisten työprosessien ja niiden opetuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. Turun yliopisto.

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

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi

Tuomikoski-Leskelä, P. 1979. Taidekasvatus Suomessa I. Taidekasvatuksen teoria ja käytäntö koulupedagogiikassa 1860-luvulta 1920-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitos. Julkaisu 5.

Uljas, M. & Wendelius, S. 2018. ”Tää yhteinen käsityö on mitä suurimmassa määrin tilakysymys” Käsityön fyysisen oppimisympäristön kehittämisessä huomioon otettavia tekijöitä. Turku: Turun yliopisto.

Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 42–55.

Van Merriënboer, J. J. G. & Kirschner, P. A. 2012. Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design (2. painos). New York: Routledge.

Vertanen, V. 2019. Monimateriaalinen käsityö – mitä se on ja motivoiko se? Käsityön opetussuunnitelmauudistus opettajien ja oppilaiden silmin. Helsingin yliopisto. [Luettu 30.11.2020] https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/303190/Vertanen_Viivi_Pro_gradu_2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Viilo, M., Seitamaa-Hakkarainen, P. & Hakkarainen, K. 2011. Supporting the technology-enriched collaborative inquiry and design project – A teacher’s reflections on practices. *Teachers and teaching theory and practice*, 17(1), 51–72.

Åhlberg, M. 2004. Didaktiikka opettajan työtä tutkivana ja kehittämään pyrkivänä tieteenä. *Didacta Varia*, 9(1), 37–45

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake

Hei,

olen Venla Turunen ja opiskelen Lapin yliopistossa luokanopettajaksi. Teen pro gradu - tutkielmaani alakoulun käsityöopetuksesta. Mikäli sinulla on kysymyksiä tutkielmaani liittyen voit olla yhteydessä sähköpostilla osoitteeseen venturun@ulapland.fi

Lomakkeessa on kolme taustakysymystä, kolme yleisesti käsityöopetukseen liittyvää avointa kysymystä sekä kolme sinun käsityöopetuksesi toteuttamiseen liittyvää avointa kysymystä. Kolmeen viimeiseen kysymykseen olen antanut apukysymyksiä vastaamisen helpottamiseksi. Voit halutessasi tuoda vastauksessasi esiin myös muita asioita. Vastaukset käsitellään anonyymisti ja luottamuksellisesti.

Kiitos osallistumisesta tutkielmaani!

*Pakollinen

Taustakysymykset:

Valitse sinulle sopivin vaihtoehto *

- Opetan tällä hetkellä käsitöitä alakoulussa
- Olen opettanut käsitöitä alakoulussa viimeisen neljän vuoden aikana
- Olen opettanut joskus käsitöitä alakoulussa

Mille luokka-asteille olet opettanut käsitöitä? *

Kauanko olet opettanut käsitöitä? *

- 0–4 vuotta
- 5–10 vuotta
- yli 10 vuotta

1. Miten käsitöiden opetus toteutetaan koulussanne? *
2. Mitä asioita pidät tärkeimpänä käsitöiden opetuksessa? *
3. Mikä on sinulle haastavinta käsitöiden opetuksessa? *

Tuotteen valmistus käsityötunneillasi.

Vastaa kysymyksiin oman opetuksesi pohjalta. Tuotteella tarkoitetaan työskentelyn lopputulosta eli jotain opetuksessasi valmistettua käsityötuotetta. Voit vaikka aluksi miettiä opetuksestasi yhden tuotteen, jonka valmistusprosessia kuvaillet vastauksissasi.

Kerro tuotteen ideoinnista ja suunnittelusta. *

Voit esimerkiksi kertoa: Kuka on päättänyt, millainen tuote valmistetaan? Miten tuote suunnitellaan vai suunnitellaanko sitä ollenkaan käsityötunnilla? Miten työtekniikat ja työtavat on päätetty? Onko tuotteelle annettu jotain vaatimuksia (koko, materiaali, käytötarkoitus)? Miten materiaalivalinnat on tehty?

Kerro tuotteen valmistuksesta. *

Voit esimerkiksi kertoa: Onko tunnillasi ohjattuja työvaiheita? Kuka työvaiheista päättää? Miten tekniikat opetetaan? Onko tuotteen valmistusta avustettu aikuisen toimesta vai tekeekö oppilas tuotteen kokonaisuudessaan itse?

Kerro tuotteen valmistuksen arvioinnista. *

Voit esimerkiksi kertoa: Mitä arvioinnissa painotetaan? Kuka arvioi? Miten arvioidaan?