

TAMPEREEN YLIOPISTO

Miten opetussuunnitelma ja käytäntö keskustelevat
keskenään?

Puheenvuoro tekstiilityön opettajille

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

SANNA VILANDER

Toukokuu 2015

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
SANNA VILANDER: Miten opetussuunnitelma ja käytäntö keskustelevat keskenään?
Puheenvuoro tekstiilityön opettajille
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 71 sivua.
Toukokuu 2015

Tutkimuksen teoreettinen tarkoitus on avata lyhyesti koulukäsityöhön liittyviä keskeisiä käsitteitä sekä kuvailla koulukäsityön historiallisia taustoja ja tarkastella peruskoulun opetussuunnitelmia tekstiilityön kehityksen valossa. Tutkimuksen empiirinen tarkoitus on selvittää miten tekstiilityön opettajat perustelevat käsityön opetuksen tärkeyttä sekä kuvailla kuinka tekstiilityön opetussuunnitelma ja käytäntö keskustelevat ja ovat vuorovaikutuksessa opettajien puheessa.

Tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus, jonka tieteenfilosofisena lähestymistapana pyrkii lähestymään fenomenologis-hermeneuttista tutkimusperinnettä. Tutkimus kohdistui tekstiilityön aineenopettajiin, jotka opettivat joko ala- tai yläkoulussa tai molemmissa. Aineisto koostuu viidestä tekstiilityön opettajan teemahaastattelusta ja kolmesta kouluyhteisössä suoritetusta tekstiilityön opettajan työn havainnoinnista. Tutkimusaineiston keräsin talvella 2014–2015 ja sen tarkastelussa on käytetty teorialähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimustulosten perusteella tekstiilityön opettajien kolme keskeisintä käsityölle antamaa merkitystä kouluopetuksessa ovat: perusteknikoiden osaaminen, kognitiivisten taitojen kehittyminen ja työn tekemisen opettaminen. Opettajien taustapuheesta nousevat esille käsityön historialliset vaikutukset, jotka edelleen vaikuttavat käsityön opetuksen taustalla. Tulosten perusteella voi myös sanoa, että käsityön opetussuunnitelmien vaikutus tuntien toteutuksessa oli vähäinen. Opettajien oppisisältöjen valintaan vaikuttaa enemmän opettajien omat kokemukset, heidän oma näkemyksensä opetuksen sisällöstä ja tuoteperusteisuus. Tutkimuksessa nousi esille, että yksi suurimmista tekstiilityön toteutukseen liittyvistä ongelmista oli ajanpuute. Käsityön opetussuunnitelman tavoitteet koettiin liian laajoiksi käytettävään tuntimäärään nähden. Samansuuntaisia tutkimustuloksia on saatu aiemminkin muun muassa Antti Hilmolan (2009) väitöskirjassa, joka koski teknisen työn opetusta. Ajan puutteella opettajat myös perustelivat muun muassa vähäisen kokonaisen käsityöprosessin toteuttamisen tekstiilityössä.

Aineiston perusteella voi sanoa, että tekstiilityön opettajat ovat vahvoja ja itsenäisiä toimijoita ja heillä on selkeä näkemys tekstiilityön opetuksen sisällöstä. He tulkitsevat opetussuunnitelmaa rohkeasti ja seisovat valintojensa takana. Tekstiilityön opetuksen haasteet voidaan tämän tutkimuksen perusteella jakaa kahteen osaan. Haasteet näkyvät toisaalta opetussuunnitelmien toteutumisessa, sen tavoitteissa ja sisällössä. Toisaalta käsityön oppiaineen merkitys on muuttumassa uuden opetussuunnitelman myötä vuonna 2015. Käsityön opettajien koulutus, ulkoiset resurssit ja tuntijako eivät ole kulkeneet käsi kädessä opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa. Opettajissa on tunnistettavissa muutosvastarintaa, mutta edellä mainitut epäkohdat vaikuttavat merkittävästi muutoksen hitauteen.

Avainsanat: käsityö, kokonainen käsityö, ositettu käsityö, yhteinen käsityö, koulukäsityö, tekstiilityön opettaja, opetussuunnitelma, sisällön analyysi

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	KÄSITYÖN KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ KÄSITYÖN OPETUKSESSA.....	6
2.1	KOKONAINEN JA OSITETTU KÄSITYÖ.....	6
2.2	KOULUKÄSITYÖ	8
2.3	YHTEINEN KÄSITYÖ	11
2.4	KÄSITYÖN OPETUKSEN PEDAGOGISET MALLIT	13
3	KOULUKÄSITYÖN HISTORIA JA PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAT KÄSITYÖN OPETUKSESSA	14
3.1	KÄSITYÖN PERINTEIDEN MERKITYS NYKYPÄIVÄÄN	14
3.2	PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMA	18
3.2.1	<i>Käsityön opetussuunnitelma vuonna 1970.....</i>	<i>19</i>
3.2.2	<i>Käsityön opetussuunnitelma vuonna 1985.....</i>	<i>21</i>
3.2.3	<i>Käsityön opetussuunnitelma vuonna 1994.....</i>	<i>23</i>
3.2.4	<i>Käsityön opetussuunnitelma vuonna 2004.....</i>	<i>26</i>
3.2.5	<i>Tuleva käsityön opetussuunnitelma vuonna 2016.....</i>	<i>28</i>
4	TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA TOTEUTUS	31
4.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET	31
4.2	KVALITATIIVINEN TUTKIMUS	32
4.3	TIETEENFILOSOFINEN LÄHTÖKOHTA.....	32
4.4	AINEISTON KERÄÄMISEN PERIAATTEET.....	33
4.4.1	<i>Havainnointi</i>	<i>34</i>
4.4.2	<i>Haastattelu.....</i>	<i>36</i>
4.5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA TUTKIMUKSEN KOHTEET.....	37
4.6	AINEISTON ANALYYSI	39
5	TEKSTIILITYÖN OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ OPETUSSUUNNITELMAN JA KÄYTÄNNÖN OPETUKSEN TOTEUTTAMISESTA.....	42
5.1	OPETTAJIEN ESITTELY JA OPETUSTAVAT	42
5.2	KÄSITYÖN MONIPUOLISTEN SISÄLTÖALUEIDEN MERKITYS.....	45
5.2.1	<i>Työkasvatus.....</i>	<i>45</i>
5.2.2	<i>Ajattelun kehittyminen</i>	<i>48</i>
5.2.3	<i>Psyykkiset vaikutukset.....</i>	<i>49</i>
5.2.4	<i>Asennekasvatus</i>	<i>51</i>
5.3	OPETUSSUUNNITELMAT JA TEKSTIILITYÖN OPETUKSEN KÄYTÄNTÖ.....	53
6	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTAA.....	59
6.1	TULOSTEN TARKASTELUA	59
6.2	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	63
6.3	LOPUKSI.....	64
	LÄHTEET.....	66

1 JOHDANTO

Käsityön opetukseen on kohdistunut muospaineita usean vuosikymmenen ajan, mutta näkykö se käytännön toiminnassa ja itse käsityön opetuksessa? Työelämä peräänkuuluttaa innovatiivisia ja luovia osaajia, jotka pystyvät tekemään itsenäisiä ja rohkeita ratkaisuja. Näihin haasteisiin käsityön pitäisi pystyä vastaamaan oppiaineena tarjoamalla oppilaille mahdollisuutta monipuoliseen käsityöilmaisuuun, muotoiluun ja teknologiaan perustuvaan käsityölliseen toimintaan. Käsityön opetukseen kohdistunut kritiikki on paljolti koskenut oppilaiden suunnitteluosaamisen heikkoutta ja kokonaisen käsityön (ks.luku 2) toteutumattomuutta. Kritiikki liittyy osittain siihen, että käsityössä on pitkään ollut kysymys tekniikoihin painottuvasta kasvatuksesta, joka kuitenkin on myös pitkänä lähes ennallaan pysyvänä traditiona muokannut syvällisellä tavalla suomalaiskansallista kulttuuria.

Valitsin tämän tutkimuksen aiheen, koska olen kiinnostunut koulukäsityöistä ja sen opetuksen toteutuksen haasteista. Kiinnostukseni heräsi jo luokanopettajaopiskeluni alkuvaiheessa syksyllä 2011, jolloin yhdellä käsityön perusopintoihin liittyvällä kurssilla totutettiin käyttäjälähtöistä suunnittelua. Käyttäjälähtöisen suunnittelun idea on, että tuotteet valmistetaan käyttäjän eli koulukäsityön tapauksessa oppilaan tarpeen mukaan, jolloin tekeminen on mielekästä ja motivoitunutta. Siihen kuuluu tiivistä kaikki kokonaisen käsityöprosessin vaiheet suunnittelusta tuotteen valmistamiseen ja arviointiin. Tällainen uusi lähestymistapa käsityön opetukseen oli minulle aivan uutta ja innostuin valtavasti ajatuksesta, että käsityöitä voi opettaa hyvin eri tavalla kuin mihin olemme perinteisesti totuneet. Jatkoin käsityön opintojani sivuaineopinnoilla, jolloin tiedon tarpeeni käsityön opettamisen totuttamisesta ja siihen liittyvistä haasteista kasvoi. Aiheen tekee myös ajankohtaiseksi vuoden päästä voimaan tuleva opetussuunnitelmauudistus (2014), jossa käsityön opetus tulee keskeisesti muuttumaan ja uudistumaan. Siinä oppilaan rooli on olla aktiivinen toimija ja oppiminen tapahtuu havainnoiden, tutkien, innovoiden ja sinnikkäästi kokeillen. Opettaja nähdään kokonaisen käsityöprosessin ohjaajana ja mahdollistajana. Opettajan tehtävä on myös huomioida oppilaiden erilaiset lähtökohdat ja tarpeet. (POPS 2014, 301–302.)

Aloittaessani tutkimuksen tekemisen keväällä 2014 olin vakaasti sitä mieltä, että koulujemme käsityön opetus on jämähtänyt paikoilleen ja tarvitsee kipeästi suunnanmuutosta. Tiedostin kyllä jo

siinä vaiheessa myös sen, että muutos on haasteellinen ja eikä aivan yksikertaisesti toteutettavissa. Tehdessäni tutkimusta syksyllä 2014 ja talvella 2015 pyrin kuitenkin omaksumaan neutraalin tutkijan asenteen kirjoittaessani teoriaosuutta sekä tehdessäni havainnoiteja ja haastatteluja. Oli kuitenkin mielenkiintoista huomata, että tutkimuksen edetessä yltiöpäinen idealismini karsiintui ja aloin nähdä koulujen käsityön opetuksen uudessa valossa. Tähän osittain vaikutti myös se, että opiskeluun liittyviä harjoitteluaikoja miettiessäni, minun oli pakko tunnustaa, että myös oma harjoittelussa toteuttamani käsityön opetus oli lopulta melko vanhanaikaista ja osin jopa mallioppista ja ositettua käsityötä (ks. luku 2). Ymmärrykseni myös laajeni perehtyessäni käsityön opetuksen historiaan ja vanhoihin käsityön opetussuunnitelmiin. Käsityön opetuksella on Suomessa hyvin vahvat perinteet ja sillä on merkittävä vaikutus suomalaiskansalliseen käsityön opetuksen kulttuuriin. Historiasta nousee paljon asioita ja arvoja, joista voimme olla ylpeitä ja joita on syytäkin säilyttää käsityöperinteessä ja sen opetuksessa. Ahkeruuden, yritteliäisyyden ja huolellisen tuotteen valmistuksen ihanteet toimivat myös nykypäivänä hyvänä perusajatuksena käsityöprosessin toteutuksessa.

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen tarkoituksena on lyhyesti avata koulukäsityöhön liittyviä keskeisiä käsitteitä, kuvailla käsityön opetuksen historiaa kansakoulun perustamisesta lähtien ja tarkastella peruskoulun opetussuunnitelmien historiallista kehitystä tekstiilityön kehityksen valossa. Tutkimuksen empiirisessä osassa keskitytään tekstiilityön opettajan toimintaan heidän omassa koulukontekstissaan. Kohteena ovat käsityön tekstiilityön sisältöjen opettajat ja heidän toimintansa peruskoulussa. Tutkimuksessa tarkastellaan tekstiilityön opettajien käsityksiä ja mielipiteitä käsityön opetuksen merkityksestä ja miten opetussuunnitelma ja käytäntö keskustelevat ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään tekstiilityön opettajien keskusteluissa. Tutkimuksessa ei oteta kantaa tekstiilityön sisältöjen opetuksen yksityiskohtaisiin oppisisältöihin tai oppimistehtäviin eikä koko ikäluokalle tarkoitettuun yhteiseen käsityön opetukseen. Vaikka käsityön peruskouluopetuksen tasa-arvokysymys on opetussuunnitelmallisesti tärkeä ja ajankohtainen aihe, on käsityön sukupuolittuneisuus opetuksen käytännön tasolla rajattu tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimuksessa ei siis tarkastella kohderyhmäksi valikoituneiden naisopettajien käsityön tekstiilityön opetuksen käytäntöjä erityisesti naisopettajien tekemänä sukupuolisensitiivisenä työnä.

2 KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ KÄSITYÖN OPETUKSESSA

2.1 Kokonainen ja ositettu käsityö

Kojonkoski-Rännälin (1998) mukaan kokonaisen käsityön käsitteelle ominaista on kokonainen tekeminen käsityöprosessissa. Siinä yhdistetään ideointi, taiteellinen ja tekninen suunnittelu toteutettavan tuotteen valmistuessa yhdeksi kokonaisuudeksi, jonka suorittaa yksi ja sama henkilö. Kun luovuus, tietäminen, ongelmanratkaisutaidot, esteettiset valmiudet ja motoriset taidot liittyvät toisiinsa käsityöprosessin aikana, voidaan sen sanoa olevan kokonaista tekemistä. Käsityön arvo ihmisen kasvussa ja kehityksessä on nimenomaan tuossa kokonaisen tekemisen eheydessä. (Kojonkoski-Rännäli 1998, 51.) Suojanen (1993) nostaa esille käsityöprosessin kokonaisen merkityksen tärkeyden opetuksessa, jossa erilaisilla materiaaleilla, välineillä ja tekniikoilla toteutetaan luovaan ongelmanratkaisuun pohjautuvaa käsityötä. Tähän kuuluu sekä tuotteen, että valmistusprosessin suunnitteleminen ja tuotteen valmistaminen. Arviointi, joka sisältää sekä tuotteen laadun arvioinnin, että oppijan itsensä arvioinnin, on mukana koko prosessin ajan. (Suojanen 1993, 28.)

Prosessin ensimmäinen vaihe on ideointi. Tässä vaiheessa usein luodaan mielikuvia, haaveita tai hahmotelmia mahdollisuuksista ja ongelmanratkaisuista. Ideoinnissa tärkeää on motivointi. Tehtävä tai teema on koettava mielekkääksi. Aloitteleva käsityön tekijä tarvitsee motivoituakseen käsityksen siitä, mihin ollaan ryhtymässä. Hän tarvitsee tuekseen kuvia tai esimerkkejä valmiista töistä sekä ensituntumaa tekniikoihin ja materiaaleihin. (Hilmola 2011, 145–146; Pöllänen & Kröger 2005, 162–164)

Seuraava vaihe on ideoiden konkretisoituminen visuaaliseksi ja tekniseksi suunnitelmaksi. Sen tarkoituksena on etsiä tuotteen esteettisiin ja toiminnallisiin arvoihin parhaiten liittyvät ominaisuudet. Pöllänen & Kröger (2005) nimeävät tämän keskeisimmäksi vaiheeksi, koska siinä haetaan tietoa, tehdään kokeiluja, ratkotaan ongelmia yksin ja yhdessä, arvioidaan ratkaisuja ja mahdollista tulosta, reflektoidaan omaa työskentelyä ja suhteutetaan tulosta käytettävissä oleviin resursseihin. Ideointi- ja suunnitteluvaiheessa harjaantuvat erityisesti oppilaan luovuus, esteettisyys,

tekninen suunnittelu, avaruudellinen hahmottaminen ja samalla kasvatetaan tietopankkia tekniikoista, välineistä ja materiaaleista. Ideointi- ja suunnitteluvaiheessa oppilas tarvitsee opettajalta sekä virikkeitä että tukea ja palautetta. Oleellista on myös ohjata oppilasta käsityöprosessin hallintaan, esimerkiksi koskien käytössä olevan ajan hallintaa. Vaiheen lopussa dokumentoidaan koko visuaalinen ja tekninen suunnittelu, joka toimii apuna tuotteen valmistuksessa. (Hilmola 2011, 145–146; Pöllänen & Kröger 2005, 162–164.)

Tuotteen valmistusvaiheessa toteutetaan tehtyä suunnitelmaa sekä kerrataan vanhoja tietoja ja taitoja niin, että prosessin aikana opittua uutta liitetään omakohtaisina oppikokemuksina vanhaan tietorakennelmaan. Koska käsityöprosessi on erilaisia vaiheita sisältävä ongelmanratkaisuprosessi, voi visuaalinen ja tekninen suunnitelma muuttua vielä oppimisen myötä. (Hilmola 2011, 145–146; Pöllänen & Kröger 2005, 162–164.) Opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) käsityöprosessin valmistusvaiheeseen kuuluu oppilaan tarkoituksenmukainen työskentely ja huolellinen työturvallisuusohjeiden noudattaminen. Lisäksi oppilaiden tulisi työskennellä tavoitteiden suuntaisesti yksin tai ryhmässä ja hallita perustekniikat siten, että tuotteesta tulee tarkoituksenmukainen, viimeistelty ja esteettinen. (POPS 2004, 244.)

Kokonaiseen käsityöprosessiin olennaisena osana kuuluvat arviointi ja reflektointi. Se sisältää sekä tuotteen että prosessin arvioinnin, oman toiminnan, oman minän ja taitojen reflektoinnin. Tuotteen arvioinnissa oppilasta ohjataan palaamaan prosessin eri vaiheiden kautta ideointiin sekä visuaaliseen että tekniseen suunnitelmaan. Oppilaan on pohdittava omaa ja ryhmässä tapahtunutta suunnittelua niin esteettisestä, teknisestä kuin myös työn suunnittelun näkökulmasta. Työskentelyä tarkastellaan asennoitumisen, oma-aloitteisuuden, oman suunnitelman toteuttamisen, tarkoituksenmukaisten työtapojen ja materiaalivalinnan kautta. On myös huomattava kiinnittää huomiota työympäristön järjestykseen ja työturvallisuuden noudattamiseen. Keskeiseksi nousee oppilaan itsearviointi, jossa oppilaan tulisi kyetä tarkastelemaan oppimistaan ja osittamaan sekä työskentelyn kulussa että tuloksessa vahvuuksia ja heikkouksia. Opettajan tehtävä on suunnata näitä vaiheita sekä niihin sisältyvää arviointia ja reflektointia. Kokoavasti todennettuna luovuus, ongelmanratkaisu sekä arviointi ja reflektointi tekevät käsityöstä kokonaisen käsityön. (Hilmola 2011, 145–146; Pöllänen & Kröger 2005, 164–165.)

Ositettu käsityö on käsityötä ilman taiteellista suunnittelua, käsityötä tuotteen valmistamisena tai yksittäisiä manuaalisia työprosesseja (Kojonkoski-Rännäli 1998, 94). Näin ymmärrettyinä käsityö on käsityötä, jossa käytetään toisen henkilön laatimaa esteettistä ja teknistä suunnitelmaa tuotteesta. Tuotteen valmistamisessa käytettävä tekniikka, materiaali tai molemmat on määritelty

valmiiksi. Se voi myös olla käsityötä, jossa jokin tekniikka tai malli toistuu toiminnan perustana. Mitä pidemmälle ositettua käsityö on, sitä enemmän siinä painottuvat vain tekemisen prosessin manuaaliset vaiheet. Ulkoisena tuloksena on konkreettinen tuotos ja rakenteen sisäisiä taitoja sekä kykyjä, mutta ihmisen kokonaisuutta ajatellen ne jäävät yksipuolisemmiksi kuin kokonaisessa käsityössä. (Pöllänen & Kröger 2005, 160–161.)

Myös suunnittelu on ositettua käsityötä silloin, jos tuotteen valmistaja ryhtyy itse suunnittelemaan tai häntä ohjataan suunnitteluun, mutta suunnittelu kohdistuu lähinnä tuotteen yksityiskohtiin, joko teknisten tai visuaalisten yksityiskohtien variointiin. On kuitenkin huomioitava, että todennäköisesti valmistusohjeen tekijä on tehnyt tuote- tai mallisuunnittelua kehittäessään tuotteen mahdollisimman houkuttelevaksi tai funktionaaliseksi. Tekijä on saattanut kehittää tuotteen osat, rakenteet ja valmistusohjeet niin rationaalisiksi, että valmistus voitaisiin osittaa sarjatyöksi. Ohjeen laatija on saattanut tehdä useita kokeiluja ennen lopullista ohjeessa esiteltyä tuotetta. Tätä suunnittelutyötä ei kuitenkaan ole tuotu esiin tai näkyväksi lukijalle. Ohjeen käyttäjä näkee vain siistityn ja pelkistetyn tuloksen tuotekehittelystä. (Kojonkoski-Rännäli 1998, 94–95; Pöllänen & Kröger 2005, 160–161.)

Tekstiilityön opettajien keskusteluissa pohdinnat lähtevät yhä liikkeelle käsityön valmistustekniikoista ja kouluissa opetus edelleen perustuu pitkälti ositettuun käsityöhön. Ongelmana tämän kaltaisessa tuottamisessa on se, että se ehdollistaa hyvin herkästi auktoriteettijohtoisiin ratkaisuihin eli mallista jäljentämiseen. Valmistustekniikoiden ja tuottamisprosessin oppiminen on tärkeä osa käsityötä, mutta rinnalle on saatava myös luovuutta kehittäviä käsityöprosesseja. (Collanus, Guttorm, Jokela & Kärnä-Behm 2006, 149; Syrjäläinen 2011, 210.)

2.2 Koulukäsityö

Käsityön käsitteen määrittelyssä on omat haasteensa, koska sillä on useita merkityksiä ja ilman tarkempia määrittelyksiä se on myös tulkinnanvarainen. Arkikielessä käsityöllä usein tarkoitetaan työskentelyä käsin tai käsintehtyä tuotetta. Se voi siis tarkoittaa joko itse tekemistä tai lopputulosta eli tuotosta. Kojonkoski-Rännälin (1998, 23) mukaan käsityöllä tarkoitetaan toimintaa, jolla ihminen tuottaa tuotoksia muokaten materiaaleja erilaisin käsityötekniikoin. Käsityö sanan ”työ” loppu osa viittaa siihen, että toimijana on ihminen. Sana käsi taas ilmaisee konkreettista tekemistä. Anttila (1983, 6) tuo esille myös sukupuolisidonnaisuuden, joka liittyy sanaan käsityö. Usein

käsityö mielletään naisten tekemänä käsityönä, valmistetaan niin sanotuista pehmeistä materiaaleista. Miesten tekemä käsityö taas mielletään enemmän liittyväksi koviin materiaaleihin, kuten puuhun tai metalliin. Perinteisesti koulussakin on aiemmin puhuttu poikien veistosta ja tyttöjen käsitöistä.

Käsityön käsitteeseen liittyy olennaisesti myös sana tekeminen, joka tulee kreikankielisestä sanasta *techne* ja jolla on kahdenlainen merkitys. Se tarkoittaa käsityöllistä tekemistä ja osaamista, jopa taidetta, mutta myös käsittämistä ja tietämistä. *Techne* –tyyppinen tekeminen tarkoittaa siis tietämistä ja tekemistä, ongelmanratkaisua ja materiaalien muokkaamista, ajattelua sekä motorista toimintaa. Käsityö on usein myös henkistä pääomaa tuovaa innovatiivista ja luovaa toimintaa. Käsityön kulttuuriulottuvuus liittyy myös olennaisena osana käsityöhön. Sen traditiota ylläpitävä voima kuuluu kansalliseen identiteettiin ja on sitä kautta tärkeä osa myös koulukäsityötä. (Anttila 1993, 10; Kojonkoski-Rännäli 1998, 47–51.)

Lepistö (2006) määrittelee käsityön ihmisen intentionaalisenä ja inhimillisenä tuottamistoimintana, jonka lopputuloksena syntyy taitoja ja ulkoisia konkreettisia tuloksia. Käsityön hän katsoo olevan sellaista toimintaa, johon voidaan liittää uuden keksiminen eli innovointi, jäljentäminen, tuottaminen, tekniikoiden ja tekniikan käyttäminen, tuotesuunnittelu ja teknologian hyödyntäminen. Käsityö on prosessi, jota ajatus ohjaa ja johon sisältyy idea tuotoksesta sekä ajatus ja tieto sen toteuttamisesta. Käsityössä käytetään konkreettisia materiaaleja, jota työstetään eri käsityötekniikoin. Tämän lisäksi käsityöprosessi sisältää ihmisen, teknologian ja ympäristön vuorovaikutusta sekä teorian ja käytännön yhdistämistä. Käsitöiden tekeminen on parhaimmillaan kokonaisvaltaista ja se kehittää niin ajattelun, arvioinnin kuin motoriikankin taitoja. (Lepistö 2006, 158.)

Tässä tutkimuksessa käsityöllä tarkoitetaan pääsääntöisesti tekstiilikäsityön opetusta, koska tutkimuksen kohteena olivat tekstiilityön käsityön opettajat. Lisäksi opettajat käyttivät haastatteluissa useimmiten käsityön käsitettä tarkoittaessaan tekstiilityötä ja puhuvat erikseen teknisestä työstä.

Käsityöllä on ihmistä kasvattava ja persoonallisuutta kehittävä ominaisuus ja siksi se on vuosikymmenten ajan ollut yhtenä koulumme oppiaineena. Käsityön oppiaineen tavoitteet, sisällöt ja kohderyhmät säädetään kansallisessa opetussuunnitelmassa ja opettajan tehtävä on tulkita ja toteuttaa sitä. Oppilaan käsityöprosessi on yksilöllinen, mutta ulkoa ohjautuva ja osittain säädelty. Koulukäsityön tavoitteena on ehyt, kokonainen tekemisen prosessi ja oppilaan kokonaisvaltainen kehittyminen. Se vaatii oppilalta laajaa osaamista, johon kuuluu kognitiivisia taitoja, kuten ajattelu-

ja ongelmaratkaisutaitoja, kehollisia taitoja, kuten käden ja silmän koordinaatio kykyä, spatiaalista hahmottamista, näppäryyttä, tarkkuutta ja kulttuurisia taitoja. Tuotteen tekeminen käsin ja työn hallinnan kokemus kasvattavat oppilaan itsetuntoa. Konkreettisten materiaalien kanssa työskentely luo oppilaille turvallisuuden tunteen ja estää myös vieraantumista eri materiaaleista. Käsityö, jossa oppilas toteuttaa kaikki prosessin vaiheet itse, edistää oppilaan persoonallisuuden kehittymistä ja minäkuvan kasvua. Se opettaa selviämään arjen käytännöistä ja vaikuttaa merkittävästi erilaisiin elämän taitoihin sekä edistää kriittisyyttä, pitkäjänteisyyttä, riskinottoa, organisointikykyä, yhteistyötaitoja ja luovuutta. Käsityön opetuksella on merkityksensä myös yhteiskunnan kannalta tarkasteltuna. Oppilaille kehittyy kyky arvioida asioiden välisiä suhteita, nähdä tapahtumien taustalla vaikuttavia tekijöitä ja ennakoida niiden seurauksia. Koulukontekstissa käsityön opiskeluun liittyy erilaisia opetuksen kulloiseenkin aikaan ja paikkaan sitovia kehystekijöitä, jotka ohjaavat käsityöoppiaineen opetuksen toteuttamista. Tällaisia kehystekijöitä ovat esimerkiksi opintosuunnitelma, valtakunnallinen ja paikallinen koulun tuntikehys, sekä käytössä olevat materiaalit ja työvälineet. (Garber 2002, 137–139; Lepistö 2006, 158–159; Lepistö & Rönkkö 2009, 45–47.)

Yksi olennainen osa koulukäsityötä on kulttuuri-identiteetin tukeminen. Pelkonen (2007) nostaa esille, että kulttuurikasvatuksen toteuttaminen käsityöopetuksessa on käsityöperinnön säilyttämistä ja siirtämistä nykysukupolville. Käsityöperinteeseen liittyvää opetusta on usein toteutettu ositettuna käsityönä ja siihen on vahvasti liittynyt mallinjäljentäminen sekä tietty valmistustekniikka tai -materiaali. Pelkonen tuo myös esille tärkeän ajatuksen, että tuote voidaan suunnitella uutta luovasti perinteisin menetelmin tai materiaalein, jolloin se lähestyy kokonaista käsityötä. Kulttuuriperinnön lukutaitoa voidaan opettaa tutustumalla sekä käsityönä että teollisesti valmistettujen esineiden muotoperinteeseen ja kehityshistoriaan. Hän pitää myös käsityön opetuksessa tärkeänä itse tekemistä ja elämyksellisyyttä. Ne ovat merkittävä osa oppilaiden kulttuurikasvatusta. Itse tekeminen on tekijälleen teko, joka on pakko tehdä eikä sitä voi antaa jonkun muun tehtäväksi. Parhaimmillaan se on innostavana prosessi, jossa ihminen käyttää kykyään ja paneutuu tekemiseen jopa unohtamalla itsensä ja ajan kulun. Pääsee niin sanottuun ”flow-tilaan”. Tällaisen prosessin lopussa tekijän valtaa syvä tyydytyksen tunne onnistumisesta, joten se on hyvin tunnepitoinen tila. Käsityöilmaisu on yksi käsityön tekemisen tärkeimmistä motivaatioista ja se kehittää monipuolisesti henkisiä puolia, rakentaa tekijän minäkuvaa ja itsetuntoa sekä mahdollistaa omien ajatusten reflektiota. (Pelkonen 2007, 23–24.)

Käsityöprosessin sisältämä elämys voi olla oppilaille myös esteettinen. Sen voi kokea näkemällä tai kuulemalla mutta myös koskettamalla, haistamalla ja maistamalla. Käsityössä voidaan

kokea esteettiseksi myös vastakohtien tuoma jännitys, kuten ympäristön ja esineiden harmonisuus ja rauha tai vastaavasti elementtien aikaan saama jännite, dynaamisuus ja voima. Käsityöilmäisun ja elämyksellisyyden välityksellä käsityöprosessi ja valmistettu tuote voivat siis vahvistaa oppilaan identiteettiä sekä sosiaalisuutta. Käsityö voi olla apuna oman paikan etsimisessä tässä muuttuvassa maailmassa, yksilön rakentaessa ja ylläpitäessä oman yksilöllisyyden ainutkertaista kokemusta. Lisäksi se antaa tekijälleen kokemuksen käsityöperinteen jatkajana ja sillä voi olla myös terapeuttisia vaikutuksia tekijälleen. Kulttuurikasvatus sisältyy käsityön opetukseen toisaalta kulttuuria säilyttäen ja toisaalta kulttuuria uudistaen. Prossin lähtökohtana on usein yksilön mielikuva valmistuvasta tuotteesta, joka päättää valmistuttuaan luovan ongelmaratkaisuprosessin. (Pelkonen 2007, 24.)

Kasvattavalla käsityön opetuksella on Suomessa maailman pisin perinne ja voidaan jopa sanoa, että se on omalaatuinen erikoisuus kansanvälisessä mittakaavassa. Pohjoismaisestakin näkökulmasta ajatellen Suomessa oppilaat ovat päässeet suunnittelemaan ja toteuttamaan hyvin pitkälle vietyjä käsityöprosesseja. Käsityö-oppiaine on monissa muissa maissa korvattu teknologian tai tekniikan opetuksella, mutta Suomessa se on säilynyt käsityönä. Britanniassa, Australiassa ja Uudessa-Seelannissa käsityömuotoilulla (design) ja teknologialla (technology) on jo pitkät perinteet, kun taas meidän koulukäsityössämme on ollut vahvasti näkyvillä perinteinen käsityö. Käsityön opetus on uusien haasteiden ja muutoksen edessä, jotta se säilyisi myös tulevaisuudessa perusopetuksen oppiaineena. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole kopioida käsityön kehittämisessä valmiita malleja vaan kehittää omaa käsityön opetusta Suomessa. Uuden opetussuunnitelman (POPS 2014) myötä käsityön opetus on siirtymässä uudelle aikakaudelle. Siinä on lähdetty kehittämään ja luomaan innovatiivista oppimisen ja opettamisen käsityökulttuuria. Käsityöllinen toiminta perustuu uudessa opetussuunnitelmassa ilmaisuun, muotoiluun ja teknologiaan. Teknologian käsite myös laajenee. Opetusjärjestelyt muuttuvat: käsityön opetusta toteutetaan entistä enemmän ryhmätyöskentelynä, tieto- ja viestintätekniikkaa hyödyntäen sekä opintokäyntejä museoihin ja yrityksiin tehden. (Kaukinen 2009, 52–53; Lindfors 2001, 86–94; POPS 2014 302–306; Syrjäläinen 2011, 207.)

2.3 Yhteinen käsityö

Sukupuolten välisestä tasa-arvosta on käsityön opetuksessa puhuttu peruskoulun perustamisesta saakka. Ensimmäistä kertaa jo vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä korostettiin roolittoman käsityön opetuksen tavoitteita. Keskustelusta huolimatta poikien ja tyttöjen

käsityö yhdistettiin ensimmäistä kertaa vuonna 1985, jolloin tekninen ja tekstiilityö määriteltiin seitsemännellä luokalla kaikille yhteiseksi oppiaineeksi. Sukupuolten tasa-arvon toteuttamiseksi vuonna 1988 tasa- arvokokeilutoimikunnan antaman mielipide-ehdotuksen jälkeen koulussa mitkään oppisisällöt tai ainevalinnat eivät saisi määräytyä oppilaan sukupuolen perusteella. Käytännössä käsityön opetus kuitenkin jatkui lähes entiseen malliin ja vasta vuoden 1994 opetussuunnitelmassa määriteltiin käsityö yhdeksi oppiainekokonaisuudeksi sekä ala- että yläasteella. (Autio 1997, 3; Guttorm 2001, 98.)

Perusopetuksessa yhteisellä käsityöllä tarkoitetaan käsityön opetusta, joka suunnataan kaikille oppilaille sukupuolesta riippumatta ja joka sisältää sekä teknisen työn ja tekstiilityön opetusta. Oppiaineesta on käytetty eri nimityksiä kuten yhteinen käsityö, samansisältöinen käsityö, monipuolinen käsityö ja tekniseen työhön ja tekstiilityöhön painottunut käsityö. Tämä on ollut yksi tekijä, joka on lisännyt hämmennystä ja epätietoisuutta koulun käsityön järjestämisestä niin opettajien, oppilaiden kuin vanhempienkin keskuudessa. (Lepistö 2011, 175–176.) Opetus toteutetaan luokilla 1-4 samansisältöisenä kaikille oppilaille käsittäen sisältöjä teknisestä työstä ja tekstiilityöstä sekä luokilla 5-9 opetus käsittää kaikille oppilaille yhteisesti sekä teknisen työn että tekstiilityön sisältöjä (POPS 2004, 242–246).

Yhteisen käsityön opetuksen avulla on pyritty takamaan kaikille oppilaille sekä tekstiilityön että teknisen työn sisältöjen oppimismahdollisuuksia, jotta opetus ei enää eriytyisi perinteisen mallin mukaan sukupuolen perusteella. Käytännössä käsityön opetus toteutuu edelleen yläkoulun valinnaisaineissa siten, että tytöt valitsevat pääosin tekstiilityön ja lähes kaikki pojat teknisen työn. Koulun lisäksi käsityön sukupuolittuneisuuden luonnollisuutta pitävät edelleen yllä kotoa saadut mallit ja kasvatus sekä kulttuuriset ja historialliset perinteet. (Lindfors 2010, 141; Lepistö 2010, 65.)

Käsityön opetuksen toteuttaminen samansisältöisenä on tuonut kaikille ikäluokkansa oppilaille kuitenkin laajemman näkemyksen käsityön eri alueisiin. Lisäksi se on tuonut monipuolisemmat ja laajemmat käsityön sisällöt kasvattaen sekä tekstiili- että teknisen työn taitopohjaa. Negatiivisena puolena voi nähdä aiempien sisältöjen karsimisen, kädentaidon heikkenemisen tai jopa taidon laskun, koska käsityön tuntimääriä ei vastaavasti ole nostettu laajemman tieto- ja taitoalueen edellyttämällä tavalla. Tasa-arvon näkökulmasta kritiikkiä on aiheuttanut myös tyttöjen vähäinen teknologiakasvatus ja poikien olematon tutustuminen pehmeisiin materiaaleihin. Yleisesti yhteisen käsityön toteuttamisen esteenä pidetään asenteita, käytännön järjestelyitä ja resursseja. (Autio 1997, 3; Lepistö 2011, 177; Lindfors 2010, 141.)

2.4 Käsityön opetuksen pedagogiset mallit

Pöllänen (2009) jakaa suomalaisen käsityön opetuksen neljään erilaiseen pedagogiseen malliin. Ensimmäinen tapa tähtää tuotteen valmistukseen ja on pääsääntöisesti ositettua käsityötä, johon opettaja antaa valmiit mallit, tekniikat ja valmistusmateriaalit. Malli tukee käsillä tekemistä ja perustekniikoiden oppimista. Oppilaat ovat motivoituneita, jos valmistettava tuote on heille tai heidän läheisilleen merkityksellinen. Toinen malli korostaa käden taidon ja tiedon tukemisen tärkeyttä. Tässä opetuksen lähtökohtana on tekniikan, materiaalin ja perinteen oppiminen, joita oppilas itse soveltaa valmistusprosessiin ja toteutettavaan tuotteeseen. Tämä malli sisältää sekä ositettua että kokonaista käsityötä. Suunnittelu ja ongelmanratkaisu ovat kolmannen mallin lähtökohtia ja siinä toteutetaan kokonaista käsityötä. Oppilaat motivoituvat työskentelyyn tosielämän ongelmien kautta. Oppilaat muun muassa suunnittelevat tuotteet käyttötarkoituksen mukaan, rakentavat prototyyppejä suunnitelmista, testaavat keksintöjä ja analysoivat ideoitaan. Tällainen opetusmalli kehittää esimerkiksi oppilaiden kognitiivisia taitoja, ongelmanratkaisukykyä ja yhteisöllistä ratkaisukykyä. Valmiin mallin sijaan opettajan rooli on tukea ja etsiä ratkaisuja yhdessä oppilaiden kanssa. Viimeisen mallin Pöllänen on nimennyt käsityön itseilmaisuna, joka myös perustuu kokonaiselle käsityölle. Tässä mallissa ei pelkästään tuoteta perinteisiä käsityötuotteita vaan pääpaino on itseilmaisulla. Ideoita oppilas voi löytää mielikuvitustaan käyttäen melkein mistä vaan, kuten perinteistä, tulevaisuudesta, taiteesta, musiikista, saduista, runoista, luonnosta, tapahtumista ja muistoista. Itseilmaisun ja reflektoinnin avulla tuetaan oppilaan itseilmaisua ja identiteetin kehittymistä sekä autetaan löytämään tasapainon suhde hänen ulkoiseen ja sisäiseen maailmaansa. Luovuuden avulla voidaan valmistaa sekä uusia ja erilaisia mutta myös asianmukaisia tarpeellisia tuotteita. Tuote voi myös tässä mallissa olla tarkoituksenmukainen ja hyödyllinen. Pöllänen nostaa esille, ettei koulun käsityötunnilla valmistettujen tuotteiden aina tarvitse olla niin omaperäisiä tai yllättäviä. (Pöllänen 2009a, 253–258.)

Edellä kuvatut käsityön pedagogiset toimintamallit osoittavat miten opettajat voivat siirtyä opettajakeskeisestä tavasta kohti oppilaskeskeistä lähestymistapaa. Uudet pedagogiset ratkaisut voisivat olla yksi vastaus tulevaisuuden haasteisiin. Vaikka toimintamalleja on artikkelissa kuvattu erillisinä, eivät ne ole toisiaan poissulkevia. Eri elementtejä voi käyttää toisiaan tukevana muotoina ja työkaluina opetuksen kehittämisessä ja käsityön tulevaisuuden suunnittelussa. (Pöllänen 2009a, 259.)

3 KOULUKÄSITYÖN HISTORIA JA PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAT KÄSITYÖN OPETUKSESSA

3.1 Käsitöön opetuksen perinteiden merkitys nykypäivään

Suomessa 1800-loppu ja 1900-luvun alku olivat kansallisen kulttuurin nousun aikaa. Aikakauden sivistys- ja kulttuurikäsitöksen mukaan vain niillä kansakunnilla, joilla oli oma kansallinen sivistyselämä, oli mahdollisuus saada asema muiden kansakuntien joukossa ja sitä kautta edistää ihmiskunnan kehitystä. Kansansivistystyön keskeinen työkalu oli kansakouluuute, jonka tavoitteena oli rahvaan sivistäminen ja heidän taloudellisen aseman kohottaminen. Työväestön ja rahvaan sivistämisellä oli kolme tavoitetta. Ensimmäiseksi tarjottiin henkistä sivistystä, jolla rahvaan kohdalla tarkoitettiin kansallisuusaatteeseen sitoutumista ja siihen osallistumista. Toinen rahvaan sivistykseen kuuluva asia oli ruumiillisesta kehityksestä huolehtiminen. Voimistelun ja sotilaallisen harjoitteiden lisäksi tätä taitoa harjoitettiin poikien veiston opetuksessa, jossa korostettiin oikeanlaisia työasentoja, liikkeiden ja sotilaallisen kurin ja täsmällisyyden merkitystä. Kolmas kansansivistykseen liittyvä asia oli teknillinen kasvatus. Tietoa annettiin eri tuotantotapojen tieteellisistä perustoista. Tässä käsitöönopetuksen merkitys korostui, sillä se oli ainoita käytännöllisiä kansakoulun oppiaineita. Käsitöön opetus oli kansakoulussa nimenomaan rahvaan lasten sivistämisenä ja tekninen sivistys mahdollisti isänmaan hyväksi tehdyn työn. (Simpanen 2003, 7–9.)

Käsitöön opetuksella on näin ollen Suomessa hyvin vahvat perinteet kansakoulusta saakka ja opetusta on annettu jo lähes 150 vuotta. Käsitöön opetus on perinteisesti ollut käytännönläheistä ja sen kasvatuksellista tehtävää on korostettu läpi vuosien. Käsitöön opetuksen tavoitteena on ollut herättää oppilaan mielenkiinto sitomalla opetus jokapäiväiseen elämään ja lähiympäristöön. 1800-luvulla koulun henkeen kuului kuuliaisuus, säännöllisyys, virheettömyys työssä ja toimissa sekä huolellisuus ja siisteys. Nämä samat ihanteet olivat myös käsitöön opetuksessa. (Lindfors 2010, 139–140; Simpanen 2003, 7–9.)

Kansakoulun isäksi kutsutulla Uno Cygnaeuksella oli merkittävä rooli käsityön opetuksen kehityksen kannalta. Hän ehdotti kansakouluun laajaa yleistä käsityön opetusta ja halusi liittää opetukseen myös kasvatuksellisen näkökulman, jossa oppilaiden luonnetta voitiin kasvattaa opettamalla heitä ”työn kautta työhön”. Cygnaeuksen käsityön keskeisenä filosofiana voidaan pitää sitä, että kansakoulu ei ole oppikoulun tapainen tietokoulu, vaan työkoulu, jossa havainnollinen opetus muuttuu taitavuudeksi. Kasvatusalan ihmisenä hän kuitenkin näki myös käsityön pedagogisen arvon ja siksi käsityön opetuksen tuli kehittää lasta myös henkisesti. Opettajaseminaareihin käsityön opetus otettiin opetusohjelmiin alusta alkaen ja käsityö-oppiaineen tuominen kansakouluun oli maailmanlaajuisestikin hyvin edistyksellistä tuohon aikaan. Ajatus aiheutti myös ristiriitaa ja sillä oli useita vastustajia maassamme. Kuitenkin lopulta Cygnaeuksen vaikutus ulottui myös ulkomaille, joista ehkä vahvimmiten Pohjoismaihin. Voidaan sanoa, että Cygnaeuksen ansiosta yleissivistävällä kasvattavalla käsityön opetuksella on Suomessa maailman pisin perinne. (Kantola 1997, 19–21; Simpanen 2003, 9–10.)

Käsityön opetukselle merkityksellistä oli myös se, että kansakoulussa käsityö oli tasavertainen oppiaine muiden kanssa, eikä sitä opetettu pelkän ammatin vuoksi, vaan merkitys nähtiin muodollisesti sivistävänä ja kasvattavana oppiaineena. Cygnaeuksen kaukonäköisyys näkyi myös hänen painottaessaan käsityön tavoitteina ajatuksellisen suunnittelun ja kätevyiden kehittämistä. Alkuvaiheessa käsityön opetuksella oli myös omat haasteensa ja tulokset olivat osittain epäselviä ja vaatimattomia. Osasyynä tähän kehitykseen oli, ettei kiireinen Cygnaeus ollut ehtinyt ohjeistaa kuinka hänen ajatuksiaan tulisi metodisesti tulkita. Cygnaeus oli asiasta huolissaan ja katsoi, että käsityön opetus oli kansakouluissa huonosti järjestetty. Kului kaksikymmentä vuotta käsityön opetuksen aloittamisesta ennen kuin ensimmäiset opetussuunnitelmalliset ohjeistukset saatiin käyttöön. Vuonna 1881 Cygnaeus laati yhdessä vävynsä G. Lönnbeckin kanssa ensimmäisen yhtenäisen opetussuunnitelman, joka koostui mallikursseista. Tavoitteiden saavuttamiseksi opetusviranomaiset antoivat opettajan työtä normittamaan tarkoitettuja tarkkoja ohjeita: lukuvuodeksi oli tehtävä työsuunnitelma, opetuksessa tuli huomioida kasvatustavalliset periaatteet, eteneminen tuli tapahtua yksinkertaisemmasta vaikeampaan ja oppilaiden edellytysten mukaan. Vuonna 1893 käsityön opetusta tuettiin julkaisemalla ns. mallisarjat, joissa oli yksityiskohtaisia ohjeita valmistettavista tuotteista. Mallisarjojen myötä käsityön opetuksen didaktiikka rakentui ajatukselle, jossa oppilaat valmistivat ohjeiden mukaan mallina olevia tuotteita. Näin syntyi traditio mallituotteiden käytöstä käsityön opetuksen lähtökohtana. Nykyään käsityön opetusta kritisoidaan juuri tällaisesta jäljentävästä opetustavasta, joka pitkään johti ositettuun käsityön opetukseen maamme kouluissa. (Kantola 1997, 22; Lindfors 2010, 139–140.)

Cygnaeuksen tavoite oli saada kasvatusopillisempaa ”teknillistä käsityötä” kouluihin, mutta tilanne oli ajautunut kansakouluissa kauas tästä, eikä Cygnaeus saanut ajatuksiaan läpi opetuskäytäntöihin. Monipuolisten taitojen ja materiaalihallinnan lisäksi hän olisi halunnut, että oppilaat kokeilevat taitojaan sellaisten töiden valmistamisessa, joiden suunnittelu vaatii ajatusta. Cygnaeus pyrki todella monipuoliseen käsityön opetukseen, joka tänä päivänä voisi tarkoittaa jopa kokonaisen käsityön ideaa sekä teknologian sisällyttämistä opetukseen. Tällaisia voisivat esimerkiksi olla luonnollisen aineksen soveltaminen, elinkeinoelämään liittyvä opetus tai tuotesuunnittelu. Cygnaeuksen ajatuksilla ja nykyisellä informaatioaikakauden vaatimukset täyttävällä käsityöllä on uskomattoman paljon yhteistä. Valitettavaa on, etteivät Cygnaeuksen näkemykset toteutuneet ja tekniikkaa koskevia ajatuksia on alettu ymmärtää vasta reilu sata vuotta hänen kuolemansa jälkeen. (Kantola 1997, 23–24.)

1900-luvun vaihteessa käsityön opetus alkoi olla uudistuksen tarpeessa. Käsityön opetus alettiin lukea taideaineiden ryhmään ja samaan aikaan heräsi kansakoulussa herbartilais-zilleriläinen -aate, jossa korostettiin lapsen siveellisen luonteen kasvattamista. Suomessa suunnan näkyvin edustaja oli Mikael Soininen. Soinista voidaan pitää Cygnaeuksen työn jatkajana ja hänen aikana kansakoulun käsityön opetuksessa pidettiin tärkeänä paitsi harrastuksen herättämistä myös oikeanlaisen kansansiveellisen luonteen kasvattamista. Aluksi uudistus tapahtui myös kansallisromantiikan hengessä, mutta sen mukanaan tuomat koristeluaiheet vähenivät jo 1920-luvulla. Oppilaat valmistivat pääsääntöisesti perinteisiä käyttö- ja koriste-esineitä, joihin liitettiin uuden ajan virtauksia. Myös valmistettavien esineiden tarkoituksenmukaisuus alkoi korostua. (Kantola 1997, 25–26; Simpanen 2003, 11.)

Käsityönopetuksen asema oli 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa erityisen vahva suomalaisella maaseudulla. Pitäjän kouluissa käsityö oli pakollinen oppiaine, kun alun perin kaupungin kouluissa se oli valinnainen. Huomioitavaa on myös se, että käsityö oli kansakouluissa eriytynyt sukupuolen mukaan. Tytöille opetettiin perinteisiä naisten käsitöitä kuten puku- ja liinavaateompelua, liina- ja pitovaatteiden leikkaamista, kehräämistä, kangaspuilla kutomista, sukankudontaa, palmikoimista ja virkkaamista. Vastaavasti poikia opastettiin valmistamaan kodissa tarvittavia huonekaluja, talouskapineita, maanviljelyksessä käytettäviä työvälineitä sekä tekemään yksinkertaisimpia suutari- ja satulasepän töitä. Kansakoulujen yleistyttyä vuoden 1921 oppivelvollisuuslain jälkeen niistä tuli tytöille ja pojille yhteisiä maksuttomia oppilaitoksia. 1930-luvun lopulla kaikkialla maassa oli kaksivuotinen alakansakoulu, nelivuotinen yläkansakoulu sekä jatkokoulu. 1957 uusi kansakoululaki yhtenäisti kansakoulut ja käsitöitä opetettiin kaikilla luokka-asteilla. (Simpanen 2003, 12–13.)

Sotavuosien ajan käsityö-oppiaineen kehitys pysyi jokseenkin paikallaan. Resurssien puuttuessa se oli paikoin jopa taantunut ja joskus myös opetus- ja työtilojen puute aiheutti sen, ettei käsitöitä opetettu lainakaan. 1900-luvulla yhteiskunnallinen muutos, kaupungistuminen, rahatalouteen siirtyminen, teollisen tavaratuotannon lisääntyminen ja työn vaihteistuminen vaikuttivat koulukäsitöiden arvostukseen ja asemaan. Ensimmäisen maailmansodan jälkeen esitettiin niinkin radikaaleja ajatuksia, että kansakoulun käsityötunteja olisi vähennettävä tai ne tulisi jopa lopettaa kokonaan. Alueelliset erot ja mielipiteet asiasta vaihtelivat kuitenkin suuresti. Samaan aikaan, kun etelässä esitettiin käsityön opetuksen lopettamista, toivottiin pohjoisen kouluissa lisää käsityön opetusta. 1950-luvulla, jolloin suuret ikäluokat menivät kouluun, käsityötaidoille oli jälleen kysyntää ja käsityö luettiin eettiskäytännöllisiin kouluaineisiin. Käsityötaidon katsottiin edelleen kuuluvan kansalaisen perussivistykseen. Käsityön opetuksen nähtiin myös antavan merkittävän panoksen luonteen kasvatukseen. Erityisen tärkeänä pidettiin käsityön opetusta niille oppilaille, joilla oli haasteita lukuaineiden kanssa. Käsitöiden katsottiin olevan vastapainoa koulun älylliselle ahertelulle ja kasvattavan kädentaitoja, joita jokaisessa kodissa tarvittiin. Toisaalta käsitöissä tarvittiin sekä teoreettista ajattelua että älyllistä ponnistelua. (Kantola 1997, 29; Marjanen 2003, 40; Simpanen 2003, 13–16.)

Sääty-yhteiskunnan mureneminen ja maan vähittäinen teollistuminen olivat tekijöitä, jotka vaikuttivat koulun käsityön sisältöihin ja tavoitteisiin. Peruskoulun opetussuunnitelmat I ja II toivat vuonna 1970 Suomeen uuden koulujärjestelmän. Uudistuksen myötä mahdollistui jokaiselle oppilaalle sosiaalisesta asemasta tai asuinpaikasta riippumatta yliopisto-opinnot mahdollistava yhdeksänvuotinen peruskoulu. Peruskoulu toteutti Cygnaeuksen vanhan unelman, jossa jo kansakoulusta olisi pitänyt tulla kaikille yleinen pohjakoulu. Ehdotus ei kuitenkaan sääty-yhteiskunnassa mennyt läpi, koska ei pidetty sopivana, että säätyläisten lapset olisivat käyneet samaa koulua kuin säätyjaon ulkopuolelle jäävät. 1970-luku oli Suomessa yhteiskunnallisen kouluoptimismin aikaa. Peruskoulun opetuksen perustaksi otettiin tieteellinen humanismi, luovuus sekä kasvaminen yhteiskunnan jäsenyyteen. Sukupuolten tasa-arvoa ajavassa peruskoulussa ei enää puhuttu tyttöjen ja poikien käsitöistä vaan tekstiilityöstä ja teknisestä työstä. Uusi koulujärjestelmä toi myös sisällöllisiä muutoksia käsityönopetukseen. Ruotsista saadun mallin mukaan opetusmetodeihin tuotiin aihepiirityöskentely. Käsityötunneilla tehtävät esineet rajattiin ainoastaan aihepiireittäin ja niiden suunnittelussa käytettiin luovaa ongelmanratkaisumenetelmää. Tästä huolimatta kädentaitojen kehittäminen edelleen peruskoulussa on keskeisellä sijalla, joskaan ei enää samassa määrin kuin kansakoulussa. (Kantola 1997, 30–31; Simpanen 2003, 22–23.)

Käsityön aseman uudelleenvahvistumista ilmensi myös se, että Helsingin yliopistoon perustettiin alan professuuri vuonna 1982. Suomalaiseen kulttuuriin olennaisesti liittyvä käsityö sai vihdoin oman tieteenalansa, ja se tunnustettiin tutkimuksen arvoiseksi ilmiöksi. Kädentaitojen arvostus on kohonnut aina 80-luvulta saakka ja yhteiskunnalliset muutokset niin tuotantoelämässä, kuin kulttuurin piirissä tekevät mahdolliseksi palaamisen lähemmäksi inhimillisiä perusarvoja. Kädentaidot ymmärretään osaksi ihmisen älykkyyttä ja luonnonmukaisuutta sekä yksilöllisyyttä arvostetaan yhä enemmän yhteiskunnassa. (Suojanen 1991, 1–5.)

3.2 Peruskoulun opetussuunnitelma

Suomalaisen peruskoulun päämäärä on aina ollut taata yhtäläiset koulutusoikeudet kaikille. Erityisesti lähtökohtana on ollut luoda samanarvoiset jatkokoulutusmahdollisuudet oppilaan sosiaalisesta asemasta, taloudellisesta tilanteesta tai kotipaikkakunnasta riippumatta. Peruskoulussa opetuksen sisältöä ja tavoitteita ohjaavat valtakunnalliset opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelmat ovat poliitikkojen, kouluhallinnon edustajien ja koulun henkilökunnan koulutuspoliittisten päätösten tuloksia. Valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita on uudistettu peruskoulun olemassaolon aikana noin kymmenen vuoden välein. Opetussuunnitelman uudistuksilla koulu on pyrkinyt vastaamaan ajassa tapahtuvien muutosten ja kehityksen haasteisiin. Uudistuksia on tehty vuosina 1985, 1994 ja 2004. (Jakku-Sihvonen 1996, 195; Kaukinen 2004, 20; Kaukinen & Riipinen 2008, 403.) Tuleva uusi opetussuunnitelman muutos astuu voimaan peruskoulun alakoulussa vuonna 2016 ja yläkoulussa käsityön osalta vuonna 2017 (Perusopetuslaki 2014). Käsityön opetukseen ja sen sisältöön on kohdistunut muutospainetta jo useiden vuosikymmenten ajan minkä vuoksi tarkastelen peruskoulun opetussuunnitelmia tämän muutostarpeen näkökulmasta. Tarkastelen muutoksia ja haasteita myös opettajien kannalta peruskoulun alkuajoista nykypäivään. Tässä tutkimuksessa painottuu tutkimuksen näkökulmana kohderyhmänsäkin kautta enemmän tekstiilikäsityö, joten myös opetussuunnitelmien tarkastelu painottuu samansuuntaisesti.

Malinen (1986) määrittelee opetussuunnitelman merkityksen niin, että sen tulisi kattaa koko toiminta, jota suunnitelmassa käsitellään. Opetussuunnitelmassakin on näin ollen tarpeellista näkyä koko koulun toiminta, koska kaiken pitäisi palvella oppilaiden kasvatusta. Samalla hän tuo esille, että opetussuunnitelma tulee nähdä välineenä opetustapahtuman suunnittelulle ja että keskeistä ovat oppilaat, heidän kasvatukselleen asetetut tavoitteet, opetussisällöt ja opetuksen järjestelyt. Opettajan toimiminen ja opettajuus ovat keskeisiä käsitteitä yleisen tavoitteenasettelun välittämässä koulun käytäntöön. Käytännössä opetussuunnitelman laadinnasta ja toteutuksesta muodostuu hierarkkinen

järjestelmä, jossa virallinen suunnittelu välittyy opettajan kautta opetustilanteeseen. (Malinen 1986, 8–12.) Suoritti määrittelee opetussuunnitelman seuraavasti: ”Se on useiden kasvatukseen oleellisesti vaikuttavien kulttuuristen ja yhteiskunnallisten tekijöiden summa, elementti, jossa nuo tekijät saavat konkreettisen ilmaisun koulutustodellisuudessa ja jossa ne siirtyvät opetustilanteisiin.” (Suoritti 1986, 35). Opetussuunnitelma on joka tapauksessa yksi keskeisimmistä koulua ohjaavista asiakirjoista, jossa ilmaistaan koulun tai kouluasteen tavoitteet ja oppiaine sekä oppilasarvioinnin perusteet. Usein opetussuunnitelmissa otetaan kantaa myös opetusmenetelmiin, vaikka ne periaatteessa kuuluvatkin opettajan toimintavapauden piiriin. Aikakaudesta riippuen opetussuunnitelmissa on otettu kantaa eri aiheisiin tai ne ovat muuttuneet tarpeen mukaan. (Heinonen 2005, 7.)

Opetussuunnitelmat on aina kirjoitettu perustuen tiettyyn oppimiskäsitykseen, jonka mukaan opetusta toteutetaan tavoitteiden, sisältöjen ja opetusmenetelmien osalta. Hilmola (2009) valottaa väitöskirjassaan mitkä eri oppimiskäsitykset kulloinkin vaikuttavat opetussuunnitelmien taustalla. 1960-luvulta ja näin ollen myös peruskoulun alkuajoista lähtien on oppimiskäsityksen alueella keskitytty lähinnä kahden pääsuuntauksen vastakkainasetteluun. Empiristis-behavioristisen ihmiskäsityksen ajatuksena on, että tieto on kokemusperäistä ja aistihavaintoihin perustuvaa. Opetusmenetelmät ovat opettajajohtoisia, jossa vaihe vaiheelta rakennetaan sekä oppilaan tietotaitoa että hänen motivaatiotaan. Kognitiivis-konstruktivisen oppimiskäsityksen ajatuksen taustalla on, että tietoa todellisuudesta voidaan saada vaihtoehtoisesti ymmärryksen tai älyllisen intuition kautta. Ihminen voi konstruoida eli rakentaa käsityksiään todellisuudesta. Oppimisen ohjaamisessa on keskeistä sellaisten toimintatapojen omaksuminen, joiden avulla oppija voi jäsentää oppimisen tavoitteita ja keinoja. Opettaja on siis ohjaaja, joka tukee oppilaan oppimaan oppimista. (Hilmola 2009, 21–32.) Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa kognitiivis-konstruktivinen oppimiskäsitys näkyy vuoden 2004 opetussuunnitelmassa. Myös sitä ennen suunnitelmissa näkyi jo kognitiivisia vaikutteita, mutta käytännössä opetus oli paljolti empiristis-behavioristiseen ihmiskäsitykseen pohjautuvaa.

3.2.1 Käsityön opetussuunnitelma vuonna 1970

Opetussuunnitelmien yhteiskunnallinen merkitys kasvoi 1970-luvulla, koska niiden välityksellä toteutettiin voimakasta koulutuspoliittista ajattelua. Samaan aikaan myös koulutuksen suunnittelu lisääntyi ja sen myötä alettiin kirjoittaa entistä laajempia ja tarkempia opetussuunnitelmia. Mukaan tulivat myös pedagogiset tavoitteet, jotka osaltaan tekivät opetussuunnitelmien laatimisen vaativammaksi. (Malinen 1987, 7–8.)

Ensimmäisessä peruskoulua koskevassa opetussuunnitelman perusteissa 1970 yhdeksi tavoitteeksi on kirjattu kasvatus, joka painottaa jokapäiväisessä elämässä tarvittavia perusvalmiuksia, kädentyön ja käytännön taitojen kehittämistä. Jo tuolloin komitea painotti oppilaiden ohjaamista itsenäiseen ja suunnitelmalliseen työntekoon, johon tulisi sisällyttää kriittinen suhtautuminen toimintaprosessiin ja sen tulokseen. Opetussuunnitelmassa mainitaan myös luovan työn merkitys, jota voidaan kehittää erityisesti fyysisen ja esteettisen kasvatuksen piirissä sekä käden töissä ja käytännön aineissa. Käden töillä ei pelkästään tarkoitettu käsien toimintaa, vaan sen katsottiin edellyttävän ja kehittävän havainnoinnin, ajattelun ja motoriikan koordinaatiota ja sitä kautta tarjota persoonallisuuden kehittymistä tukevia kokemuksia. Tästä huolimatta opetussuunnitelma edelleen korosti tarkoituksenmukaisten valintojen tekemistä tarjolla olevien hyödykkeiden ja palvelujen välillä ja siellä mainitaan esimerkiksi esineiden hoitaminen ja korjaaminen sekä annettiin suuri arvo yksittäisen käsityötuotteen valmistukselle. Edelleen ajankohtaisia tavoitteita olivat myös luovan työn kautta esteettisten taitojen harjaannuttaminen ja vaikutukset mielenterveydelle. (Komiteanmietintö 1970: A4, 47–49.)

Käsityön uusiin haasteisiin vastattiin Ruotsista saadun mallin mukaisella opetusmenetelmällä, jota nimitettiin aihepiirityöskentelyksi. Syrjäläinen (2003) tuo esille, että aihepiirityöskentelyn avulla pyrittiin pois valmiiden mallien jäljentämiseen perustuvasta opetuksesta. Keskeistä tälle työskentelytavalle oli, että yksittäiset esineet ja niiden valmistamisen taidot eivät olleet niin keskeisiä vaan pyrittiin ohjaamaan oppilasta ongelmanratkaisuun ja ajattelun taitojen kehittämiseen. Valmistusprosessin kautta oli tarkoitus kehittää sellaisia monipuolisia taitoja, joista olisi hyötyä myös muuhun elämään. (Syrjäläinen 2003, 53–54.) Uudistukset olivat kuitenkin liian suuria toteutuakseen heti käytännön opetuksessa ja muutokset jäivät tuossa vaiheessa kirjoitusten tasolle (Hilmola 2009, 86).

Kansakoulussa tytöillä ja pojilla oli ollut omat opetusohjelmat muun muassa käsitöissä. Peruskouluun siirryttäessä tyttöjen ja poikien omista opetussuunnitelmista haluttiin eroon. Periaatteellisena kantana pidettiin, että peruskoulussa vain liikunnassa opetus voi jakautua sukupuolen mukaan. Käsityön opetuksen järjestämiseksi opetussuunnitelmakomitea mietti erilaisia mahdollisuuksia. Yhtenä vaihtoehtona esitettiin, että tietyltä luokalta alkaen opetus jakaantuu tekniseen käsityöhön ja tekstiilikäsityöhön, mutta oppilaiden tulee tutustua myös toiseen käsityön opetukseen. Toinen vaihtoehto oli, että kahden opinto-ohjelman asemasta muotoillaan vain yksi, jossa on aineksia molemmista sekä tyttöjen että poikien perinteisistä käsitöistä. Komitea päätyi ensimmäiseen ehdotukseen, koska toinen rajasi heidän mielestään liikaa oppilaan valinnanmahdollisuuksia ja lisäksi kyseinen malli olisi vaatinut opetussuunnitelmallista kokeilua ja

opettajan valmiuksien uudistamista. Valitussa mallissa käsityön opetus oli luokilla I ja II samanlaista kaikilla oppilailla. Luokilla III–VII opetus eriytettiin tekstiilityöksi ja tekniseksi käsityöksi, joilla molemmilla oli kiinteästi etenevät kurssinsa. Perinteistä kahtiajakoa pyrittiin lieventämään kahdella tavalla. Kolmannella luokalla pojat ja tytöt pystyivät valitsemaan teknisen tai tekstiilityön omien mieltymystensä mukaan. Tekstiilikäsityön valinnut joutui kuitenkin perehtymään lukukauden ajan tekniseen työhön ja teknisen käsityön valinnut vastaavasti tekstiilityöhön. Tähän käytettiin VI luokan kevätlukukausi, jolloin oppilaat olivat riittävän kehittyneitä omaksumaan lyhyessäkin ajassa uudenlaisia työskentelytottumuksia. Tässä vaiheessa komitea piti ratkaisua väliaikaisena, koska ajatuksena oli, että kuvaamataidosta ja käsityöstä luotaisiin jossain vaiheessa yhteinen aine, jonka nimeksi tulisi muotoaminen. (Komiteanmietintö 1970: A5, 338.)

Nykypäivään verrattuna vuoden 1970 opetussuunnitelmassa tekstiilityön sisällöt olivat kuitenkin edelleen hyvin tarkasti määritelty alkaen tuotekohtaisista luetteloista siihen mitä eri luokka-asteella tuli valmistaa. Esimerkiksi neljännellä luokalla tuli valmistaa itselle kesähame ja kuudennella ommella liivihame tai haalarit. Omat tavoitteensa oli niille oppilaille, jotka olivat pääasiassa opiskelleet teknistä työtä ja tulivat lukukaudeksi tekstiilityöhön. Heidän tuli muun muassa ommella shortsit, lippis tai muu päähine ja kotitalousasu/suojavaate. (Komiteanmietintö 1970: A5, 343–345.)

Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa tuodaan esille oppilaan valinnan merkitystä mutta samalla se tukee ajatusta, että tytöillä ja pojilla on eri kiinnostuksen kohteet. Se myös painottaa edelleen eri tuotteiden valmistustekniikoita ja tavoitteet ovat määritelty hyvin tarkasti. Kuitenkin komitean mietinnöissä on myös paljon nykyajan käsityksiäkin tukevia ajatuksia, jotka ehkä tässä peruskoulun kehitysvaiheessa jäävät enemmän ajatuksen tasolle. Oppilaan persoonallisuuden kehityksen tukeminen ja kannustaminen luovaan työskentelyyn ovat nykyaikaisia tavoitteita kuten myös prosessin huomioiminen ja oppilaan itsenäiseen toimintaan kannustaminen.

3.2.2 Käsityön opetussuunnitelma vuonna 1985

Suomessa vallitsi 80-luvulla voimakas kehityksen kausi. Peruskoulu oli levinnyt koko Suomeen ja sen hyvät ja huonot puolet olivat alkaneet nousta esiin. 1983 säädettiin peruskoululaki, jonka tarkoituksena oli täydentää ja laillistaa peruskoulun opetussuunnitelman toteuttamista. Peruskoululaki määrittelee ne rajat, jossa kunnan opetussuunnitelma voidaan laatia. Samalla kun kunnille annettiin mahdollisuus tehdä oma opetussuunnitelma, niille asetettiin velvollisuuksia laatia ja kehittää valtakunnallista peruskoulun opetussuunnitelmaa. Uudessa lainsäädännössä vahvistettiin

ja selkiinnytettiin opetussuunnitelman asemaa koulun toiminnassa. Vuonna 1985 laadittuja opetussuunnitelman perusteita voidaan pitää valtion kouluhallinnon ohjausvälineenä varsinaisten opetussuunnitelmien laatimista varten.

Vuoden 1985 opetussuunnitelmauudistuksessa tekstiilityön opetusta pyrittiin nykyaikaistamaan ja näin vastaamaan teollistumisen ja teknologian kehityksen tuomiin haasteisiin. Lisäksi tasa-arvoasiat nousivat edelleen näkyvästi esille. Peruskoululain mukaisesti tasa-arvokasvatus tuli sisällyttää kaikkien aineiden opetukseen. Opetussuunnitelman mukaan tasa-arvoa tulee koulussa edistää asennekasvatuksena, tarjoamalla opetuksessa sukupuolesta riippumatta kaikille samanlaiset osallistumismahdollisuudet sekä turvaamaan jokaiselle edellytyksensä mukaisen kasvun ja kehityksen ilman sukupuoleen sidottuja tavoitteita ja odotuksia. (POPS 1985, 13, 206.)

Oppiaineen nimeksi tuli käsityö, joka jakaantui tekniseen työhön ja tekstiilityöhön. Opetus pysyi I ja II luokilla melko samanlaisena kuin aikaisemminkin. Kolmannella luokalla käsityö tuli kaikille oppilaille yhteiseksi sisältäen sekä teknisen työn että tekstiilityön oppiainesta. IV–VI luokkalaisille opetus tuli järjestää teknistä ja tekstiilikäsityötä sisältäväksi ja he saivat valita haluamansa suuntauksen kolmannen luokan jälkeen. Osa opetuksen sisällöstä oli edelleen samaa kaikille. Seitsemännellä luokalla tekninen työ ja tekstiilityö ovat kaikille yhteisiä oppiaineita. Tämän yhteisen opetuksen lisäksi seitsemännen luokan opetus voidaan eriyttää ala-asteella saavutettujen taitojen perusteella edelleen tekniseksi ja tekstiilityöksi, mikäli kunnan opetussuunnitelmassa niin määrätään. Ohjeistuksen mukaan kuntien opetussuunnitelmien tulisi sisältää teknistyneen ympäristön kannalta tärkeitä käytännöllisiä ja teknisiä taitoja sekä kuluttajan tekstiilitaitoja kuten vaatetuksen ja sisutuksen perusasioita. (POPS 1985, 206–219.)

Käsityötaitoa ja käsityön tuotteita pidettiin edelleen suomalaisen kulttuurin keskeisinä tekijöinä. Nämä kulttuuriperinteen traditiot haluttiin säilyttää myös uutta teknologiaa käyttöön otettaessa. Peruskoulun opetuksen oppaassa yläasteen tekstiilityössä (1988) tuodaan edelleen käsityötä ja tekemisen tärkeyttä esille: ”Käsityöllä ja sen tekemisellä on jokin sellainen ominaisuus, joka säilyttää sen merkityksen, vaikka yhteiskunnan ja perheiden muut toiminnot teknistyvätkin eikä olla enää riippuvaisia tuotteiden ja palveluiden tekemisestä itse, omin voimin. Useimpia käsin tehtäviä tuotteita voi hankkia jopa edullisemminkin ostamalla, jolloin ei tarvitse uhrata niiden tekemiseen omaa aikaa ja varoja. Siitä huolimatta sekä itse tehtyä tuotetta että varsinaista tekemistä arvostetaan.” (Kouluhallitus 1988, 9.) Opetuksen tavoitteena oli kehittää monipuolisesti oppilaan kädentaitoja, suunnittelukykyä ja ongelmanratkaisutaitoja sekä myönteistä asennetta työntekoon ja

eri tekniikoihin. Materiaali-, väri- ja muotoajua sekä teknistä kykyä kehitettiin suunnittelu- ja harjoitustehtävillä, joiden lähtökohtana olivat luonto, teknologia ja elinympäristö. Erityisesti haluttiin painottaa elämässä tarvittavien taitojen ja tietojen oppimista sekä tapakulttuuria. Kullekin vuosiluokalle oppiaines muodostui sisältöalueiden aihepiiristä. Periaatteena oli, että uusi asia pohjautuu aikaisemmin opittuun ja uuden oppiaineen käsityöharjoitukset lisäävät ja monipuolistavat kädentaitoja. (Kouluhallitus 1988, 17; POPS 1985, 215.)

Vahva kulttuuriperintö näkyi myös työntekotaitojen ja työnteon arvostamisen vaalimisessa. Opetussuunnitelmassa mainitaan, että oppilas opetetaan tekemään työtä ja arvostamaan työnteoa. Kulttuuriperintöä vaalittiin myös tutustumalla perinteisiin käsitöihin ja sitä kautta lisättiin omaa ja muiden kansojen kulttuurin arvostusta. Tärkeäksi koettiin myös sosiaalisten taitojen kehittyminen ja toimiminen niin yksin kuin ryhmässä toiset hyväksyen ja oikeudenmukaisesti toimien. Harjoitustehtävissä haluttiin korostaa oppilaan persoonallisuuden monipuolista kehittymistä. (Kouluhallitus 1988, 18; POPS 1985, 206.)

Opetussuunnitelmassa löytyi nyt myös ensimmäistä kertaa aihekokonaisuudet käsityön, teknisen työn, tekstiilityön ja muiden oppiaineiden yhteistyön toteuttamista varten. Opetussuunnitelmakomitean visioissa oli, että aihekokonaisuudet olisi voitu valita esimerkiksi koulun koko vuoden teemaksi tai opettajakohtaisesti lukukausittain keskittyä johonkin aiheeseen. Niiden avulla oli mahdollista eheyttää opetusta eri oppiaineiden yhteistyönä ja toisaalta eheytyksen aiheen perusteella nähtiin toimivan mielekkäänä myös itse opetuksen kannalta. Ehdotettuja aihekokonaisuuksia olivat kuluttajakasvatus, terveyskasvatus, tasa-arvokasvatus, ympäristökasvatus, kansainvälisyyskasvatus sekä joukkotiedotuskasvatus. (POPS 1985, 218–219.)

3.2.3 Käsityön opetussuunnitelma vuonna 1994

Opetushallitus perustelee vuoden 1994 opintosuunnitelmauudistuksen tarvetta yhteiskunnan, koulun arvoperustan ja opetussuunnitelmanteorian muutoksella. Valtiolliset, poliittiset ja taloudelliset järjestelmät olivat muuttuneet merkittävästi 80-luvulta, joten nämä muutokset tuli huomioida myös koulussa. Kansainvälistyminen toi kulttuuriin ja arvopohjaan uusia aineksia ja edellytti näkemystemme uudistamista. Muuttuvassa maailmassa elämänhallintaan liittyvät arvo- ja moraalikysymykset tulivat keskeisimmiksi. Kaikki inhimilliset ratkaisut pohjautuvat arvoihimme, joten koulun tuli olla mukana myös tässä muutoksessa. Kestävän kehityksen, kansallisen kulttuuriperinteen sekä monikulttuurisuuden teemat tulivat myös opetussuunnitelmassa ajankohtaisiksi. Lisäksi aikaisemmat opetussuunnitelmat oli rakennettu tavoiteoppimisen ideologian pohjalle, joka tarkoittaa, että opettaja ei perinteisen opetuksen tavoin opeta kurssin kaikkia sisältöjä

putkeen, vaan asiasisällöt jaetaan pienempiin aihekokonaisuuksiin. Opetuksessa edetään, kun edellinen aihekokonaisuus on opittu hallitsemaan ennen seuraavaan siirtymistä. Uudistuksen myötä opetussuunnitelmasta haluttiin dynaaminen prosessi, joka reagoi jatkuvasti muun muassa arvioinnin tuloksiin ja ympäristön muutoksiin. Tavoitteiden tulisi osoittaa suuntaa, mutta ne eivät saisi kahlita opetusta. Näin ollen koulutuksen kehittäminen siirrettiin aiemmasta keskusjohtoisesta mallista koulukohtaiseen opetussuunnitelma-ajatteluun. Tähän sisältyi näkemys opettajasta oman työnsä kehittäjänä ja kouluyhteisön vahvuuksien tunnistajana. (POPS 1994, 8–9.)

1990-luvulla myös oppimiskäsitys alkoi pikku hiljaa muuttua ja korostaa oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsentäjänä. Katsottiin, että jokainen oppilas on yksilö, jonka kokemusmaailma tuottaa erilaiset lähtökohdat uuden oppimiselle. Opetussuunnitelman kohdalla tämä tarkoitti yksilöllisempää opetusohjelmaa, jossa tulisi huomioida oppilaan harrastuneisuus, lahjakkuus ja oppimisvaikeudet. Nämä merkitsivät myös opettajan roolin muuttumista enemmän opiskelun ohjaajaksi ja oppimisympäristön suunnittelijaksi. (POPS 1994, 10.)

Tasa-arvokeskustelu jatkui edelleen ja 1994 opetussuunnitelmassa todettiin, että ihmisten välinen tasa-arvo sukupuolesta, varallisuudesta ja rodusta riippumatta on yksi koulun keskeisistä perusarvoista ja kasvatustavoitteista. Kasvatustavoitteena tämä merkitsi sitä, että tytöille ja pojille annetaan valmiudet toimia tasavertaisesti, samanlaisin oikeuksin ja velvollisuuksin perhe-elämässä, työelämässä ja yhteiskunnassa. Uusi opetussuunnitelma määritteli käsityön, teknisen työn ja tekstiilityön muodostavan sekä ala- että yläasteella yhden oppiainekokonaisuuden, joka on tarkoitettu kaikille oppilaille sukupuolesta riippumatta. Nimeksi tuli käsityö ja yhteisen osuuden lisäksi käsityötä oli mahdollisuus painottaa käsityö-oppiaineen eri osa-alueille, siis tekniseen työhön ja tekstiilityöhön. (POPS 1994 13–14; Kaukinen & Riipinen 2008, 405.)

Käsityö määriteltiin edelleen yleissivistäväksi, kädentaitoja kehittäväksi ja työntekoon kasvattavaksi oppiaineeksi. Sen tarkoituksena oli tukea oppilaan persoonallisuuden kasvua, kädentaitoja, havainnointia, suunnittelukykyä ja kekseliäisyyttä. Arvoperusta pohjautuu työn ja tekemisen arvostukseen huomioiden eettiset, ekologiset, esteettiset ja taloudelliset tekijät. Toisten huomioonottaminen, vastuuntunto, työturvallisuus ja oppijan monipuolinen kehys olivat myös keskeisiä tekijöitä käsityön opetuksessa. Oppiaineessa tuli pyrkiä prosessiin, jossa alkuidean syntymisen ja lopputulokseen pääsemisen välissä tapahtuu luovuuden kasvua sekä ajattelun ja itsetunnon kehittymistä. Konkreettisen toiminnan kautta käsityö kehittää vastuullisuutta, oma-aloitteisuutta, luovuutta, pitkäjänteisyyttä ja myönteisen minäkuvan muodostumista. Käsityön

opetuksen avulla pyrittiin saamaan oppilaalle selviytymistaitoja jokapäiväiseen elämään. (Hilmola 2009, 95; POPS 1994, 104.)

Käsityön oppiaineen tavoitteissa näkyi perusopetuksessa tapahtunut hallinnollinen muutos, jonka seurauksena päätösvalta siirtyi opetushallinnolta yksittäisille kouluille. Tämä tarkoitti, että käsityön tavoitteista tuli enemmän yleismaailmallisia tavoitteita ja oppisisältöjen tarkempi suunnittelu jätettiin kouluille ja yksittäisten käsityöopettajien päätettäväksi. Vielä 1985 opetussuunnitelmassa mukana olevat sisältöehdotukset hylättiin ja vastuu opetuksen suunnittelusta annettiin käsityön- ja luokanopettajille. Lopullisesti tekninen työ ja tekstiilityö yhdistettiin yhdeksi käsityön oppiaineeksi vuonna 1999 voimaan astuneessa uudessa koululaissa. (Hilmola 2009, 95.)

Opetussuunnitelman perusteissa edellytettiin yhteisen käsityön opetuksen järjestämistä koko ikäluokalle mutta samalla se mahdollisti kunnille ja kouluille itsenäisesti määritellä, kuinka opetus järjestetään. Luokkatilat olivat edelleen erikseen tekniselle työlle ja tekstiilityölle ja aineita lähes poikkeuksetta opettivat eri opettajat. Yhteisen käsityön myötä oppiainesisällöt vähenivät, koska samoilla tuntimäärillä jouduttiin nyt opettamaan puolet teknistä työtä ja puolet tekstiilityötä. Oppilaiden taitotasoa laski ja lisäksi jouduttiin miettimään, mikä opetuksen sisällöistä oli tärkeää ja mikä ei. (Hilmola 2009, 96; Syrjäläinen 2003; 55–57.) Vuoden 1994 opetussuunnitelma ei juuri ohjannut käsityön sisältöjen valintaa ja toteutusta. Sen lisäksi Hilmola (2009) mainitsee ongelmaksi, että liian yleismaailmalliset ja väljät opetussuunnitelmalliset ohjeet eivät tavoittaneet kaikkia opettajia. Edelleen oli joukko opettajia joiden empiristis-behavioristinen ja idealistinen ajattelu näkyi opetuksen suunnittelussa ja opetuksessa. Uudesta opetussuunnitelmasta huolimatta opetus tapahtui niin kuin ennenkin. Positiivisena asiana hän näkee, että uusi opetussuunnitelma antoi liikkumavaraa tiettyyn käsityöalaaan erikoistuneille ja innovatiivisille opettajille. (Hilmola 2009, 96.)

Opetussuunnitelma vapautti koulut ja kunnat itse suunnittelemaan käsityön opetuksen mutta se ei käytännössä tuonut toivottua muutosta. Käytännön käsityön opetusta tarkasteltaessa peruskoulun alusta saakka, voi huomata, että jo 1970 pyrittiin aihepiirityöskentelyn avulla tuomaan käsityön opetukseen tuotteen ja valmistuksen suunnittelua. Tavoitteena oli myös kehittää oppilaan ongelmanratkaisukykyä ja luovuutta. Edelleen 1990-luvulla suunnittelun merkitystä käsityöprosessissa korostettiin, mutta käytännössä suunnittelutaitojen opetusta on ollut vähän. Syyksi on esitetty ajan puutetta, didaktisen ohjauksen vaikeutta ja opettajien koulutustarvetta. Aikaresurssista johtuen on käytännön tekemiseen pitänyt saada aikaa suunnittelusta tinkien. Käsityön opetussuunnitelman ongelma oli edelleen, että se ei pystynyt kohtaamaan käytännön opetustilanteen todellisuutta. (Hilmola 2009, 99; Syrjäläinen 2003, 57.)

3.2.4 Käsityön opetussuunnitelma vuonna 2004

Perusopetuksen opetussuunnitelma vuonna 2004 aiheutti merkittävän muutoksen peruskoulun käsityöopetukseen. Perusopetuslaissa (1999) mainittiin enää käsityö oppiaineena. Teknisen työn ja tekstiilityön opettajista tuli käsityöopettajia. Se tarkoitti suuria muutoksia sekä oppiaineessa että opetuksen toteutuksessa ja tekstiilityön ja teknisen työn opettajien työnkuviissa. Edelleen avoinna oleva kysymys on käsityöopettajien koulutuksen järjestäminen. (Hilmola 2009, 99; Kaukinen & Riipinen 2008, 401.)

Opetussuunnitelman 2004 arvopohja rakentuu ihmisoikeuksien, tasa-arvon, demokratian, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden sekä monikulttuurisuuden kunnioittamisesta. Lisäksi perusopetuksessa on tavoitteena edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien arvoja. Opetussuunnitelmaan kirjatut aihekokonaisuudet tukevat edellä mainittujen arvojen esiintuomista opetuksessa. Aihekokonaisuudet muodostuvat seitsemästä eri teemasta; ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, viestintä, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, vastuu ympäristöstä ja kestävästä hyvinvoinnista, turvallisuus ja liikenne sekä ihminen ja teknologia. Teemat on valittu siten, että niiden avulla voitaisiin käsitellä ajankohtaisia aiheita ja tukea lapsen kasvun ja kehityksen eri vaiheita sekä heidän yksilöllisyyttään. Kaiken kaikkiaan 2004 opetussuunnitelmassa on pyritty järjestämään opetus oppimisen näkökulmasta. Tavoitteena on ollut turvata yhtenäinen ja johdonmukainen oppimispolku esiopetuksesta perusopetuksen loppuun asti. (POPS 2004, 12, 36–41.)

Opetushallitus (2004) määrittelee käsityön opetuksen tehtäväksi kehittää oppilaan käsityötaitoa niin, että opetus kasvattaa itsetuntoa ja että hän kokee iloa ja tyydytystä työstään. Lisäksi käsityön tekemisen myötä oppilaan vastuuntunto ja materiaalitietoisuus kasvaa ja hän oppii arvostamaan työn ja materiaalin laatua. Lisäksi käsityön tulisi opettaa kriittistä arviointikykyä ja kriittistä suhtautumista sekä omiin valintoihin että tarjolla oleviin virikkeisiin, tuotteisiin ja palveluihin. Opetus olisi tarkoitus toteuttaa tutkimalla, kokeilemalla ja keksimällä oppilaan kehitysvaiheita vastaavin aihepiirein ja projektein. Suunnitelmallisuus, pitkäjänteisyys, itsenäinen työnteko, luovuus, esteettisyys, motoriset kyvyt, ongelmanratkaisutaito ja teknologian ymmärtäminen johdattavat oppilaan käsityön tavoitteiden mukaiseen työskentelyyn. Suomalaisen ja muiden kansojen käsityökulttuuriperinteen tunteminen kuuluvat myös käsityön opetuksen tehtävään. (POPS 2004, 240.)

Käsityöopetuksen tulee vuosiluokilla I–IV olla kaikille oppilaille samansisältöistä. Oppiaineen nimi on käsityö ja se käsittää sisältöjä sekä tekstiilityöstä että teknisestä työstä.

Käsityön sisältö ja tavoitteet on pyritty muokkaamaan sukupuolineutraaleiksi. Ydintehtävä on perehdyttää oppilas käsityön tietoihin ja taitoihin sekä herättää hänen kriittisyytensä, vastuuntuntonsa ja laatu-tietoisuutensa työskentelyssä ja materiaalivalinnoissa. Häntä autetaan suunnitteluvalmiuksien omaksumisessa ja suunnitelmien totuttamisessa. Häntä ohjataan käyttämään käsityössä tarvittavia perustyövälineitä sekä erilaisia koneita turvallisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Pitkäjänteisyyttä ja ongelmanratkaisukykyä kehitetään sekä ryhmässä että itsenäisessä työssä. Vuosiluokilla V–IX ydintehtävät syventää jo edellä opittua ja kartuttaa käsityötietoa ja -taitoa siten, että koululainen ja opiskelija kykenee mahdollisimman itsenäisesti tekemään tarkoituksenmukaisia materiaali-, työtapo- ja työvälinevalintoja käsityöprosessin eri vaiheissa. Häntä kannustetaan luovaan suunnitteluun ja itseohjautuvaan työskentelyyn sekä ohjataan arvostamaan työn ja materiaalin laatua. Yhteishankkeita toteuttamalla pyritään kehittämään oppilaiden yhteistyökykyä eri oppiaineitten ja paikkakunnan työ-, tuotanto- ja kulttuurielämän edustajien kanssa. Opetus sisältää kaikille oppilaille sekä teknisen työn että tekstiilityön sisältöjä, minkä lisäksi oppilaalle voidaan antaa mahdollisuus painottaa käsityönopintojaan kiinnostuksensa ja taipumustensa mukaisesti. (POPS 2004, 241–242.) Hilmola (2009) toteaa vuoden 2004 opetussuunnitelman ydintehtävän määrittelyn tapahtuvan progressiivisen ajattelun hengessä, jossa korostetaan oppilaskeskeisyyttä ja oppilaslähtöistä opetusta. Opetussuunnitelman ajatuksena on, että opetus tapahtuu sosiaalisessa yhteisössä, missä oppilailla on mahdollisuus oppia tarpeellisia tietoja ja taitoja tulevaisuutta varten. Enää ei ole tärkeää oppia yksittäisiä teknisiä suorituksia vaan oppilasta ohjataan oppimaan. Tavoitteena on herättää oppilaiden henkilökohtainen kiinnostus käsitöihin. Opetuksen taustalla vaikuttaa kognitiivis-konstruktivinen oppimiskäsitys, missä oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa oppijan ja hänen ympäristönsä välillä. (Hilmola 2009, 100–101.)

Kokonaisen käsityöprosessin käsite esiintyy ensimmäistä kertaa kirjoitettuna opetussuunnitelman tasolla opetussuunnitelman perusteissa (2004). Ajatuksena se ei ole uusi, koska jo aihepiirtotyöskentelyyn viittaava käsitys oli aidosti oppilaslähtöinen opetusmenetelmä ja se käsitti miltei samat vaiheet kuin kokonainen käsitys. (Laitinen & Hilmola 2011, 143.) Hilmola (2009, 101) pitääkin kokonaista käsityöprosessia aihepiirityöskentelyn paranneltuna ja kehittyneempänä versiona. Käsityön opetus tähtää opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan kokonaisen käsityöprosessin hallintaan, jossa oppija on vuorovaikutuksessa ympäristön ja vertaisryhmän kanssa. Hilmola (2009) tuo myös esille, että opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaisen tuntijaon ja yhteisen käsityön pohjalta toteutettu kokonaisen käsityöprosessin opettaminen on opettajalle haastavaa ja ehkä jopa mahdotonta. Opetussuunnitelman odotukset ovat epärealistiset nykyisillä tuntimäärillä. (Hilmola 2009, 103–104.)

Hilmola (2009) näkee vuoden 2004 käsityön opetussuunnitelman perusteet sellaisen kehitysprosessin tuloksena, että opettajajohtoisesta, esine- ja tekniikkakeskeisestä mallien jäljentämiseen perustuvasta opetussuunnitelmasta on tullut oppilaslähtöistä sekä luovaa ongelmanratkaisua ja kokonaisen käsityöprosessin vaiheita korostava opetussuunnitelma. Empiristis-behavioristisen oppimiskäsityksen aikakaudella käsityön opetuksen tehtävänä oli tuottaa kodin käyttö- ja tarve-esineitä, kun taas kognitiivis-konstruktivisen oppimiskäsityksen aikana käsityön opetus käsitetään entistä laajempaan teknisten kokonaisuuksien ja arkipäivän ilmiöiden hallintana. Hilmola nostaa esille myös useissa muissakin tutkimuksissa todetun käsityön opetuksen kehitysprosessin haasteet. Käsityön kirjoitetun opetussuunnitelman ja käytännön opetuksen on todettu heikosti vastaavan toisiaan. (Hilmola 2009, 104.)

3.2.5 Tuleva käsityön opetussuunnitelma vuonna 2016

Opetushallitus on hyväksynyt uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 22.12.2014. Perusteiden mukainen paikallinen opetussuunnitelma otetaan käyttöön vuosiluokkien 1–6 osalta 1.8.2016. Vuosiluokkien 7–9 osalta uuden opetussuunnitelman käyttöönotto tapahtuu porrastetusti vuosina 2017, 2018 ja 2019. Hallitusohjelman mukaisesti uudistus on valmisteltu vahvistamaan taito- ja taideaineiden opetusta, liikuntaa sekä yhteiskunnallista kasvatusta, arvokasvatusta ja ympäristökasvatuksen asemaa sekä oppiaineiden välistä yhteistyötä. Tarkoitus on myös monipuolistaa kieliohjelmaa. Tavoitteena on taata kaikille, syntyperän, taustan ja varallisuuden rajoittamatta, yhtäläiset mahdollisuudet ja oikeudet sivistykseen, laadukkaaseen maksuttomaan koulutukseen sekä täysivaltaisen kansalaisuuden edellytykset. (Opetushallitus 2014.)

2014 hyväksytyssä ja vuonna 2016 voimaan astuvassa opetussuunnitelman perusteissa käsityö nähdään sisällöltään laaja-alaisena ja monimateriaalisena oppiaineena. Siinä toteutetaan monipuolisesti käsityöilmaisuuksiin, muotoiluun ja teknologiaan perustuvaa käsityöllistä toimintaa. Käsityön opetuksessa oppilasta ohjataan entistä enemmän kokonaisen käsityöprosessin hallintaan, johon kuuluu tuotteen tai teoksen itsenäinen tai yhteisöllinen suunnittelu, valmistus ja arviointi. Käsityön opetuksen tehtävänä on luonnon- ja rakennetun ympäristön sekä materiaalsen maailman havainnointi, tutkiminen ja soveltaminen osana oppilaan omaa käsityön suunnittelu- ja tuottamisprosessia. Monipuolinen käsityö vahvistaa oppilaan visuaalista ja materiaalista ilmaisua sekä teknologiaosaamista. Se kehittää myös monilukutaitoa, joka voi olla käsityössä kehollista, materiaalista, teknistä, teknologista, visuaalista tai eettistä ja ekologista lukutaitoa ja sen käyttöä. (POPS 2014, 154.)

Oppilaan rooli aktiivisena toimijana korostuu. Käsityö on tutkivaa, keksivää ja kokeilevaa suunnittelua ja työskentelyä. Oppilaat joko itsenäisesti tai ryhmässä rohkeasti ja uteliaasti etsivät sekä jakavat uusia ideoitaan. Opettajan rooli nähdään kokonaisen käsityöprosessin ohjaajana ja mahdollistajana, joka tarjoaa erilaisia käsityöllisesti ratkaistavia tehtäviä, joissa korostuu oppilaan oma oivallus, ilmaisu, kokeilu ja ongelmanratkaisu. Samalla tehtävien tulee tukea käsillä tekemisen taitoa ja tuottaa mahdollisuuksia kokea iloa itse tehdystä ja suunnitellusta. Opettajan tehtävä on myös huomioida oppilaiden erilaiset lähtökohdat ja tarpeet. Monipuolisissa ja yhteisöllisissä tutkivan oppimisen projekteissa voidaan hyödyntää erilaisia oppimisympäristöjä ja kehittää kriittistä ajattelua, tiedonhankintaa, uuden tiedon luomista ja arviointitaitoja. (POPS 2014, 154; Tekstiilopettaja-lehti 1/2015.)

Uudessa opetussuunnitelmassa käsityöllinen toiminta perustuu ilmaisuun, muotoiluun ja teknologiaan. Teknologian käsite laajenee ja opetusjärjestelyt muuttuvat. Ryhmätyöskentelyyn pyritään aikaisempaa enemmän tieto- ja viestintäteknikkaa apuna käyttäen. Opintokäyntejä tehdään sekä museoihin että yrityksiin. Käsityön tavoitteena on olla innostavaa ja luovaa. Oppiaine joka tarjoaa moniaistista kokemista sekä identiteetin rakennustyötä ja edistää myös sukupuolten tasa-arvoa. Se tukee ihmisenä kasvua ja lisää hyvinvoinnin mahdollisuuksia tuottamalla suunnittelun ja tekemisen nautintoa itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa. Monipuolisella käsityön opetuksella kehitetään taitoja, joiden luomaa pohjaa tarvitaan useimmissa muuttuvan yhteiskunnan ammattiteissa. Monipuolisen käsityön osaamista voikin pitää ihmisen perusoikeutena ja yhteiskunnan tarvitsemana luovuuden voimavarana. (POPS 2014, 301–306; Tekstiilopettaja-lehti 1/2015.)

Tekstiilopettaja-lehdessä (1/2015) käsityön oppiainetyöryhmän jäsen Minna Matinlauri tuo esiin toiveen että, ”kunta- ja koulukohtaisen OPS-työn alkaessa paikallisen käsityön opetuksen suunnittelussa käsityö nähtäisiin oppiaineena, jossa toteutetaan monipuolisia, teemallisia, eheyttäviä ja toisiaan täydentäviä kokonaisuuksia. Teemalliset opetuskokonaisuudet voisivat vielä muodostaa juonellisen kokonaisuuden keskenään alakoulusta yläkouluun. Materiaali, tekniikka, väline/kone tai tuote sellaisenaan ei enää ole opetuksen suunnittelun lähtökohta, vaan tarkoituksena on luoda laajempia, oppilaan omaan elämismaailmaan liittyviä, ajankohtaisia, kantaaottavia, kokeilevia oppimiskokonaisuuksia, jossa käytetään sekä teknisen työn että tekstiilityön työtapoja”. (Tekstiilopettaja-lehti 1/2015.)

Kokonainen käsityöprosessi on uudessa opetussuunnitelmassa keskeinen sisältöalue käsityön opetuksen alusta saakka eli vuosiluokille I–II. Ideointi, kokeilu, suunnittelu, tekeminen, dokumentointi ja arviointi kuuluvat tiiviisti käsityön opetuksen toteutukseen. Työskentely tulisi

järjestää yhteisten ilmiöiden parissa useiden oppiaineiden kanssa. Oppimisympäristön avulla tuetaan käsityön toiminnallisuutta ja vuorovaikutusta opettajan, vertaisryhmän sekä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Turvallisilla työtiloilla ja työvälineillä sekä tarkoituksen mukaisten työtapojen valinnalla oppilaita kannustetaan tavoitteiden saavuttamiseen, osallisuuteen, aktiivisuuteen ja itseohjautuvuuteen. Opetuksen tukena käytetään mielikuvitusta, tarinoita, draamaa, leikkiä, pelejä sekä luonnon- ja rakennettua ympäristöä käyttäen teknisen työn ja tekstiilityön työtapoja. Oppimisen arvioinnissa kiinnitetään huomiota myönteiseen palautteeseen ja kannustamiseen joka kohdistuu kokonaiseen käsityöprosessin vaiheisiin. Oppilaat ohjataan arvioimaan omaa oppimistaan ja tarjotaan erilaisia tapoja tehdä itse- ja vertaisarviointia. (POPS 2014, 155–156.)

Vuosiluokilla III–VI käsityön tehtävä on edelleen tukea ja vahvistaa oppilaiden kokonaisen käsityöprosessin hallintaa sekä edistää käsityön käsitteiden, sanaston ja symbolien oppimista ja soveltamista. Tutustutaan eri materiaaleihin niiden työstämisen kautta ja ohjataan oppilasta valitsemaan oikeat työstämismenetelmät, työvälineet, koneet ja laitteet. Käsityön kasvatustehtävänä on haastaa oppilaat tarkastelemaan ihmisten kulutus- ja tuotantotapoja kriittisesti oikeudenmukaisuuden, eettisyyden ja kestävän kehityksen näkökulmasta. Vuosiluokilla VII–IX käsityön opetus vahvistaa ja syventää oppilaiden omasta elämysmaailmasta nousevaa innovointia ja ongelmanratkaisua. Tekemisen taitoja syvennettäessä tunnistetaan erilaisia teknologisia toimintaperiaatteita ja niihin liittyviä käytännön ongelmia. Kasvatustehtävänä käsityön tehtävä on tukea oppilaiden hyvinvointia ja elämänhallintaa sekä työelämään ja ammattiin liittyviä valintoja. VII–IX luokan tavoitteissa kannustetaan myös yrittäjyyteen tutustumalla yrittäjämäiseen oppimiseen, yrittäjyyteen ja järjestöyhteistyöhön. Kouluissa ja oppilaitoksissa huomioidaan myös käsityöosaamisen merkitys työelämälle ja hyödynnetään kulttuurilaitosten tarjontaa ideoinnin lähteenä. (POPS 2014, 301–304, 495–500.)

4 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA TOTEUTUS

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää miten tekstiilityön opettajat perustelevat käsityön opetuksen tärkeyttä ja kuinka opetussuunnitelma ja käytäntö ovat vuorovaikutuksessa ja tavallaan ”keskustelevat” opettajien puheissa. Tutkimuksen lähtökohtana on peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, jotka ohjaavat käsityön opetusta valtakunnallisella tasolla sekä uusi opetussuunnitelma, joka astuu voimaan peruskoulussa asteittain vuosina vuonna 2016–2019. Tutkimuksen tavoitteena on myös millaisia käsityksiä käsityön opettajilla on tulevasta opetussuunnitelmauudistuksesta sekä kuinka he näkevät käsityön merkityksen nykynuorten elämässä ja kouluaineena. Tässä tutkimuksessa on myös haluttu selvittää millaisia tavoitteita tekstiilityön opettajilla on käsityön opetuksen suhteen ja kuinka realistisina he näkevät opetussuunnitelmat. Kokevatko he, että taustalla on esimerkiksi rakenteellisia tai muita tekijöitä, jotka estävät opetuksen toteutusta heidän haluamallaan tai opetussuunnitelman edellyttämällä tavalla.

Rajaan tutkimuksen tekstiilityön opetukseen ja tarkastelen aihetta tekstiilityön opettajan näkökulmasta. Tietoa tästä näkökulmasta hain haastattelemalla viittä tekstiilityön opettajaa ja lisäksi havainnoin heistä kolmea heidän todellisessa työympäristössään. Tutkimuksen avulla voimme saada tarkemman käsityksen käsityön opetuksen nykytilasta. Samalla voimme ymmärtää paremmin, miten kaukana konkreettinen opetustyö on tulevasta uuden opetussuunnitelman tavoitteista ja mitkä asiat mahdollisesti voivat hidastaa tai estää asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Näin voimme mahdollisesti saada myös viitteitä siitä, mitä opetuksen uudistamisen suhteen tulisi tehdä ja mitä toimenpiteitä mahdollisesti tarvitaan, jotta opetusta saadaan kehitettyä uuden opetussuunnitelman mukaiseksi.

4.1 Tutkimuskysymykset

Ensimmäisenä tutkimukseni tavoitteena on kuvailla niitä asioita joita haastatellut tekstiilityön opettajat pitävät käsitöiden tekemisessä, omassa opettajan työssään ja opettamisessa tärkeänä. Toiseksi haluan selvittää kuinka opetussuunnitelmat näkyvät ja toimivat tekstiilityön opettajan

työkäytäntöä ohjaavana käsikirjoituksena. Näitä asioita lähdin selvittämään seuraavien tutkimuskysymysten avulla ja tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

- 1) Miten tekstiilityön opettajat perustelevat käsityön tärkeyttä?
- 2) Miten opetussuunnitelma ja käytäntö ovat vuorovaikutuksessa ja keskustelevat keskenään tekstiilityön opettajien puheessa?

4.2 Kvalitatiivinen tutkimus

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Kvalitatiivisen tutkimuksen päällimmäinen tarkoitus on kuvailla ja ymmärtää ihmisten todellista elämää, heidän tapansa olla vuorovaikutuksessa sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristönsä kanssa. Usein nämä kolme tekijää kietoutuvat tiivistä toisiinsa. (Lichtman 2006, 8.) Laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisten maailma. Varto (2005) on nimennyt nämä kaksi tekijää laadullisen tutkimuksen elämismaailmaksi, jolla hän tarkoittaa sitä kokonaisuutta, jossa ihmistä yleensä voidaan tarkastella. Se käsittää merkityksiä, jotka muodostuvat tutkimusten kohteista ja joita ihmistutkimuksessa tavataan. Merkitykset ilmenevät yksilön toimina, päämäärien asettamisina, suunnitelmina, hallinnollisina rakenteina, yhteisöjen toimina ja päämäärinä ja muina vastaavina yksilölähtöisinä ja ihmiseen päätyvinä tapahtumina. Elämismaailman ilmiöt ovat riippuvaisia ihmisestä, sillä merkitykset voivat syntyä vain ihmisen kautta. (Varto 2005, 28–29.) Päädyin kvalitatiiviseen tutkimukseen, koska halusin nimenomaan ymmärtää ja kuvata käsityön opettajien antamia merkityksiä koulukäsityölle sekä heidän käsityksiään koulun käsityön opetuksen tavoitteista ja toteutuksesta. Tutkimukseni on selkeästi kvalitatiivinen myös siksi, että sillä ei ole tarkoitus saada yleistettävissä olevaa tietoa, vaan tehdä havaintoja yksittäisten käsityöopettajien mielipiteistä ja käsityksistä.

4.3 Tieteenfilosofinen lähtökohta

Tutkimukseni tieteenfilosofinen lähestymistapa pyrkii lähestymään fenomenologis-hermeneuttista tutkimusperinnettä. Fenomenologinen ja hermeneuttinen ihmiskäsitys pitää tärkeänä kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteitä. Tarkoituksena on ymmärtää ja tulkita tietoa sekä tutkia kokemuksia. Fenomenologiassa tutkitaan yksilön suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa, eikä häntä voida ymmärtää siitä irrallisena. Fenomenologit pitävät ihmisen suhdetta maailmaan intentionaalisenä, eli omaan elämäänsä merkityksiä hakevana. Nämä merkitykset ovat

fenomenologian varsinainen tutkimuskohde. Myös merkitykset, joiden valossa todellisuus meille avautuu, eivät ole synnynnäisiä vaan omaksumme ne sosiaalisesta ja kulttuurisesta yhteisöstä johon kasvamme ja johon meidät kasvatetaan. (Bogdan & Biklen 2003, 22–23; Laine 2010, 28–30.)

Fenomenologis-hermeneuttisessa lähestymistavassa ei pyritä tekemään yleistyksiä tutkittavasta ilmiöstä, vaan pikemminkin ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja yksilöllistä toimintaa. Tutkittavat ja tutkija ovat osa yhteisöä ja yhteisön merkityksperinnettä, joten sekä tutkija että tutkittavat jakavat myös yhteisiä piirteitä ja merkityksiä. Näin ollen jokaisen yksilön kokemuksen tutkiminen paljastaa jotain yhteistä. (Laine 2010, 30–31.) Tutkija on osa tutkimuksen merkitysyhteyttä, eikä voi päästä tutkimuksensa ulkopuolelle. Hänen ymmärryksensä vaikuttaa läpi koko tutkimusprosessin. (Varto 2005, 34.) Aloittaessani tutkimusta minulla oli käsityöhön erikoistuvana luokanopettaja opiskelijana esikäsitys tutkimuskohteesta ja aineiston sisällöstä. Ennakkokäsityksiini vaikutti aikaisemmat kokemukseni opetusharjoitteluista, lapsieni kautta saamani kokemukset sekä omat kokemukset kouluajoilta. Prosessin aikana ovat näkemykseni laajentuneet ja ne ovat vaikuttaneet ajatuksiini ja muokanneet ennakkokäsityksiäni. Osa ennakkokäsityksistä on osoittautunut vääräksi ja osa taas vastaavasti saanut vahvistusta.

4.4 Aineiston keräämisen periaatteet

Kiviniemi (2010) kuvaa laadullista tutkimusta prosessiksi, jossa aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen voidaan katsoa kehittyvän tutkijan tietoisuudessa tutkimuksen prosessin edetessä. Hän kuvaa myös tutkimusta prosessiksi, jossa tutkimuksen eri vaiheiden, esimerkiksi tutkimustehtävien ja aineistonkeruuta koskevien ratkaisujen eteneminen ei välttämättä ole etukäteen jäsennettävissä vaan ne muotoutuvat vähitellen tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2010, 70.) Lichtman (2006) kuvaa tätä laadullisen tutkijan vapautena muokata tutkimuksen suunnitelmaa läpi prosessin (Lichtman 2006, 9). Myös tämän tutkimuksen kulku haki suuntaa ja eli ja muuttui useaan otteeseen niin tutkimusongelmien kuin aineistonkeruun ja aikataulunkin osalta.

Yleisimmin käytettyjä aineistonkeruumenetelmiä laadullisessa tutkimuksessa ovat haastattelu, havainnointi ja erilaiset dokumentoidut tiedot. Tutkijan tulisi huolella miettiä ja valita käytetyt menetelmät, jotka ovat tarkoituksenmukaisia kussakin tutkimuksessa. (Schensul 2012, 69–70.) Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2009) nimeävät kyselyn, haastattelun, havainnoinnin ja dokumenttien käytön aineistonkeruun perusmenetelmiksi. (Hirsjärvi ym. 2009, 191–192). Myös Schensulin (2012) nostaa esiin tutkijan merkittävän roolin aineistonkeruussa. Huomioitavaa on, että

saatu tieto suodattuu aina tutkijan, tutkimusasetelman ja haastateltavien kautta. Tutkijan tulee pyrkiä olemaan mahdollisimman neutraali, niin ettei hänen henkilökohtaiset ominaisuutensa tai sitoumuksensa häiritse tutkijan ja tutkittavan välistä viestintää. (Schensul 2012, 69–70, 85–86). Esimerkiksi tässä tutkimuksessa olin tutkijana itse voimakkaasti sitoutunut kokonaisen käsityön keskeisiin ideoihin. Haastateltavien merkitysmaailmassa tämän tyyppiset ideat eivät välttämättä ole saaneet samanlaista vastakaikua. Tutkijana pyrin kuitenkin ymmärtämään haastateltavien itselleen tärkeänä pitämiä merkityksiä, jotka mahdollisesti arvottavat käsityön opetukseen liittyviä asioita toisin kuin itse tutkijana pidin tärkeänä.

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelminä käytettiin haastattelua ja havainnointia, koska haluttiin tietoa sekä käsityön opettajien opetuksen toteuttamisesta että heidän koulukäsityölle antamista merkityksistä ja opetussuunnitelmien toimivuudesta. Useampia menetelmiä käytettiin, koska yksittäisellä tutkimusmenetelmällä voi olla vaikea saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta. Hirsjärven & Hurmeen (2009) mukaan laajentamalla menetelmien käyttöä saadaan laajempia näkökulmia ja voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 38–39). Eri teorioiden, menetelmien, aineistojen, tutkijoiden ja ympäristöjen käyttöä samassa tutkimuksessa sanotaan triangulaatioksi. Asianmukaisesti käytettynä triangulaatio lisää tutkimuksen objektiivisuutta. (Lichtman 2006, 185.) Hirsjärvi & Hurme (2009) määrittelevät menetelmätriangulaatioksi tutkimuksen jossa samaa menetelmää käytetään eri tilanteissa tai eri menetelmiä käytetään samassa tutkimuskohteessa. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 39).

Tässä tutkimuksessa käytetään menetelmätriangulaatiota, jossa kahta eri menetelmää käytetään samassa tutkimuskohteessa. Aineistonkeräämiseen käytin opettajien havainnointia, jonka aikana tein myös vapaamuotoisia haastatteluja sekä myös puolistrukturoidut teemahaastattelut. Aineistoa keräsin yhteensä viideltä tekstiilityön aineenopettajalta, joita kaikkia haastattelin ja joista kolmea lisäksi havainnoin heidän opetustyössään. Seuraavaksi esittelen tutkimuksessa käytetyt aineistonkeruumenetelmät.

4.4.1 Havainnointi

Havaintojen avulla hahmotamme elinympäristöämme sekä ymmärrämme näkemäämme ja kokemaamme. Aineistonkeruumenetelmänä havainnoinnin avulla voimme saada todellista tietoa ihmisten toiminnasta. Käytännössä on huomattu, että esimerkiksi arvostuksia tutkittaessa havainnoinnin ja haastattelun avulla saadaan erilaisia tuloksia. Puheiden ja asennoitumisen tasolla yksilöt voivat olla jonkin arvomaailman kannattajia. Käytännön tasolla arvomaailma voi kuitenkin osoittautua aivan toiseksi. Tieteellistä tutkimusaineistoa kerätessä on tärkeä osoittaa ja kertoa, mitä

ja miten havaintoja tehdään ja kuinka havaintoja työstetään tieteellisiksi johtopäätöksiksi. Laadullisessa tutkimuksessa havainnointi tapahtuu yleensä tutkittavien luonnollisessa toimintaympäristössä, joko työympäristössä tai esimerkiksi tutkittavan vapaa ajalla kotona. Tutkija havainnoi tutkimuskohdettaan mahdollisimman tarkasti ja objektiivisesti ja tekee havaintojensa perusteella muistiinpanoja tai raportointia. Havainnointimenetelmää käytettäessä on tärkeää muistaa, että tutkija pitää erillään havainnot ja omat tulkintansa näistä havainnoista. (Alasuutari 2011, 78; Hirsjärvi ym. 2009, 212–213, 217; Lichtman 2006, 137–138.)

Havainnointimenetelmiä on useita. Ne voidaan karkeasti jakaa systemaattiseen tai osallistuvaan havainnointiin. Systemaattinen on tarkasti jäsenneiltyä ja olennaista on havaintojen luokittelu, skeemojen laatiminen ja käyttö. Havainnot pyritään tallentamaan systemaattisesti ja tarkasti. Osallistuvalla havainnoinnilla on useita alalajeja. Ne määräytyvät sen mukaan, millaisen roolin tutkija ottaa ja kuinka kokonaisvaltaisesti hän pyrkii osallistumaan tutkittavien toimintaan. Täydellisessä osallistumisessa tutkija pyrkii tutkittavan ryhmän jäseneksi, joka voi aiheuttaa muun muassa eettisiä ongelmia. Tutkijan rooli voi toimia myös osallistuvana havainnoijana, joka tarkoittaa, että tutkittaville tehdään heti alussa selväksi, että havainnoija on ryhmässä havaintojen tekijänä. Käytännössä tutkija siis osallistuu ryhmän elämään, mutta hän tekee tutkittaville myös kysymyksiä. (Hirsjärvi ym. 2009, 216–217; Lichtman 2006, 141.)

Tutkijan on myös valmistauduttava muistiinpanojen tekemiseen havainnoitaessa, sillä pelkät muistinvaraiset havainnot eivät riitä kaiken tarpeellisen muistamiseen. Muistiinpanoja voi tehdä havainnoinnin aikana tai heti tilanteen jälkeen. Havaintojen kirjaaminen voi olla haastavaa, koska se voi viedä liikaa tutkijan huomiota havainnoitavasta tilanteesta. Kuitenkaan kaikkea näkemäänsä ei tarvitse kirjata, vaan ainoastaan ne, mitkä ovat tutkimuksen kannalta oleellisia tai liittyvät jotenkin aihepiiriin. (Grönfors 2010, 164–166.)

Havainnoinnin etuna on, että sen avulla päästään tutkittavien luonnollisiin ympäristöihin ja vältetään mahdollinen keinotekoisuus verrattuna muiden menetelmien mahdollisiin haittapuoliin. Sen avulla voidaan saada välitöntä ja suoraa tietoa yksilöiden, ryhmien ja organisaatioiden toiminnasta ja käyttäytymisestä. Kritiikkiä menetelmä on saanut siitä, että havainnoija saattaa häiritä tilannetta tai jopa muuttaa sitä. Esimerkiksi luokkahuonetutkimuksessa on huomattu, että sekä opettajan että oppilaiden käytös muuttuu, kun tutkija astuu luokkaan. Toinen mahdollinen riskitekijä on, että havainnoija saattaa sitoutua emotionaalisesti tutkittavaan ryhmään tai tilanteeseen ja tällöin on vaarana, että objektiivisuus kärsii. (Hirsjärvi ym. 2009, 213.)

Tässä tutkimuksessa tutkijan rooli oli systemaattisen ja osallistuvan havainnoinnin välimaastossa. Osittain havainnointi tapahtui ulkopuolisen havainnoijan roolissa mutta osallistuvaa havainnointia oli vaikea välttää opetustilanteessa. Luonnostaan havainnointiin yhdistyi oppilaiden kanssa kommunikointia ja opettajien haastattelua.

4.4.2 Haastattelu

Laadullisessa tutkimuksessa haastattelu on yksi tiedonhankinnan perusmuodoista ja käytetyimpiä tiedonkeruumuotoja. Haastattelua käytetään yleisesti, kun haluamme kuulla ihmisten mielipiteitä, kerätä tietoa, käsityksiä, uskomuksia halutessamme ymmärtää ihmisten toimintatapoja. Haastattelun erikoispiirre on, että siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Haastattelutilanteet saattavat siksi usein muistuttaa tavallista keskustelua haastattelijan ohjaamana, mikä voi olla merkitysmaailmojen avaamisen kannalta pelkästään positiivinen asia. Tutkimustilanteessa haastattelu on kuitenkin ymmärrettävä systemaattisena tiedonkeruumuotona, vaikka haastattelu toteutettaisiinkin epämuodollisena ja vuorovaikutuksellisenä keskusteluna. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 11, 34; Hirsjärvi ym. 2009, 204–205; Lichtman 2006, 116–117.)

Haastattelumenetelmät voidaan jakaa eri haastattelutyyppeihin. Kirjallisuudessa nimet vaihtelevat jonkin verran. Hirsjärvi ym. (2009) nimeävät kolme haastattelunlajia. Strukturoidussa haastattelussa käytetään valmiiksi suunniteltua lomaketta, jonka pohjalta haastattelu tehdään. Teemahaastattelussa aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa, mutta tarkat kysymykset ja järjestys puuttuvat. Avoin haastattelu, jota sanotaan myös vapaaksi tai syvähaastatteluksi, muodostuu kohtaavasta ja vuorovaikutuksellisesta keskustelusta, jossa haastattelijä selvittää haastateltavan mielipiteitä, ajatuksia, tunteita, ja käsityksiä sen mukaan, kun ne keskustelussa tulevat ilmi. Lichtman (2006) on vastaavasti jakanut haastattelulajit neljään eri ryhmään: strukturoitu haastattelu, ohjattu haastattelu, syvä haastattelu ja vapaa tai suunnittelematon haastattelu. Jaottelu on muutoin sama, mutta hän puhuu vapaasta haastattelusta silloin, kun haastattelu tapahtuu esimerkiksi vapaamuotoisesti havainnoinnin yhteydessä. (Hirsjärvi ym. 2009 207–209; Lichtman 2006, 118.) Tässä tutkimuksessa on käytetty vapaamuotoista teemahaastattelua.

Teemahaastattelua kutsutaan myös puolistrukturoiduksi haastatteluksi ja se eroaa monessa suhteessa muista tutkimushaastattelun lajeista. Sen perusoletus on, että kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia, ja tunteista voidaan tutkia tällä menetelmällä. Sen etuja on myös, ettei teemahaastattelu nimenä sido tutkimusta laadulliseen tai määrälliseen, eikä se ota kantaa haastattelukertojen määrään tai siihen kuinka syvällisesti aihetta on tarkoitettu käsitellä. Toisaalta se selkeästi kertoo mikä haastattelussa on kaikkein olennaisinta, koska haastattelu etenee keskeisten

teemojen varassa. Teemahaastattelu ottaa myös huomioon ihmisten tulkinnat asioista. Haastateltavien asioille antamat merkitykset ovat keskeisessä asemassa tutkimuksessa. Aloitteleva tutkija voi pitää teemahaastattelua haastavampana kuin esimerkiksi strukturoitua haastattelua, koska hänellä ei ole valmista kysymysrunkoa, jonka mukaan olisi helppo edetä haastattelua tehdessä. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47; Lichtman 2006, 118.)

Tässä tutkimuksessa teemahaastattelua käytettiin täydentämään tutkijan tekemiä havaintoja. Aluksi haastateltiin kolme opettajaa, joiden opetusta oli myös havainnoitu. Koska haastattelun avulla saatiin hyvin tietoa tutkittavasta aihepiiristä ja haluttiin varmistaa aineiston riittävä kattavuus, lisättiin vielä kaksi haastateltavaa mukaan tutkimukseen. Tehdyt haastattelut olivat teemahaastatteluja ja jokaiseen teemaan liittyen tutkija oli varautunut myös aihetta koskeviin apukysymyksiin. Tutkimukseen osallistuneet saivat sähköpostin kautta ennakkotiedon tulevan haastattelun teemoista, mikä helpotti haastateltavien ennako-orientoitumista tutkimuksen virittämään tematiikkaan.

4.5 Tutkimuksen toteutus ja tutkimuksen kohteet

Peruskoulun opetussuunnitelmat ovat nykyisellään valtakunnallisia suosituksia, jotka vain ohjaavat yleisiä opetuksen linjoja. Jokainen kunta ja koulu tekevät omat tarkemmat koulukohtaiset opetussuunnitelmansa. Tästä syystä jokaisessa koulussa käsityön opetusta toteutetaan hieman erilaisina kokonaisuuksina, joten tutkittavat tapaukset ovat ainutkertaisia. Tutkimuksen kohdejoukoksi valitsin tarkoituksella vain tekstiilityön aineenopettajia, koska halusin, että tutkimukseen osallistuvat opettajat ovat paneutuneita asiaan ja tietävät tutkittavasta aiheesta mahdollisimman paljon. Rajasin opettajat tekstiilityön opettajiin myös siksi, että kiinnostukseni nimenomaan kohdistui tekstiilityön opetukseen ja opettajiin. Itselläni ei myöskään ole teknisen työn taustaa, joten keskittyminen tekstiilityöhön tuntui siltäkin osin luontevalta. Tutkimukseen osallistuvia opettajia oli yhteensä viisi, joista neljä löysin Tampereen seudun tekstiilityön opettajien yhdistyksen kautta ja yhden haastateltavan sain Keski-Suomesta ottamalla häneen henkilökohtaisesti yhteyttä sähköpostin kautta. Iältään kaikki haastateltavat olivat 50–55-vuotiaita ja työkokemusta heillä oli 15–22 vuotta, joten kohderyhmä koostui kokeneista opettajista, joilla on laaja-alainen näkemys työstään. Sekä havainnointi että haastattelu suoritettiin kolmelle opettajalle. Aineiston rikastuttamiseksi lisäksi haastattelin vielä kahta tekstiilityön opettajaa ilman työn havainnointia työpaikalla. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla opettajilla on tekstiilityön opettajan pätevyys.

Aloitin aineistonkeruun marraskuussa 2014 havainnoimalla kolmessa pirkanmaalaisessa koulussa kolme käsityön aineenopettajaa. Yksi heistä oli yläkoulun opettaja, yksi alakoulun opettaja ja yksi opetti sekä ylä- että alakoulussa. Havainnointi toteutettiin tekstiilityön luokassa, todellisessa opetustilanteessa. Tutkimuksessani opettajien työn havainnoinnilla en pyrkinyt samaan erityisen syvällistä tietoa, koska havainnointi rajoittui kunkin opettajan työpaikalla vain yhteen päivään. Lähinnä tarkoitus oli käytännössä tutustua opettajien toimintatapoihin ja nähdä heidän työskentelyään todellisessa opetustilanteessa. Havainnoinnin apuna minulla oli käytettävissä karkea havainnointirunko ja tein kenttämuistiinpanoja havainnoinnin lomassa. Alkuperäinen suunnitelma oli, että suorittamani havainnointi olisi ulkopuolista opettajan havainnointia, mutta käytännössä se osoittautui mahdottomaksi. Päivien aikana tuli useita tilanteita, joissa minut otettiin mukaan keskusteluun. Opettajan kanssa keskustelin myös opetukseen liittyvistä asioista. Kirjasin ylös myös nämä havainnoinnin lomassa tapahtuneet keskustelut. Koin ne merkittäviksi aineiston kannalta, koska sain niiden avulla lisää tietoa opettajan opetuksen ideologiasta ja hänen tärkeiksi nostamistaan asioita.

Haastattelu oli tutkimuksessani selvästi tärkein aineistonkeruumenetelmä. Teemat oli päätetty ja kirjattu etukäteen ja ne oli johdateltu vastaamaan tutkimusongelmia. Pystyäkseen kysymään haastateltavilta tutkimuksen kannalta oleellisia asioita tutkijalla täytyy olla teoriaan ja kokemuksiin pohjautuvaa esiyymmärrystä tutkittavasta asiasta. (Eskola & Suoranta 2005, 78–79). Oma esiyymmärrykseni pohjautui aiemmin luettuun aiheeseen liittyvään teoriaan sekä lisäksi minulla on tekstiilityön koulutuksellista pohjaa tekstiilityön sivuaineopintojen muodossa. Testasin etukäteen haastatteluteemojen toimivuutta ja harjoittelin kysymyksiä niin sanotun esihaastattelun muodossa tekstiilityön sivuaineopiskelijoille. Siitä huolimatta ennen varsinaisen haastattelun tekemistä kirjasin jokaisen teeman alle muutaman esimerkkikysymyksen varmuuden vuoksi, sillä aloittelevana tutkijana koin hieman epävarmuutta haastattelun suorittamisesta. Ennen varsinaisen haastattelun suorittamista lähetin haastattelurungon sähköpostitse opettajille, jotta he voisivat halutessaan valmistautua haastatteluun, eikä itse haastattelutilannetta tarvitsisi jännittää. Tein haastattelut helmi-maaliskuussa 2015, joko koulupäivän päätteeksi tai koulupäivän aikana vapaina tunteina. Kolme haastatteluista tehtiin koulussa ja kaksi haastateltavien pyynnöstä heidän kotonaan. Haastatteluihin oli varattu riittävästi aikaa ja ne kestivät 30–60 minuuttia. Haastattelut nauhoitettiin sanelukoneella, joten haastattelujen yhteydessä muistiinpanoja ei juuri tarvinnut tehdä ja pystyin keskittymään itse haastatteluun.

Aihe oli kaikille opettajille hyvin tuttu ja haastateltavat etenivät kertomuksissaan luontevan tuntuisesti aiheesta toiseen. Tein tarvittaessa tarkentavia lisäkysymyksiä ja tarkistin teemarungosta,

että kävimme kaikki aiheet läpi. Näin ollen kaikissa haastattelussa käsiteltiin kirjatut teemat. Valmiita apukysymyksiä käytin vain muutamassa haastattelussa tarpeen mukaan.

4.6 Aineiston analyysi

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston kerääminen ja analysointi voivat tapahtua osittain yhtä aikaa eikä vaiheiden välillä välttämättä ole selvää eroa. Viimeistään analysointi kannattaisi aloittaa heti aineiston keräämisen jälkeen, kun aineisto on vielä tuore ja inspiroi tutkijaa. Aineiston analysointi on monivaiheinen prosessi ja sen tarkoituksena on tulkita ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä aineiston luokittelun ja erittelyn kautta. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 135; Hirsjärvi ym. 2009, 223–224; Bogdan & Biklen 2003, 147.) Laadullisessa tutkimuksessa havainnot eivät itsessään ole tuloksia vaan ne ovat johtolankoja, joita tulkitsemalla pyritään pääsemään havaintojen taakse. Aineistoa tarkastellaan kulloisenkin teoreettisen viitekehyksen ja kysymyksen asettelun kannalta. Analyysin ja tulkinnan pohjalta tutkimustuloksista johdetaan kytkennät teorioihin ja aikaisempiin tutkimuksiin sekä tehdään johtopäätöksiä ja osoitetaan mitkä tutkimuksen löydöistä ovat merkityksellisiä ja tuovat mahdollisesti uutta tietoa. (Alasuutari 2011, 78; Bogdan & Biklen 2003, 147.)

Sisällönanalyysi on menetelmä, jonka avulla voidaan tehdä toistettavia ja päteviä päätelmiä tutkimusaineiston suhteesta sen asia- ja sisältöyhteyteen. Sitä käyttäen voidaan tuottaa uutta tietoa, uusia näkemyksiä sekä saattaa esiin piileviä tosiasioita. Sisällönanalyysissa voidaan kiinnittää huomiota verbaalisiin sisältöihin, symbolisiin sisältöihin ja kommunikatiivisiin sisältöihin. Tutkittava aineisto voi olla kirjoja, päiväkirjoja, haastatteluita, puheita ja keskusteluita. Oikeastaan ainoana aineiston valintakriteereinä on, että sillä on yhteyttä tutkittavaan ilmiöön ja että sitä voidaan koota, havainnoida ja analysoida. (Anttila 1998.)

Sisällönanalyysi voi olla joko aineistolähtöistä, teorialähtöistä tai teoriasidonnaista. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissa aineiston analyysia ohjaa valmis teoreettinen viitekehys kun taas aineistolähtöisessä analyysissa teoria rakennetaan tutkimusaineiston perusteella. Teoriasidonnaisessa lähentymistavassa tutkijan analyysissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja aikaisemmissa tutkimuksissa esitetyt tulokset. Aikaisempien tutkimusten tarkoituksena on tukea analyysin etenemistä, mutta analyysit eivät pohjautu suoraan esitettyyn teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.) Tässä tutkimuksessa teoriasidonnainen sisällönanalyysi tuntui luonteelta aineiston käsittelytavalta, muuan muassa siksi, että aineiston taustalla olevan haastattelurungon

teemoittelu perustui, muttei tiukasti sitoutunut teoriaan. Ajatuksena oli, että myös opettajien omille kokemuksille ja näkökulmille jäisi tilaa. Aikaisemmat tutkimukset toimivat myös apuna analyysin etenemisessä. En kuitenkaan testaa tutkimuksessani aikaisempia teorioita, vaan jäsenän aineistosta tekemäni havainnot ja rinnastan ne aikaisemmissa tutkimuksissa esitettyihin teemoihin ja tuloksiin.

Tämän tutkimuksen aineiston käsittely aloitettiin jo aineiston keräämisvaiheessa, jolloin tein aineistosta ensimmäiset tulkinnat. Tavoitteena oli litteroida haastattelut heti niiden nauhoittamisen jälkeen ja tämä onnistuikin lukuun ottamatta kahta viimeistä haastattelua, jotka litteroin juuri ennen analyysivaiheen alkua. Litteroin haastattelut sanatarkasti ja yhteensä litteroitua haastatteluaineistoa kertyi 51 koneella kirjoitettua A4 kokoista liuskaa, 12 fontilla ja 1,5 rivivälillä. Kenttämuistiinpanot kirjoitin myös puhtaaksi juuri niin kuin ne oli kirjattu. Havainnoinnin, haastattelujen ja litteroinnin aikana huomasin opettajien ajatuksissa ja kokemuksissa yhteneväisyyksiä ja eroja, joten voi sanoa, että aloitin aineiston analysoimisen jo haastattelu- ja litterointivaiheessa. Litteroinnin ja puhtaaksikirjoittamisen jälkeen nimesin jokaisen informantin numeroin, opettaja 1, opettaja 2 jne. Liitin jokaisen opettajan haastattelut ja kenttämuistiinpanot yhteen, jotta tuloksia olisi helpompi tarkastella opettajakohtaisesti. Lukuunottamatta kahta opettajaa, joista oli vain haastattelut.

Ennen varsinaisen analyysin tekemistä tulee määrittellä analyysiyksikkö, joka voi olla sana, lause, lauseen osa tai ajatuskokonaisuus. Analyysiyksikön valintaa ohjaavat tutkimustehtävä ja aineiston laatu. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Tässä tutkimuksessa käytän analyysiyksikkönä ajatuskokonaisuuksia. Litteroinnin ja analyysiyksikön määrittelyn jälkeen laadullisessa analyysissä on vuorossa aineiston järjestäminen. Ensimmäisenä tarkistetaan aineistosta, että sisältyykö siihen selviä virheitä tai puuttuuko tietoja. Tämän jälkeen vuorossa on mahdollinen tietojen täydentäminen ja tarkastaminen esimerkiksi tarvitseeko haastateltaviin ottaa yhteyttä joidenkin tietojen täsmentämiseksi. Aineiston järjestämisen viimeisenä vaiheena on muuttujien muodostaminen, jonka jälkeen aineisto koodataan laaditun muuttujaluokituksen mukaisesti. Koodaus edellyttää aineiston systemaattista läpikäymistä. Käytännössä laadullisessa tutkimuksessa koodaus on merkkien liittämistä tutkijantulkinnan mukaisesti aineiston määriteltyihin tekstijaksoihin. Koodaukseen väistämättä vaikuttavat myös tutkijan ennakkoluulot ja aineiston tulkinta. (Eskola & Suoranta 2005, 154–157; Hirsjärvi ym. 2009, 221–222.)

Aloitin aineiston analysoimisen lukemalla aineiston huolellisesti läpi. Tässä vaiheessa en vielä yrittänyt luokitella vastauksia. Jatkoin lukemista käymällä jokaisen opettajan aineiston läpi yksitellen tarkoituksena löytää tekstistä tutkimuksen ongelman asettelun kannalta tärkeitä ilmauksia

ja samalla koodasin eri ilmaukset tekstiin. Ilmaukset muodostettiin eri tavoin käsityön opetusta kuvaavista sanoista ja lauseista sekä käsityön merkityksistä ja opetussuunnitelmaan liittyvistä osista. Luin aineistoa läpi useaan kertaan, jotta pystyin löytämään kaikki opettajien antamat perustelut käsityön tärkeyteen liittyen. Sen jälkeen etsin aineistosta opetussuunnitelmiin liittyvän puheen.

Aloitin tarkemman luokittelun käsityön tärkeyden perusteluista ja listasin kaikki opettajien antamat merkitykset vihkoon, jonka jälkeen aloin ryhmitellä niitä. Lopulta sain jaettua merkitykset neljään eri luokkaan. Tämän jälkeen keskityin opetussuunnitelmia koskevaan aineistoon. Aluksi alleviivasin kaikki löytämäni opetussuunnitelmiin liittyvät aiheet eri väreillä, jonka jälkeen aloin etsimään opettajien samanlaisuuksia ja eroavaisuuksia yliviivaamalla niitä eri väreillä. Lopuksi analysoin kohdat aihe kerrallaan. Seuraavassa luvussa tarkastelen analyysini perusteella opettajien käsityölle antamia merkityksiä ja miten tekstiilityön opetussuunnitelma keskustelee ja on vuorovaikutuksessa käytännön käsityön opetuksessa.

5 TEKSTIILITYÖN OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ OPETUSSUUNNITELMAN JA KÄYTÄNNÖN OPETUKSEN TOTEUTTAMISESTA

Tehdessäni tutkimusta haastattelin viisi tekstiilityön opettajaa, joista kolmen opettajan kouluun ja opetukseen tutustuin myös havainnoimalla. Tässä luvussa esittelen aluksi haastateltujen opettajien taustoja ja tekemiäni havaintoja seurattuani kolmen opettajan opetusta käytännössä. Haastattelut ovat tutkimuksen pääaineisto, lisäksi halusin havainnoimalla rikastuttaa aineistoa ja saada suoraa tietoa opettajien toiminnasta ja käyttäytymisestä. Esittelyn jälkeen tarkastelen analyysin pohjalta ensimmäiseen tutkimuskysymykseen perustuen, miten tekstiilityön opettajat perustelevat käsityön tärkeyttä. Toisena tarkastelun kohteena on, miten opetussuunnitelmat ja käytäntö keskustelevat keskenään tekstiilityön opettajien puheessa.

5.1 Opettajien esittely ja opetustavat

Haastatellut opettajat olivat kaikki vakinaisessa työsuhteessa olevia tekstiilityön aineenopettajia ja 50–55-vuotiaita. Hankkiessani haastateltavia tutkimukseeni ilmeni, että suurin osa kouluissa työskentelevistä tekstiilityön opettajista on yli 50-vuotiaita. Tämä ilmeisesti johtuu siitä, että käsityön opettajien virkoja on hyvin harvoin avoinna. Yksi haastateltavista muisteli, että esimerkiksi Tampereen kaupungissa viimeisen 13-vuoden aikana on ollut yksi tai kaksi tekstiilityön opettajan virkaa avoinna. Tutkimukseeni osallistuneilla opettajilla oli 13–22-vuoden työkokemus opetuksesta, joten heitä voi kutsua kokeneiksi alansa ammattilaisiksi. Kahdella opettajalla oli myös ollut mielenkiintoisia työpaikkoja ennen opettajan työhön ryhtymistä. Ensimmäinen oli toiminut usean vuoden ajan esittelijänä ja kouluttajana ompelukoneiden maahantuojalla ja toisella oli yhteensä kymmenen vuotta muuta työkokemusta, ensin markkinointipäällikkönä ja sitten eri käsityölehtien toimittajana.

Kolme opettajaa työskentelee isoissa yli 550 oppilaan kouluissa, joista kaksi on yhtenäiskoulua ja yksi yläkoulu. Kaksi opettajaa opettaa pienemmissä kouluissa ja heistä toinen opettaa kahdessa eri koulussa, 340 oppilaan alakoulussa sekä 300 oppilaan yhtenäiskoulussa ja toinen pelkästään 380 oppilaan yläkoulussa. Kolmella opettajalla on koulussa tekstiilityötä opettava kollega. Haastatteluissa kävi ilmi, että tekstiilityön opettajille on tyypillistä opettaa useassa eri koulussa, koska opetettava tuntimäärä harvoin riittää yhdessä koulussa. On myös tyypillistä, että ennen viran saamista opettajat joutuvat tekemään sijaisuuksia useissa eri kouluissa. Tässä aineistossa yhdellä opettajalla on opetusta kahdessa eri koulussa. Lisäksi yksi yhtenäiskoulun opettaja opettaa tekstiilityön lisäksi yrittäjyyskasvatusta yläkoulun puolella.

Aloitin aineiston keräämisen marraskuussa 2014 havainnoimalla kolmen opettajan opetusta. Näistä yksi oli alakoulun, yksi yläkoulun ja yksi yhtenäiskoulun opettaja. Havainnoinnin tarkoituksena oli tutustua opettajiin ja heidän työympäristöönsä. Olin myös kiinnostunut kokonaisen käsityöprosessin toteutumisesta käytännön opetuksessa. Henkilökohtaisen kiinnostuksen lisäksi kokonaisen käsityöprosessin toteutuminen on yksi olennainen tavoite voimassa olevassa 2004 opetussuunnitelman perusteissa. Opetuksen toteutuksen havainnointi pohjautuu Pöllänen (2009) käsityön opetuksen pedagogisiin malleihin, jotka olen käsitellyt tarkemmin tutkimuksen teoriaosassa (ks. luku 2.4). Kuvaukset opettajista kirjoitin havainnoinnin aikana tehtyjä kenttämuistiinpanoja apuna käyttäen. Haastatellut opettajat kertoivat toteuttavansa ainakin osittain kokonaisen käsityön prosessia mutta pitivät myös tärkeänä tekniikoiden ja taitojen opetusta. Kokonaisen käsityön toteutumisen suhteen havainnoijan ja haastateltavien näkemykset erosivat jonkin verran toisistaan. Tähän voi mahdollisesti vaikuttaa se, että havainnointi kesti vain yhden päivän.

Havainnoinnin perusteella **opettajan 1** käsityön opetus on selkeimmin taitojen ja tiedon rakentamisen -mallin toteutusta, jossa korostuu taitojen ja tiedon tukeminen sekä tekniikoiden, materiaalien ja perinteiden oppiminen. (Pöllänen 2009a, 254). Opettaja kertoi hänen opetuksensa lähtökohdaksi olevan, että oppilaat saavat itse valita esimerkiksi minkä vaatteiden valmistavat, mutta opettaja määrää menetelmän. Perustekniikoiden ja materiaalien oppimista hän pitää tärkeänä ja oppilailla on käytössä käsityön vihkot, johon kirjoitetaan perusohjeet eri tekniikoista ja materiaaleista. Tarkoitus on, että oppilaat voivat käyttää vihkoja jatkossa käsitellessään, jos haluavat esimerkiksi ommella tai kutoa, eivätkä enää muista ohjeita ulkoa. Opettajan 1 opetus sisälsi selvästi sekä ositettua että kokonaista käsityötä.

Opettajan 1 opetuksessa kokonaiselle käsityölle oleellista suunnittelua oli havaittavissa jonkin verran materiaalin valinnassa ja valmistettavan tuotteen mallin muokkauksessa. Käytössä oli myös oppilaan itsearviointi. Kriittisesti tarkasteltuna kumpikaan näistä vaiheista ei aivan täyttänyt kokonaiselle käsityölle annettuja edellytyksiä. Pöllänen ja Kröger (2005) määrittelevät kokonaisen käsityön, siten että sama henkilö suorittaa kaikki eri käsityöprosessin vaiheet: ideoi, tekee teknistä ja visuaalista suunnittelua, valmistaa tuotteen ja lopulta arvioi tuotetta ja prosessia, jos jokin vaihe jää pois on se ositetuttua käsityötä. (Pöllänen & Kröger 2005, 161.) Suojanen (1993) lisää arvioinnin osaksi vielä tuotteen laadun arvioinnin. (Suojanen 1993, 28.) Kuitenkin opettajan tavoite oli, että oppilaat hahmottaisivat kokonaisuuden tuotteen valmistuksessa ja esimerkiksi ohjaustilanteessa opettaja kysyi aina ensin oppilaalta ehdotusta siitä mitä seuraavaksi tulisi tehdä tuotteen valmistukseen liittyen.

Opettajan 2 opetuksen toteutus oli lähimpänä tuotteen tekemisen –mallia ja pääsääntöisesti siis ositettua käsityötä (Pöllänen 2009a, 253). Opettaja puhui suunnittelun ja luovan prosessin merkityksestä, mutta silti puhe palasi hyvin pian eri tuotteiden valmistukseen ja siihen kuinka vähän niitä ehdittiin valmistaa ja eri menetelmiä oppia. Hän tarkoitti suunnittelulla muun muassa sitä, että oppilas sai itse valita koulussa olevista kankaista millaiset collegehousut valmistaa, kuitenkin sillä rajoituksella, että niissä tuli olla kuminauhavyötärö. Oppilaiden itsearviointi myös puuttui, joten kokonainen prosessi ei myöskään toteutunut siltä osin. Opettajan oppilaalle antamat arviointiperusteet ja palaute koskivat lähinnä teknistä toteutusta, kuten esimerkiksi sitä, että tuotteessa ei ole mitään korjattavaa.

Opettajan 3 opetusta voisi luonnehtia useamman mallin sekoituksena. Hänen opetuksestaan oli löydettävissä osia niin tuotteen tekemisen kuin taitojen ja tiedon rakentamisen –malleista mutta myös pyrkimys käyttää suunnittelua ja ongelmanratkaisua Pöllänen (2009) mallin mukaisesti. Opettaja piti tekniikoiden osaamista ja valmistaa tuotetta hyvin tärkeänä päämääränään opetukselle ja lähes kaikki oppilaat valmistivat samat työt. Ainoastaan lisätöiden kohdalla oppilaat pyrkivät omatoimisesti esimerkiksi kirjan ohjeiden mukaan virkkaamaan muun muassa pehmolelua. Uuden työn aloittaminen perustui lehtien selailuun ja sitä kautta mallin valintaan. Opettaja 3 ei käyttänyt opetuksessaan juurikaan kirjallisia ohjeita vaan töitä tehtiin luovasti sitä mukaa kun ne edistyivät. Myös kaavoja piirrettiin itse kaavapaperista. Tämä kuitenkin johti usein siihen, että opetus tapahtui paljon opettajajohtoisesti, eikä juuri kukaan osannut edetä omatoimisesti. Luovuutta ja ongelmanratkaisukykyä kuitenkin tuettiin samaan aikaan muun muassa keksimällä liian isoille tumpuille pienentävä vuori tai suunniteltaessa korvia hiirilapasiin. Opettaja haastoi oppilaat itsenäisesti miettimään ja ratkaisemaan ongelmia, vaikka yleensä joutuikin auttamaan. Pedagogisten

mallien valossa tarkasteltuna toimintaa voisi luonnehtia hieman ristiriitaiseksi, koska oikeastaan tuotteen tekemisen –malli näkyi vahvimpana mutta silti mukana oli kokonaiseen käsityön perustuvaa suunnittelua ja ongelmanratkaisuja oli enemmän kuin muilla opettajilla.

5.2 Käsityön monipuolisten sisältöalueiden merkitys

Pyysin tekstiilityön opettajia kertomaan asioita, joita he toivoisivat opetuksensa antavan oppilailleen ja kysyin mitä merkityksiä he antaisivat koulukäsityölle. Kaikki opettajat nostivat esille käsityön monipuolisen sisällön ja sen kuinka käsityöt ja käsillä tekeminen vaikuttaa ihmisessä usealle kehitysalueelle. Käsitöiden tuntimäärän vähennyttyä opettajat olivat myös joutuneet pohtimaan mikä opetuksessa on oleellista ja mitä he haluavat siinä säilyttää.

Ilmiönä käsityö voidaan liittää niin henkiseen kuin aineelliseenkin kulttuuriin. Käsityönä syntyneet tuotteet voidaan nähdä tavoitteellisena toimintana, jossa tekijä pyrkii ilmaisemaan tiettyjä arvoja. Käsitöiden arvotavoitteiksi voidaan nimetä muun muassa toiminta konkreettisen käsityöesineen tekemisen tarpeen tyydyttämiseksi, luova ideointi, taiteellinen työskentely, perheen hoitoon liittyvät kysymykset, ympäristökysymykset, terveydelliset näkökulmat, perinteen säilyttäminen ja nykyaikainen elämän muoto. (Anttila 1983, 5.) Toinen näkökulma käsityön merkitysjärjestelmiä lähestyttäessä on jakaa käsityölle annetut merkitykset perheen ja kodin, työn ja taidon, institutionaalisuuden, elämyksellisyyden ja sisäisen pakon tulkintarepertuaareihin. (Saloheimo 2004, 22–23.) Näissä käsityön merkityksiin liittyvissä jaotteluissa on havaittavissa useita yhtäläisyyksiä. Olen jakanut aineiston perusteella käsityön merkitykset neljään luokkaan mukailen edellä mainittuja sekä Anttilan (1983) että Saloheimon (2004) määritelmiä. Nimeämäni käsityön merkitysluokat ovat: työkasvatus, ajattelun kehittyminen, psyykkiset vaikutukset ja asenne kasvatus.

5.2.1 Työkasvatus

Käsityö sisältää miltei aina konkreettista työtä ja siihen liittyvää arvokeskustelua. Siihen sisältyy myös työn vaatimien toimintojen ja tekniikoiden valintaa, niiden arviointia ja viimeiseksi myös työn tuloksen arviointia. (Suojanen 1993, 19.) Käsityön tekemisen voi nähdä hyvin kokonaisvaltaisena toimintana, johon ihminen osallistuu eri ominaisuuksillaan. Toiminnan kautta, prosessoimalla ja analysoimalla tekemistään hänellä on myös mahdollisuus kehittää edellä mainittuja osa-alueita.

Käsityön opettajat nostivat tärkeäksi sen, että oppilaat oppivat tekemään töitä käsillään ja että käytännön osaaminen kehittyy. Opettajat olivat huolissaan siitä, että oppilaiden kädentaidot huononevat vuosi vuodelta, eikä enää osata tarttua työhön. **Opettaja 2** piti yhtenä tärkeimmistä käsityön tehtävistä opettaa lapset tekemään töitä.

Kyl varmaan aattelin silloin kun oon tässä talossa alottanu ja nytkin, että mun tehtävä on opettaa tekemään niitä lapsia töitä. Elikkä niin kun se prosessi itessään, että jos aattelen, että haluaisimpa tehdä jotain, et mitä sun niin ku täytyy, että sä saat tehtyä.
Opettaja 2

Käsitöiden tekeminen kehittää motorisia taitoja. Opettajat miettivät myös kädellä tekemisen ja motoristen taitojen yhteiskunnallisia merkityksiä ja esimerkiksi **opettajat 1** ja **2** nostivat esille käden taitojen harjaannuttamisen merkityksen pikkutarkkaa työskentelyä vaativien ammattien kannalta.

Motoriset taidot ovat selkeästi huonommat kuin kymmenen vuotta sitten. Lapset eivät osaa pitää edes saksista kiinni ja puhun nyt jopa yläkoululaisista. Opettaja 5

Koska ei se kirurgikaan opi jos ei se käsillensä tee tai hammaslääkäri ja kaikki tämmöset näin. Kyllä ne tarttee sen jonkun näköisen harjaantumisen hienomotoriikkaan. Se on niin ku joka asiassa. Opettaja 1

Eräät opettajista pohtivat yrittäjyyttä ja yrittäjähenkisen ilmapiirin luomista opetuksessaan. Erityisesti **Opettaja 4** puhui yritteliäisyydestä tai sisäisestä yrittäjyydestä ja siitä kuinka se olisi hyvä opettaa lapsille jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Hänen mielestään yrittäjyyskasvatus on lähellä kansalaiskasvatusta, jonka tavoitteena on kasvattaa yritteliäitä kansalaisia ja hän toivoi oppilaidensa löytävän oman sisäisen yrittäjyytensä.

Vanhempien ei pitäis tehdä kaikkea valmiiksi. Ei tarjota valmista vaan pitää itteki tehdä jotaki. Ennen vanhaan ei kukaan sua auttanu, jos et sä itte yrittäny. No aina ei lähtökohdat tai olosuhteet oo suosiolliset, mutta sitkeimmät on aina menestyny. Ne jotka yrittää, keksii ja uskaltaa ja aina vaan uudestaan eikä vaan luovuta. Opettaja 4

Työn tekemiseen ja työteliäisyyteen liitettiin myös hyvintekemisen –ideologia. Kojonkoski-Rännäli (2009) määrittelee käsityön laadun koostuvan työn siisteydestä, toimivuudesta ja tarkoituksenmukaisuudesta, joiden kokeminen on yksilöllistä. Laadun kokemiseen liittyvät aiemmat kokemukset, opitut asenteet sekä motivaatio kehittyä ja tuottaa yhä parempia lopputuloksia. Laadun tuottamiseen puolestaan vaikuttavat käytännön taidot, harjoitusten määrä, kärsivällisyys ja rationaalisuus. (Kojonkoski-Rännäli 2009, 90–91.) Opettajat pitivätkin tärkeänä, että käsityöt opettavat huolellisuutta ja kunnianhimoa suoriutua annetuista tehtävistä mahdollisimman hyvin.

Pitää tehdä silleen huolellisesti, ettei vaan hutasta. Et kyllähän niitten lastenkin olis hyvä oppia siisti jälki, sellanen et vois olla ylpeä tuotoksestaan. Mulla on ollu sellanen periaate, että sen minkä teet niin tee kunnolla. Opettaja 5

Yksi aineistosta selvimmin esille noussut asia oli käsityön perustekniikoiden osaamisen tärkeys. Perustaitojen ja tekniikoiden hallinta oli tekstiilityön opettajien mielestään edellytys kokonaisen käsityön toteutukselle, sillä ilman perustaitoja oppilaat eivät pysty toteuttamaan suunnitelmiaan.

Tekniikoista tai muista tekotavoista, millä voi tehdä mitäki ja milloin se on niin ku hyvin tehty. Mä oon nyt kuitenkin sitä mieltä silleen vanhanaikaisesti, että tavallaan pitää olla jokku peruspalikat, semmoset perusjutut. Et sä tiedät, että tätä voi tehdä tällälaililla ja tätä voi tehdä näistä materiaaleista. Opettaja 4

Opettajat katsovat sen myös olevan oppilaille hyödyksi ja taito josta olisi hyötyä tulevaisuudessa. Opettajat pitivät hyvin merkityksellisenä, että käsitöiden tekeminen ja hyvä tekniikoiden hallinta antaa selviytymiskeinoja arjen haasteille.

*Tavallaan niiden eri tekniikoiden oppiminen, mistä olis hyötyä eri elämän vaiheissa.
Opettaja 3*

*Ja sit et jäis jonkumoinen kipinä siitä joilleki oppilaille, et se tykkäis ja osais tehdä käsillään jotakin sen jälkeekin. Se ei pelkää tarttua kankaaseen tai lankaan tai johonki tämmöseen. Tai jos housun lahkeet pitää lyhentää, niin se niin ku tykkää et täähän sujuu tai että tietää mistä sitä hakee sitä opastusta, jos ei muista miten se tehään.
Opettaja 1*

Erityisesti **opettaja 1** ja **4** halusivat käsityön avulla myös välittää ilmapiiriä, jossa on tekemisen meininkiä ja innostuneita ihmisiä. Opettajan 1 luokassa olikin havaittavissa iloinen ja positiivinen ilmapiiri, joka toistui eri luokka-asteilla. Opettaja 4 nosti esille yhdeksi päätavoitteekseen, että saisi edes osan oppilaistaan innostumaan ja herättäisi heissä uteliaan mieleen sekä tutkivan ja kokeilevan luonteen.

Mä toivoisin, että mun luokassa olis semmosta tekemisen meininkiä ja kaikilla olis kiva tulla sinne. Opettaja 1

Haastattelujen ja myös havaintojen perusteella näyttäisi tekstiilityön opetus olevan edelleen tekniikka- ja taitopainotteista ja myös sisäiseen yrittäjyyteen kannustavaa. Huomionarvoista on, että vaikka tekemisen merkitys on nykyajan tietoyhteiskunnassa vähentynyt, sen arvoa ei pidä vähätellä. Käsityöllä voi tulevaisuudessa olla yhä tärkeämpi rooli sekä koulun, että työelämän tietopainotteisuuden vastakohtana.

5.2.2 Ajattelun kehittyminen

Käsityö on monipuolinen useita taitoja vaativa aine, johon yhtenä tärkeänä osana kuuluvat kognitiiviset taidot, kuten ajattelu- ja ongelmanratkaisutaito (Lepistö & Rönkkö 2009, 48). Tekniikan ja taitojen korostuksesta huolimatta opettajat myös painottivat suunnittelun ja ajattelun taitojen tärkeyden kehittymistä. Opettajat halusivat haastaa oppilaat itsenäisesti pohtimaan työskentelyään ja tekemään ratkaisuja. He eivät tarjonneet valmiita ratkaisuja vaan oppilaan tuli itse kokeilla, etsiä tietoa ja miettiä ratkaisuja ongelmiinsa. Hilmola (2009) puhuu tämän kaltaisen opetuksen yhteydessä kognitiivis-konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä, missä opetus nähdään

oppilaslähtöisenä ongelmanratkaisuna ja missä oppilas on aktiivinen taidon ja tiedon rakentaja. Käytännössä opettaja ohjaa oppimistehtävien kulkua antamalla valmiita vastauksia oppimistehtävien ongelmakohtiin. Opetussuunnitelman perusteet 2004 pohjautuu paljolti tälle periaatteelle, jossa näkyvän sijan saa muun muassa taidon ja tiedon rakentelu aikaisempien oppimiskokemuksien päälle. (Hilmola 2009, 32.)

Käsitöissä sä joudut vähän pohtimaan sitä ongelmaa. Et mitä tehdään, miten tehdään. Muistamaan asiaa, että miten se sauma nyt sitten menikään. Opettaja 1

Ei täällä yritetä teistä tehdä käsityöläisiä, mutta kun te niin ku tässä ajattelette esimerkiksi virkkauksessa, kuinka tehdään pylväs ja mistä kautta se pistetään se koukku ja mistä sitten ja miten syntyy, niin teidän ajattelunne kehittyy siinä sitten ja hahmotuskyky ja sellanen ongelmanratkaisukyky. Opettaja 4.

Mää kyllä väitän, että miksi meidän Pisa-tutkimukset laskee, niin se johtuu osittain tästä, että käden taitoja on vähennetty. Semmonen looginen ajattelu ja päättelykyky ja asioiden syy-yhteyksien ymmärtäminen ja muut. Sun täytyy niin ku tehdä käsillä jotain hommaa. Opettaja 2

Kognitiivisen ajattelun kehittyminen on suomalaisessa koulussa keskeistä kaikkien oppiaineiden tavoitteissa. Käsityön tekeminen ylläpitää niitä kognitiivisia ja fyysisiä kokemuksia, joita tarvitaan ihmisen älylliseen kehittymiseen. Neurologisten tutkimusten perusteella näyttäisi käsien ja työkalujen käyttäminen erilaisten materiaalien työstämisessä olevan ratkaisevaa kognitiivisen ajattelun oppimisessa. Käytännönläheinen käsityöhön pohjaava kasvatus kehittää oppilaiden toimintakykyä kaikilla elämän alueilla. (Lepistö & Rönkkö 2009, 59.)

5.2.3 Psyykkiset vaikutukset

Haastattelujen perusteella kolmas seikka, joka korostui käsityön opetuksen tavoitteena, oli käsityön psyykkiset vaikutukset. Opettajat kokivat, että lapsilla ja nuorilla elämä on niin hektistä ja heillä on niin monta rautaa tulella, ettei oikein mihinkään jakseta keskittyä kunnolla. Pitkäjänteisyyden, kärsivällisyyden ja keskittymistaitojen harjaantumisen merkitys tulee korostuneella tavalla esiin opettajien haastatteluissa.

Sit toinen asia mikä mun mielestä käsityössä on kans se, että niin kun pitkäjännitteisyyttä. Tän päivän mukulat on niin kauheen hektisiä. Kaikki räpелletään puhelimella ja kaikkee niin ku tehdään koneella ja istutaan ja muuta. Must se on hirveen hyvä, et jotain asiaa tehään vähän tälleen pitemmän kaavan kautta. Opettaja 1

Kyllä mä nään sen myöskin semmosena niin ku keskittymisenä, rauhoittumisena ja kärsivällisyyden oppimisena. Opettaja 4

Opettajat 1, 2 ja 3 toivat esille käsityön merkityksen erityisryhmien oppilaille. Heillä on usein haasteita teoreettisimmissa aineissa ja käsityö voi olla ainoa aine, jossa he pärjäävät yhtä hyvin kuin muut tai paremminkin. Tällä on suuri merkitys oppilaan itsetunnon kehittymiselle ja vahvistumiselle.

Se mikä on kaikkein hienointa, et jos on joku oppilas joka joutuu tekemään paljon töitä, jolla ei ole välttämättä valmiudet parhaimmat. Sit kun se oppii sen, se semmoisen oppilaan riemu, kun oppii sen. Opettaja 3

Ja varsinki tämmösille erityisoppilaille, joille monta kertaa on teoriapuolella lukuaineissa ongelmia, niin sitten ku ne pääsee tekemään jotaki, nehän on ihan hakoja ja ne tykkää tehä asioita. Se on alue missä pystyy niin ku tietyllä tavalla loistamaan. Opettaja 1

Opettaja 4 otti esille käsityön mielenterveydelliset vaikutukset. Asia on tärkeä, koska nuorten mielenterveysongelmat ovat tänä päivänä suuri ongelma. Suomalaisista nuorista 20–25% kärsii mielenterveyden ongelmista. (THL 2014.) **Opettaja 5** puhuu aiheeseen liittyen käsityön henkisestä mielihyvästä. Käsityön positiiviset vaikutukset terveyteen sekä mielenterveyteen tiedostetaan ja terapeuttisessa tarkoituksessa käsityötä on käytetty apuna jo pitkään. Pöllänen (2009b) käsittelee artikkelissaan käsityön terveydellisiä vaikutuksia lähestymällä käsityötä aktiviteettina ja terapeuttisena toimintana sekä osoittamalla käsityön tekemiseen liittyvänä muutoksena. Aktiviteetti edustaa toiminnallisuutta, joka liittyy myös kokonaisen käsityön tekemisen ideaan. Terapeuttisuus

koostuu erityisesti aistihavainnoista ja kokemuksista, psykologisesta ja fyysisestä ulottuvuudesta sekä sosiaalisista tekijöistä. Emootioiden käsittelyä voi työstää käsitöiden tekemisen kautta. Käsillä tekeminen yhdessä muiden ihmisten kanssa on myös todettu terapeutiksi. (Pöllänen 2009b, 43.) Voi siis sanoa, että käsityö toimii toiminnallisena työkaluna yksilön terveyden ja mielenterveyden ylläpitämisen hoitoprosessissa.

Puhumattakaan käsitöiden tuottamasta henkisestä mielihyvästä, siitä, että ihminen saa luoda itse omilla käsillään. Opettaja 5

Siinä on sekin mitä saadaan aikaan, mutta niin ku se itse prosessi on niin ku mitä korostetaan nyt useemmin kuin ennen. Varsinkin neulonnasta vähän väliä tulee, että se on mielenterveydelle taikka rentoutumiselle tai tällaiselle edullista. Et sitä on jopa tutkittu. Opettaja 4.

Nykypäivänä lasten ja nuorten henkisestä hyvinvoinnista ollaan huolissaan. Taito- ja taideaineilla ja sitä kautta myös käsityöllä on tässä mielessä erityisasema koulussa viihtymisen ja mielenterveyden näkökulmasta. Myös opettajien esille tuoma oppilaan itsetunnon vahvistaminen on äärettömän tärkeää kouluikäisten lasten kasvussa.

5.2.4 Asennekasvatus

Neljäs käsityön opetuksen tavoite oli asennekasvatus. Opettajat toivat esille useampia asenteita ja arvoja, joita he toivovat oppilaiden omaksuvan. Yhteisen käsityön myötä opettajat olivat kokeneet, että tutustumalla perinteisesti toiselle sukupuolelle kuuluneeseen käsityön osa-alueeseen oppilailla oli mahdollisuus muuttaa käsityksiään ja oikaista ennakkoluulojaan toisenlaisesta ja pitkälti sukupuolten mukaan eriytyneestä käsityöstä. Asenteet olivat muuttuneet selvästi myönteisimmiksi, eivätkä oppilaat pitäneet yhteisen käsityön opiskelua kummallisena tai itselleen sopimattomana. Vaikka kaikissa kouluissa oli toteutettu samansisältöistä käsityötä usean vuoden ajan, niin silti **opettajan 4** mielestä yläkoulun valinnaisessa tekstiilityössä pojat olivat edelleen selkeä vähemmistö. Puhuttiin yhdestä tai kahdesta pojasta per vuosiluokka. Välillä on ollut vuosia, ettei yksikään poika ole valinnut tekstiilityötä. **Opettaja 1** näki asian hieman valoisampana ja heidän koulussaan myös pojat valitsivat tekstiilityötä kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla.

No en mä hirveesti kuule, että pojat sanois, että tää on likkojen hommia tai sillälaillla, mutta enimmäkseen sitten kyllä ne tekee mielellään seiskalla suurin osa jo taitojensa mukaan. Siinä ei oo sillälaillla eroa, että kyllä voi olla taitavempiakin poikia kun tyttöjä. Tota sitten siinä miten valitaan valinnaisaineisiin niin siinä se vaikuttaa kyllä vielä silleen, että tekstiilityöhön tulee vähän tai ei ollenkaan poikia ja sitten tyttöjä tulee pikkusen enempi tonne teknisiin. Opettaja 4

Kestävä kehitys ja eettinen kuluttaminen olivat asenteita ja arvoja, joita opettajat halusivat opetuksessaan välittää lapsille. Luonnonympäristön huomioon ottaminen on ollut jo useamman vuosikymmenen ajan koulukäsityksen tavoitteina. Suojanen (1993) sanoo, että ekologinen kestävyys edellyttää kehityksen tasapainoa suhteessa luonnonilmiöiden kanssa ja että se ottaa huomioon luonnonvarojen säilymisen ja riittävyyden. Käsityössä materiaaliin, työvälineisiin ja työtekniikoihin liittyvät ratkaisut auttavat oppilasta tiedostamaan omat mahdollisuutensa vaikuttaa ympäristön hyvinvointiin ja luonnonvarojen oikeudenmukaiseen käyttöön. (Suojanen 1993, 22–23.) Näitä arvoja myös opettajat toivat esille.

Käsityöt kasvattavat eettisiä, tiedostavia ja osaavia kansalaisia, sillä mikään ei synny tänne tyhjästä. Opettaja 5

Tämän lisäksi **opettaja 5** näki tärkeänä välittää oppilailleen suomalaiselle käsityölle tyypillisen läheisen suhteen luontoon.

Oon mä joskus teettäny jotain pikku juttuja ihan ulkonakin, mut pääsääntöisesti haetaan inspiraatiota kuvista, maisemista ja sellaisesta perisuomalisista mielenmaisemista. Värimaailmaa ainakin oppilaat niistä on saanu ja sellasta. Opettaja 5.

Aiemmin mainittu työkasvatukseen liittämäni yrittäjähenkisyys on myös osa asennekasvatusta, joten sen voidaan lisäksi ajatella kuuluvaksi tähän ryhmään. Käsityötä ja sen opettamista on tärkeä pohtia myös yrittäjyyden näkökulmasta, jolloin oppilaat tottuvat arvioimaan asioita sekä kuluttajina, tuottajina ja yrittäjinä (Suojanen 1993, 23).

5.3 Opetussuunnitelmat ja tekstiilityön opetuksen käytäntö

Tässä kappaleessa perehdytään aineistoon toisen tutkimuskysymyksen pohjalta. Halusin selvittää, miten opetussuunnitelma ja käytäntö keskustelevat ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään tekstiilityön opettajien puheessa. Merkitsin aluksi kaiken opetussuunnitelmapuheen alleviivaamalla ne aiheittain eri väreillä, jonka jälkeen aloin yliviivaamaan alleviivatut aiheet etsien opettajien samanlaisuuksia ja erilaisuuksia. Aineistoista löytämäni kohdat esittelen seuraavaksi.

Opetussuunnitelmat ja niitä koskevat uudistukset ovat ajankohtainen puheenaihe ja esillä tekstiilityön opettajien puheessa näkyvästi. Yleisellä tasolla sekä opetushallituksessa että kaupunkien ja kuntien päättäjien keskuudessa on ollut paljon puhetta taito- ja taideaineiden merkityksestä ja niiden tärkeydestä. Opettajat kokivat, että tämä ei kuitenkaan näy tulevassa opetussuunnitelmassa, koska uudistus merkitsee paitsi käsityöoppiaineen sisällöllistä kehittämistä, myös tuntiresurssien uudelleen jakoa. Opettajia huolestutti eniten tuntijako, jossa käsityöopetuksen painotusta siirrettiin vahvasti alakoulun puolelle ja yläkouluun lisättiin valinnaisuutta. Opettajien mielestä päätöksellä tuotetaan epätasa-arvoista käsityön opetusta, jos kunnissa päädytään siirtämään käsityön opetusta yhä enemmän luokanopettajille ja valinnaisaineikiintiöitä ei käytetä käsityöopetukseen.

Justiin näissä esimerkiksi näissä opetussuunnitelmissa, kun viimeksikin edellisessä opetussuunnitelmauudistuksessa 2004 niin sanottiin, että taito ja taideaineiden asemaa vahvistetaan ja sama nyt. Sit se kuitenkin menee vähän niin ku, että ne jotka siitä päättää tai jotka ohjailee, niin niillä on eri näkemys siitä vahvistamisesta, kun sitten tällä kenttäväellä. Että tota se jätetään vähän sellaseksi, että sitä on mahdollisuus vahvistaa, jos oppilas tai hänen vanhempansa haluavat tai sillalaila. Opettaja 4

Nykyinen opsi verrattuna siihen uuteen tulevaan, niin kyllähän tää antaa paljon enemmän mahdollisuuksia, koska uudessa tulevassa opsissa sitä käsityön opetusta, tunti määrähän pienenee ja opetuksen painopiste siirtyy alemmille luokille. Opettaja 3

Opettajien puheesta nousee vahva epäily päättäjiä kohtaan. He kokevat, että käsityötä arvostetaan sekä kollegojen että oppilaiden keskuudessa, mutta käsityön opetusta koskevista

päätöksistä voi päätellä, ettei päättäjien arvostus koulukäsityötä kohtaan ole korkealla. Päättäjät eivät puheistaan huolimatta ymmärrä käsityön syvintä olemusta.

Eniten mua huolestuttaa se, että justiin nää päättäjät arvostaako ne sitä niin paljon. Tuntuu, että eräiden mukaan se on niin ku historiaa tää käsityön opetus, että tarvis olla jotain muuta. Et ne ei nää sitä käsityön laaja-alaisuutta. Opettaja 5

Olen vähän skeptinen sen suhteen, että saadaan päättäjät ymmärtämään, että oikeesti me tarvitaan niitä tunteja, ettei se vaan mee siihen, että kolmosesta kutoseen on vaan yks tunti enää. Siinä ei saa kyllä mitään aikaiseksi. Opettaja 2

Haastatteluista kävi ilmi, ettei opetussuunnitelma ole tekstiilityön opettajille kovin tärkeä työkalu opetusta suunniteltaessa. Havaintojen ja haastattelujen perusteella voisi jopa sanoa, että opetussuunnitelman tarkka noudattaminen ei ole heille ensisijaista. Pikemminkin jäi sellainen käsitys, että jokaisella opettajalla oli hyvin vahva ja selkeä näkemys millaista käsityötä haluaa opettaa. Opetuksen sisältö oli tarkasti mietitty näistä lähtökohdista ja heillä oli myös hyvät perustelut sisällölle, jota pitivät tärkeänä.

Kyllähän me tiedetään niin kun me käsityön opettajat, että mikä on oleellisinta. Pitää oppia ymmärtämään ja hahmottamaan ja tunnistamaan ja tota pitäis oppia tunnistamaan esimeksiks vaikkapa materiaaleja, niiden tuntua, ominaisuuksia, mikä olis hyvä mihinkäkin ja mikä toimii missäkin tai tekniikoista tai joistain muista tekotavoista. Millä voi tehdä mitäki ja milloin se on niin ku hyvin tehty tai sillee,n että se palvelee tarkotustansa. Miten niitä saadaan vietyä eteenpäin tai opetettua, että mä oon nyt kuitenkin sitä mieltä silleen vanhanaikaisesti, että tota tavallaan pitää olla joku rakenneuspallikat, joku taidot ja joku tiedot pitää olla semmoset perusjutut. Et sä tiedät että tätä voi tehdä tällälaililla, tätä voi tehdä tällälilla ja tätä voi tehdä näistä materiaaleista mutta mä voin kokeilla sitä noistakin ja mitä siitä tulis. Toimisko, ei toimi. Ja mitä siitä tulis, täst tulis aika jännä tai jotakin mutta sulla pitäis niinku olla joku perustaidot sitten kuitenkin. Opettaja 4

Opettaja 1 ja **4** aineistosta nousee selkeimmin esille opetussuunnitelman asema heidän opetuksessaan.

Tuota joo. Ne tavoittehan on siellä just niin ku ne luetaan, kukin lukee. Et mä tietysti luen ne omalla tavallani ja joku toinen lukee ne toisella tavalla. Kyl mun mielestä ne realistisia on mut se et niit ei kyllä kannata aatella niin ku silleen pilkun tarkasti. Et mä en ainakaan niin ku mee pilkun tarkasti ollenkaan, vaan mä katon enemmän niinku kokonaisuutta. Opettaja 1

Nyt sen 2004 opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen mä en oo niinku ajatellu että mitä siellä opetussuunnitelmassa sanotaan. Mä en oikeastaa osaa sanoakaan mutta mä oon yrittäny, että erilaisia taitoja siinä käytettävissä olevassa ajassa, että ne materiaalit olis niinku kivoja ja kivan värisiä. Yrittäny tehä sen tyyppisiä töitä, jotka aika varmasti erilaisilla taidoilla onnistuu ja johon voi sitten kyllä ne jotka on taitavampia niin keksiä lisää. Mutta se on mietitty sillä tavalla, että niistä tulee aika kivan näköisiä joka tapauksessa, että se, että mä oon aika silleen käytännöllinen ihminen niin mä mielummin teetän sellaisia töitä joista on jotain hyötyä, kun silleen että tehdään koriste esineitä tai jotain sellasia jotka jää käyttämättä. Opettaja 4

Osa opettajista piti opetussuunnitelman tavoitteita realistisina ja osa ei. Kuitenkin myös ne jotka pitivät niitä realistisina, eivät toteuttaneet opetusta opetussuunnitelman mukaisesti. Vastausten voi näiltä osin ajatella olevan hyvin kiinnostavia, osin ristiriitaisiakin. Opettajat, jotka pitivät opetussuunnitelman tavoitteita mahdottomana toteuttaa, sanoivat suurimmaksi syyksi ajan puutteen. Heidän mielestään tavoitteet olivat epärealistisia myös siksi, että oppilasmassa on niin erilaista kuin ennen. Tällä he tarkoittivat, että oppilaiden valmiudet käden töiden tekemiseen ovat laskeneet huomattavasti. Oppilaat eivät ole tottuneet tekemään käsillään ja esimerkiksi ohjeiden lukeminen ja oma-aloitteisuus oli heillä hyvin vaikeaa. Tästä johtuen käsityöprosessin erivaiheiden tekemiseen kuluu suunnattomasti aikaa, joten kaikkea ei ehditä toteuttaa. Ainoastaan **opettajan 1** mielestä kädentaidot ovat paremmat kuin viisi kuusi vuotta sitten.

Nyhdän korostetaan sitä, että on tällanen, että oppija on tällanen aktiivinen yksilö, joka itse hakee tietoa ja ratkaisee ongelmia ja muuta sellasta, mutta kun se ei kuitenkaan käytännössä kuitenkaan mee sillalaila tai niitä on hyvin vähän. Sehän ois se kaikista hedelmällisin, että kaikista parhaiten jää mieleen, kun sä itte kokeilet ja

otat selvää, eikä niin, että sulle kerrotaan kuinka se tekee ja sit tehdään ja näin. Mut ku se ei niin ku se ei kuitenkaan ei niillä oppilailta oo ainakaan suurimmalla osalla. Ei niillä, niit on niin vähän joilla on niinku sellaset valmiudet, että ne vois ottaa itte. Vaikka niille sanois, että lue siitä ohjeesta, niin ne lukee ja sanoo, että en mä ymmärrä mitä tässä, mä en saa selvää tai en mä kuitenkaan ymmärrä mitä tässä sanotaan. Jos mä sit sanoisin, että tuolla on noi Hyvä sauma -kirjat että meneppäs siltä ottamaan selvää, että mitä sun täytyy tietää, jos haluat tehdä lapaset. Niin se ei kuitenkaan toimi sillalailta. Opettaja 4

Nykyistä 2004 opetussuunnitelmaa opettajat pitivät kuitenkin aika toimivana ja aikaisempia opetussuunnitelmia mielekkäämpänä. Positiivisena he näkivät, että koulujen ja opettajien vapautta oli lisätty 1994 opetussuunnitelmasta saakka. Aikaisempien opetussuunnitelmien tarkat määritelmät toteutettavista tuotteista koettiin rajoittavina ja luovuutta tukahduttavina. Opetuksen käytännönläheisyyttä ja oman käsityön suunnittelua pidettiin hyvänä asiana. Ainoa asia mitä opettajat kaipasivat vanhoista opetussuunnitelmista oli hyvä tekniikoiden ja menetelmien hallinta. Kaivattiin myös niitä aikoja, kun tunteja oli huomattavasti enemmän. **Opettaja 2** ja **5** toivatkin esille, että taitojen ja tekniikoiden osaaminen on suoraan suhteessa tuntimäärään. Samoin **opettaja 5** sanoi vähäisen tuntimäärän olevan suorassa yhteydessä luovuuden katoamiselle.

Joo musta on nykyään menty hyvään suuntaan siinä, et enemmän opetetaan tekemistä. Et silloin joskus 80-luvulla ku opiskeli niin opsihan oli aika teoreettinen. Oli ihan semmosia asioita mitä ei tavallinen ihminen tarvii ollenkaan, kuten jotakin langan kiertosuuntia ja semmosta. Et mun mielestä semmonen käytännönläheisyys on niin ku tullu tänä päivänä. Opettaja 1

Jos oppilaille yrittää teettää jotain innovatiivista ja sellasta mihin tarttee luovuutta niin ne menee ihan lukkoon. Sit niitä pitää hoputtaa, ku ei kauheesta voi tuntia siihen hukata. Opettaja 5

Aina kun opetussuunnitelmia uudistetaan ne herättävät kiivasta keskustelua, ainakin niiden aineiden ympärillä joiden tuntimääriä lasketaan tai opetuksen sisältöä muutetaan merkittävästi. Tulevassa opetussuunnitelmauudistuksessa nähtiin sekä hyviä että huonoja puolia. Asiasta keskusteltaessa ensimmäiseksi huolenaiheeksi nousi teknisen työn ja tekstiilityön opetuksien yhdistäminen. Opettajat miettivät millaiset resurssit opetuksen järjestämiseen annetaan ja näkivät

resurssien puutteen suurimmaksi uhaksi opetuksen toteutukselle. He kokivat toteutuksen mahdottomaksi nykyisillä tilaratkaisuilla. Useassa koulussa tekstiilityön ja tekninen työ opetus on fyysisesti kaukana toisistaan. Heitä huoletti miten opetus saadaan organisoitua niin, ettei oppilaat joudu vaeltelemaan pitkin koulua kesken tunnin eri luokkatiloista toiseen. He näkivät sen sekä ajallisena että turvallisuuteen vaikuttavana ongelmana. Oppilaita ei voi päästää keskenään kuljeskelemaan kesken oppitunnin. Myös oma osaaminen mietitytti opettajia, koska kenelläkään heistä ei ollut teknisen työn opetuksessa tarvittavaa pätevyyttä. Koulutuksen järjestäminen nähtiinkin yhteisen opetuksen ehdottamana edellytyksenä. Toisaalta he pohtivat myös sitä, miten tulevat toimeen teknisen työn opettajan kanssa, koska opetus ainakin alussa on suunniteltu toteutettavaksi teknisen työn ja tekstiilityön opettajan yhteisopetuksena. Osa näki aineet kovin erilaisina ja kokivat, että jos ne pakottamalla yhdistetään niin jotain olennaista jää molempien sisällöstä pois, kun taas toiset pitivät vain resursseihin koskevia puutetta ongelmana.

Miks ei, jos ois hyvät edellytykset niin ensinnäkin ne tilat pitäis olla niin kun hyvin lähellä toisiaan. Esimerksiks meillä on mää oon täällä neljännessä ja toinen nollakerroksessa. Tosin tällä samalla kohtaa teknisen työn luokka. Sitten pitäis vähä niin ku nythän niitä on jo valmistunu sellaisia joilla on nii ku pätevyys molempiin mut ei kovin montaa vielä. Esimerkiksi no emmä tiedä noitten koneiden käytöstä, kyllä mä oon niiku nähny niitä, kyllä mulla jotaki mut ei mulla oo niinku kosketuspintaa teknisen työn juttuihin, koska mä en oo niitä itte opiskellu eikä mulla oo ollu niitä mutta ei se mitään kyllä mää niinkun en mä esimerkiks vasaraan tai tällaseen pelkää koskee. että kyllä mää ryhdyn kaiken näköstä tekemään. Opettaja 4

Mun mielestä mennään pirstaloituneempaan suuntaan. Ihan selkeesti. Et se, että jos ajatellaan niin kyllähän me ollaan niin erilainen käsityö et kyl tekninen on ihan omansa ja tekstiili ihan omansa. Toki ihan hyvn voidaan tehdä yhteistyötä ja tehäänki ja voijaan asioita yhdistää mut mun mielestä niit ei pitäis yhdistää pakolla. Et kyl se vaate, jos meijänki oppilailta tekee kyselyn ja kysyy et mikä on se suurin asia mitä ne haluais tehdä. Kyllä se vaate nousee sieltä ihan selkeästi esille. Ihan joka luokka-asteella. Opettaja 1

Että sitten jos niin kun tai kun lähetään menemään yhteistyöhön teknisen kanssa niin meijän pitää jotenki väenvängällä vääntää niitä töitä semmosiksi, että me pystyttäis sitten niin ku toimimaan yhteistyössä. Ne on hienoja projekteja ja mä en ollenkaan niin ku teillaa niitä mut mun mielestä sen ei pitäis olla kokonaan sitä semmosta. Vaan kyllä mun mielestä pitäsi säilyttää sitä omaa ainetta niin ku mukana. Opettaja 1

Se ei tosiaan ole suoraan mahdollista. Ei tämmösillä resursseilla eikä puitteilla. Opettaja 5

Ajatukset on hyviä mutta ei anneta niitä puitteita. Opettaja 2

Toinen opettajien esille nostama opetussuunnitelmauudistuksen muutos on ilmiöpohjainen ajattelu käsityön opetuksessa. Sen hyvänä puolena pidettiin, että ilmiö voi olla mikä vaan ja se antaa opettajille vapaat kädet ja mahdollisuuksia käyttää mielikuvitusta opetuksen toteuttamisessa. **Opettaja 3** koki asian päinvastaiseksi. Hänen mielestään voimassa oleva opetussuunnitelma (2004) taas antaa enemmän mahdollisuuksia kuin tuleva, koska uuden opetussuunnitelman tuntimäärä vähenee ja sitä kautta rajaa mitä opetuksessa voi toteuttaa. Ilmiöpohjaisen opetuksen lähtökohtana ei enää ole tekniikat vaan oppilas ja materiaalit ja opettajat pitivät tätä uhkana oppilaiden taitojen ja perustekniikoiden kehittymiselle. Heidän mielestään on vaikea toteuttaa ja tehdä luovaa käsityöprosessia, jos oppilaat eivät tiedä kuinka sen toteuttaa.

Sit kun on vielä yks yhteinen käsityö, niin ajatuksenahan on se, ettei enää opeteta tekniikoita vaan lähtökohtana on oppilas ja materiaalit ja ilmiöpohjasuus. Siinä on paljon hyvää mut se toteuttaminen. Senhän aika näyttää minkälaisia ratkaisuja päätetään tehdä ja kuinka sitten mukautuu. Toisaalta semmonen niin ku kokonaisvaltainen ajattelu ja se yhteistyö teknisen työn kanssa ja integroituminen muihin oppiaineisiin niin kyllähän se sit taas. Et hyvähän se on mut sitten pitäis tietyllä tavalla, jos ei enää oo aikaa opetella niitä tekniikoita niin miten sit voidaan enää mitään tehdä, jos ei osata mitään tehdä. Opettaja 3

Haastateltujen puheessa yhteistä oli kaikkien esille tuoma oma positiivinen suhtautuminen muutoksia kohtaan. Samalla kuitenkin kaikki epäilivät, että muutosten toteutumisessa käytännössä menee vielä pitkään. Jokainen toi esille, ettei heillä ole mitään muutoksia vastaan, jos ne vaan toteutetaan järkevästi ja riittävillä resursseilla.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli löytää vastuksia siihen kuinka opettajat perustelevat tekstiilityön tärkeyttä oppiaineena ja tarkastella miten opetussuunnitelma ja käytäntö keskustelevat ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään tekstiilityön opettajien puheessa. Tässä luvussa esitän tutkimuskysymyksiin saatuja vastauksia ja esittelen analyysin tuloksia suhteessa muihin tutkimuksiin. Lisäksi tarkastelen tekstiilityön opetuksen tulevaisuuden haasteita ja käsityön merkityksen muutosta.

Tämän tutkimuksen perusteella opettajien kolme keskeisintä tekstiilityölle antamaa merkitystä kouluopetuksessa olivat: perustekniikoiden osaaminen, kognitiivisten taitojen kehittyminen ja työn tekemisen opettaminen. Opettajien oppisisältöjen valintaan vaikuttivat myös opettajan kokemukset ja tuoteperusteisuus. Puheesta ja opettajien perusteluista voi selkeästi nähdä käsityön historialliset vaikutukset, jotka edelleen vaikuttavat vahvana käsityön opetuksen taustalla (ks. luku 3).

Aineistosta vahvimpana nousi esille tekstiilityön opettajien omat näkemykset käsityön opetuksen sisällöistä. Opettajat selkeästi painottivat tekniikoiden ja menetelmien oppimista. Teoriaosassa mainitussa artikkelissa Collanus ym. puhuvat tästä samasta asiasta ja myös heidän mukaansa tekstiilityön opettajien keskustelut painottuvat usein tekniikoihin (Collanus ym. 2006, 149). Perustaitojen opettamista pidettiin välttämättömänä, jotta oppilaat pystyisivät toteuttamaan tekemiään suunnitelmia. Taitojen lisäksi pitkäjänteiseen työhön harjautumiseen ja työn tekemisen merkitys ja sen opettaminen koettiin tärkeäksi opettajien keskuudessa. Opettajat halusivat välittää oppilaille käsillä tekemisen taitoa ja yritteliästä asennetta. Jäin myös pohtimaan aineostosta esiin nousevaa opettajien huolta lasten kädentaitojen heikkenemisestä. Opettajat näkivät huonot motoriset taidot opetusta hidastavana ja häiritsevänä tekijänä. Opettajan kannalta asian voi nähdä pedagogisena haasteena. Millä keinoilla huomioida huonojen kädentaitojen merkitys tulisi huomioida opetusta suunniteltaessa, kun opetustuntien määrä samanaikaisesti on supistunut ratkaisevalla tavalla. On ilmeistä, että motoristen taitojen kehittäminen on tärkeää ja vaativa haaste myös tulevaisuudessa.

Yksi suurimmista tekstiilityön opetuksen toteutukseen liittyvistä ongelmista oli ajan puute. Käsityöhön kohdistuneet muutokset, kuten yhteisen käsityön toteuttaminen ja sitä kautta tuntimäärien väheneminen on ajanut opettajat haastavan tilanteen eteen. Käsityön opetussuunnitelman tavoitteet koettiin liian laajoiksi käytettävään tuntimäärään nähden. Yhtenä esimerkkinä voi mainita, että opettajat pitivät kokonaisen käsityöprosessin tavoitteita kyllä hyvinä, mutta kokivat ne myös epärealistisina, jonkin verran vaativina ja erityisesti aikaa vievinä. Pöllänen & Kröger (2005) määrittelevät kokonaisen käsityön käsitteen sisältävän tuotteen suunnittelun- ja valmistusprosessin, jotka liittyvät käsityölle ominaisiin materiaaleihin, tekniikoihin ja työtapoihin (Pöllänen & Kröger 2005, 162). Samoin Kojonkoski-Rännäli (1998) kuvaa, miten kokonaisessa käsityössä henkilö suorittaa käsityöprosessin kaikki vaiheet, joko yksin tai ryhmässä osallistuvana jäsenenä toimien (Kojonkoski-Rännäli 1998, 88). Jos yksikin näistä kokonaisen käsityön prosessin vaiheista jää pois, se luokitellaan ositetuksi käsityöksi. Useammasta kohtaa aineistoa voi havaita, että opettajat pitivät muun muassa suunnittelua tärkeänä osana käsityön prosessissa. Kuitenkaan tämä ei näy samassa suhteessa opetuksessa. Kokonaista käsityön prosessia ei juurikaan toteutettu opetuksessa, koska aina jokin osa jäi toteutumatta. Onko niin, ettei kokonaiselle käsityölle ole yksinkertaisesti riittävästi aikaa? Lisäksi haasteena pidettiin luovan prosessin vaatimaa kiireetöntä ilmanpiiriä, jota on nykyisillä opetuksen tuntimäärillä vaikea saada aikaan koulujen arjessa. Tämän katsottiin olevan suoraan yhteydessä luovuuden katoamiselle.

Ajatus käsitöistä ajattelun kehittäjänä haastaa menetelmäpainotteisen opetuksen, mutta asioiden pohtiminen vaatii aikaa. Käytännössä se tarkoittaa, että opetussuunnitelmien sisältöjä ei pystytä toteuttamaan käytettävissä olevassa ajassa. Väite tukee näkemystä, jonka Hilmola (2009) on esittänyt väitöskirjassaan tutkiessaan teknisen työn opettajien opetuksen suunnittelua ja toteuttamista. Tutkimuksen mukaan opetussuunnitelman (2004) odotukset ovat epärealistisia nykyisillä tuntimäärillä. (Hilmola 2009, 103–104.) On myös ymmärrettävää, että opettajat ovat huolissaan tulevan opetussuunnitelman (2014) sisällöstä, joka otetaan asteittain käyttöön alkaen vuonna 2015. Uhkana on, että käsityön tuntimäärät laskevat kolmannelta luokasta lähtien ja samaan aikaan tavoitteet kasvavat. Resurssien riittämättömyys tulevan opetussuunnitelman (2014) mukaisessa käsityön opetuksen toteutuksessa tuli esiin jokaisen opettajan vastauksissa. Resurssien riittämättömyyteen liitettiin tuntimäärän riittämättömyys ja taloudelliset tekijät, joista erityisesti mainittiin lisäkoulutuksen tarve ja opetustilat.

Opetuksen suunnittelu perustui pitkälti opettajien omiin näkemyksiin opetuksesta ja opetussuunnitelmasta toteutettiin niitä asioita, jotka opettajat kokivat tärkeiksi. Tutkimuksen perusteella voi sanoa, että käsityön opetussuunnitelmien vaikutus tuntien toteutuksessa oli vähäinen.

Opettajien oppisisältöjen valintaan vaikuttaa enemmän opettajien omat kokemukset, heidän omat näkemyksensä opetuksen sisällöstä ja tuoteperusteisuus. Toisaalta käsityön opetuksen oppisisältöjen valinta on opetussuunnitelmankin taholta jätetty yksittäisten opettajien harteille, mikä on myös vaikuttanut siihen, että tekstiilityön oppisisällöt muodostuivat erilaisiksi kunnasta, koulusta ja opettajasta riippuen.

Aineiston perusteella voi myös sanoa, että opettajat olivat vahvoja ja itsenäisiä toimijoita ja heillä oli selkeä näkemys tekstiilityön opetuksen sisällöistä. Puhuttaessa tekstiilityön opetuksen olennaisesta luonteesta ja opetuksen sisällöistä aineistosta nousi vahvana esille itsenäinen toimijuus. Toinen selkeästi esille noussut asia oli tekstiilityön opettajien kollektiivinen ajatus omasta ammattikunnastaan yhtenäisenä ryhmänä, joka ilmeni me –puheena. Opettajat tulkitsivat opetussuunnitelmia rohkeasti ja seisoivat valintojensa takana. Opettajan vapaus opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa koettiin tärkeäksi ja erityisenä hyvänä pidettiin sitä, että tekstiilityön opettajien autonomisuus on kasvanut 1994 opetussuunnitelmasta saakka. Tulevan opetussuunnitelman (2014) ilmiöpohjainen opetus nähtiin tätä opettajan autonimisuutta edelleen tukevana asiana. Voisi myös todeta, että käytännön tasolla opettajat osasivat viisaasti käyttää opetustaan suhteessa käytettävissä olevaan aikaan. Opettajilla oli pyyteetön tahto toimia oppilaidensa parhaaksi, jotta oppilaiden ajattelun taidot, omatoimisuus ja kädentaidot kehittyisivät niin, että niistä olisi hyötyä oppilaille myös tulevaisuudessa. Kokeneiden tekstiilityön opettajien puheesta oli selvästi havaittavissa ammatillista ylpeyttä ja kunnianhimoa opettaa tekstiilityötä mahdollisimman hyvin. Kuitenkin samalla on syytä pohtia miten tekstiilityön opettajien vahvalle toimijuudelle käy ja miten käsityön merkityksen ymmärrystä pidetään yllä, jos käsityön opetus entistä enemmän siirtyy ja painottuu alakouluun ja luokanopettajien vastuulle. Tulevaisuudessa tämä voi tarkoittaa myös sitä, että jatkossa tekstiilityön opettajille on yhä vähemmän töitä.

Tuleva opetussuunnitelma (2014) herätti opettajien keskuudessa paljon pohdintaa ja puhetta. Eniten epäilyä kohdistui teknisen työn ja tekstiilityön yhdistämiseen. Opettajat eivät selvästikään seisseet tämän muutoksen takana. He eivät halunneet leimautua muutosvastarintaisiksi, mutta eivät myöskään nähneet käsitöiden yhdistämistä järkevänä. Erilaisia yhteisiä projekteja pidettiin mielekkäänä ja ajoittain myös käsityön integroimista toisiin aineisiin pidettiin hyvänä ajatuksena. Tämän tyyppinen varautunut ja epäilevä suhtautuminen opetussuunnitelmauudistuksia kohtaan on ollut havaittavissa käsityön opetuksessa jo pidempään. Siksi ei ole mitenkään yllättävää, että lukuisista opetussuunnitelmauudistuksista huolimatta koulukäsityönmuutos on ollut hidasta. Kehityksen hitautta voi selittää osin myös historiallisilla, kulttuurisilla ja koulutuspoliittisilla tekijöillä. Kulttuurisesti ja historiallisesti käsityöt ovat perinteisesti jaoteltu miesten ja naisten

käsitöihin. Kouluissamme on pitkä historia tällaisesta sukupuolittuneesta käsityön opetuksesta, joka on siirtänyt tärkeäksi koettua käsityön tieto- ja taitovaateita sukupuolelta toiselle. Myös opetusmenetelmät ovat olleet pitkään mallia jäljentäviä ja keskittyneet tuotteen valmistustekniikoihin (ks. luku 3.1).

Yhteiskunnan kehittyminen ja muutokset näkyvät muuttuvissa opetussuunnitelmissa kiinnostavalla tavalla ja ne ovat olleet merkittävä vaikuttaja opettajan työnkuvan muutoksiin Suomessa. Opetussuunnitelman muutokset ovat pyrkineet vaikuttamaan myös käsityön opettajan kohtaamiin haasteisiin ja muutoksen tarpeisiin mutta myös tämä tutkimus osoittaa, että käsityön sukupuolittuneesti eriytyneet traditiot ovat äärimmäisen vaikeita muutoskohteita valtakunnallisille opetussuunnitelmien muutostyölle. Sahlberg (1997) toteaa, että opetuksen muuttamisen vaikeus on tiedeyhteisössä hyvin tunnistettu ongelma. Samalla hän kuitenkin hämmästelee sitä, kuinka vähän sitä on tutkittu. Opetuksen muuttuminen on kiinni opettajan ajattelun ja toimintatapojen muutoksesta, mutta samalla muutosta ei kuitenkaan tulisi mitata ainoastaan yksilöiden muuttumisen avulla. Useiden tutkijoiden mielestä yksi muutoksen tärkeimmistä esteistä ovat kouluorganisaation normit ja koulukulttuuri. Muuttumisen hitaus saattaa nimenomaan johtua kollektiivisten ajattelutapojen, totuttujen toimintamallien ja valtasuhteiden muuttamisen vaikeudella. Tyypillisesti muutokseen kuuluu tiettyä vastusta erityisesti niiltä, joita muutos koskettaa. Toisaalta on myös muistettava, että haluttaessa parantaa koulujen toimintaa ja oppimisen laatua, on näissä muutospyrkimyksissä opittava ymmärtämään opettajan työtä ja sen erityispiirteitä. Usein ongelmana on ollut, että muutosta on lähestytty liian kapeasta näkökulmasta, kuten opetushallinnon, tutkimuksen tai koulutuspolitiikan perspektiivistä. (Sahlberg 1997, 16–17.)

Tekstiilityön opetuksen haasteet voidaan tämän tutkimuksen perusteella jakaa kahteen osaan. Haasteet näkyvät toisaalta opetussuunnitelman toteutumisessa, sen tavoitteissa ja sisällössä. Toisaalta käsityön oppiaineen merkitys on muuttumassa uuden opetussuunnitelman myötä. Tulevaisuudessa käsityön opetuksen tulisi olla ilmiölähtöistä ja enemmän teknologiapainotteista. Uudenlaiset ideaalit ihanne-kansalaisuudesta näkyvät aina opetussuunnitelmien muutostyössä. Yrittäjyys ja aktiivinen ja luova kansalaisuus on elänyt mukana myös aiemmissa opetussuunnitelmateksteissä Cygnaeuksesta lähtien. Käsityön merkitys on Suomessa ymmärretty jo varhain. Tutkimukseni osoittaa, että nykypäivänä tekstiilityön opettajat ovat erityisesti huolissaan lasten ja nuorten lyhyt jännitteisyydestä ja keskittymiskyvyn puutteesta. Myös itsetunnonkehittämisen tukeminen ja mielenterveydelliset vaikutukset nostettiin tärkeiksi käsityön merkityksen kannalta. Uuden opetussuunnitelman myötä käsityön avulla halutaan kasvattaa taitavia, ajattelevia, aktiivisia ja yritteliäitä tulevaisuuden tekijöitä (ks. luku 2.3).

Tulevaisuuden kannalta olisi tärkeää pohtia keinoja kuinka opetussuunnitelmat saadaan paremmin vastaamaan käytäntöä ja käytäntö opetussuunnitelmia. Tällä hetkellä näyttää, että yksittäisellä opettajalla on täysi valta ja autonomia päättää opetuksen sisällöistä. Tulisiko sitten mennä takaisin vuoden 1985 opetussuunnitelman juurille, vähentää koulujen vapautta opetussuunnitelmien suhteen ja sitä kautta yhtenäistää opetusta? (ks. luku 3.2). En itse usko, että tällainen olisi hedelmällinen kehityssuunta vaan mieluummin tulisi etsiä keinoja kuinka saadaan opetushallituksen ja opettajien välinen vuoropuhelu toimivammaksi ja rakentaa sitä kautta opetussuunnitelma, johon kaikki voivat sitoutua. Luukkaisen (2005) mukaan olennaista onnistuneessa muutosprosessissa on yhteisötasolla etenevä tavoitetietoisuus. Tämä tarkoittaa, että oppilaitokset ja opettajat itse tietävät ja päättävät mihin suuntaan halutaan kehittyä. Tulevaisuudessa yhä tärkeämpää on ennakoiva ote elämään, kehitykseen ja koulutustarpeeseen. Muutokset eivät myöskään yleensä ole helppoja ja se on usein täynnä epävarmuutta ja jännitteitä. Muutosten toteuttamisen peruserä on, että henkilöt, joita muutos koskee, on otettava ja saatava mukaan suunnitteluun. Jos ihmisiä ei saada tai oteta mukaan, on muutoksen toteuttaminen ja toiminta muutoksen jälkeen mahdotonta. (Luukkainen 2005, 210–211.) Käsityön opettajien koulutus, ulkoiset resurssit ja tuntijako eivät myöskään ole kulkeneet käsi kädessä opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa. Käsityön opettajissa on tunnistettavissa muutosvastarintaa, mutta edellä mainitut epäkohdat ovat myös merkittävästi vaikuttaneet muutoksen hitauteen.

6.2 Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksen tekemisessä pyritään aina välttämään virheiden syntymistä, mutta siitä huolimatta luotettavuutta tulee arvioida. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa keskeistä on kysymykset totuudesta ja objektiivisesta tiedosta. Myös tutkijan näkemys totuuden luonteesta vaikuttaa siihen miten tutkimuksen luotettavuuskysymyksiin suhtaudutaan. (Hirsjärvi ym. 2009, 231; Tuomi & Sarajärvi 2009, 134.)

Olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen luotettavuutta selostamalla tutkimuksen kulkua mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti. Tutkimuksen aineisto koostuu viidestä haastattelusta ja kolmesta kouluyhteisössä suoritetusta tekstiilityön opettajan työn havainnoinnista, joten aineistoa ei voi pitää kovin laajana. Toisaalta aineiston keräämisessä on luotettavuuden lisäämiseksi käytetty menetelmätriangulaatiota, jossa kahta eri menetelmää käytetään samassa tutkimuskohteessa. Laajentamalla menetelmien käyttöä saadaan laajempia näkökulmia ja voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 38–39.) Olen myös lisännyt tutkimuksen laatua sillä, että

ennen tutkimuksen toteutusta pyrin tekemään mahdollisimman hyvät havainnointi- ja haastattelurungot, jotka toimitin myös etukäteen haastateltaville tutkimusta varten. Haastattelujen suunnitteluvaiheessa pohdin myös mahdollisia teemojen syventämisii ja valmistelin myös apukysymyksiä keskusteluteemoista, millä lisäsin haastattelujen rikkautta ja luontevuutta.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole tavoitteena tehdä yleistyksiä. Voidaan ajatella, että tutkittaessa jotakin tapausta tarpeeksi tarkasti saadaan näkyviin se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä ilmeisesti toistuu myös yleisimmissä tarkasteluissa. (Hirsjärvi ym. 2009, 182.) Koska tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen, tarkoitukseni on antaa tähän tutkimukseen valitun joukon kertoa omista näkemyksistään ja kokemuksistaan, jotka liittyvät käsityölle annettuihin merkityksiin ja opetussuunnitelmien muutospyrkimyksiin. Näin mahdollistui kiinnostava dialogi valtakunnallisen opetussuunnitelmatyölle asetettujen tavoitteiden ja kokeneiden käytännön tekstiilityön opettajien välille, joka auttoi kiinnostavalla tavalla avaamaan virallisen opetussuunnitelmatyön ja käytännön toteutuksen välistä etäisyyttä ja myös ristiriitoja. Näin ymmärretään myös paremmin monia vaikeuksia, joita opetussuunnitelmien muutostyöhön aina liittyy. Niistä ei voida johtaa suoria yleistyksiä mutta olen tutkimuksessani pyrkinyt tuomaan esille kaikki mielestäni oleelliset aineistosta esiin nousseet näkökulmat ja poikkeavat mielipiteet.

Toisaalta vaikka tässä tutkimuksessa on pyritty mahdollisimman objektiiviseen tutkimusaineiston tarkasteluun, vaikuttavat tutkijoiden ennako-olettamukset ja subjektiiviset käsitykset aina jollakin tasolla tutkimuksen lopullisiin tuloksiin. Tutkija tulkitsee tekstiään aina omista lähtökohdistaan ja sen vuoksi tutkimustulokset saattavat laadullisessa tutkimuksessa vaihdella tutkijasta riippuen (Kröger 2003, 24, 27). Tässä tutkimuksessa olen lisännyt tutkimuksen luotettavuutta tuomalla heti alussa esille omat sitoumukseni ja ennako-olettamuksni kokonaisen käsityön ideaaleihin. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on ongelmallista, että perimmäiset käsitykseni käsityöstä ovat muodostuneet tekstiilityön kontekstissa ja saattavat tiedostamattani ohjata käsityksiäni käsitöistä yleensä.

6.3 Lopuksi

Olen tämän tutkimusprosessiani aikana oppinut paljon koulujemme käsityön opetuksesta ja sen toteutukseen vaikuttavista tekijöistä. Olen myös ymmärtänyt, että käsityön opetuksella on vahvat historialliset perinteet ja arvot, joita ei noin vain voi ohittaa nykypäivän käsityön opetuksessa. Alkuperäinen kiinnostukseni kokonaista käsityötä kohtaan on edelleen voimissaan, mutta

tutkimuksen tekeminen on avannut silmiäni ja laajentanut ymmärrystäni niin, että nyt pystyn paremmin käsittämään myös kokonaisen käsityön toteuttamisen haasteet koulukontekstissa. Käsityön historiaan perehtyessäni oli mielenkiintoista huomata, että oikeastaan kokonaisen käsityön prosessi on löydettävissä jo Uno Cygnaeuksen käsityön tavoitteista 1800-luvun lopulla. Cygnaeus pyrki monipuoliseen käsityön opetukseen ja esimerkiksi tuotesuunnittelun hän mainitsi jo silloin yhtenä käsityön laaja-alaisista sisällöistä. Monipuolisen taitojen ja materiaalien hallinnan lisäksi Cygnaeus halusi, että oppilaat kokeilevat taitojaan sellaisten töiden valmistuksessa, joiden suunnittelussa vaadittiin ajatusta (ks. luku 3). Varsinaisesti kokonaisen käsityön käsite tuli kuitenkin opetussuunnitelmaan ensi kertaa vasta vuonna 2004 (Hilmola 2011a, 143). Tämän tutkimuksen myötä olen ymmärtänyt, että käsitteet voivat eri historian ajanjaksoina saada erilaisia nimiä, mutta perusidea saattaa säilyä suhteellisen muuttumattomana.

Tutkimusaiheeni on ollut hyvin ajankohtainen tulevan peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksen (2014) myötä. Koen, että aihe on myös tärkeä ja mielenkiintoinen, koska uudistuksiin liittyy aina omat haasteensa. Kokonainen käsityö korostuu tulevassa opetussuunnitelmassa (2014), joten on ollut perusteltua tarkastella opetuksen toteutumista myös siitä näkökulmasta. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia miten uusi opetussuunnitelma (2014) otetaan käyttöön, muuttuuko opetus opetussuunnitelman mukaiseksi ja millä aikataululla se toteutuu käytännössä. Mielenkiintoista olisi myös tarkastella sekä opettajien että oppilaiden suhtautumista uusiin toteutustapoihin, erityisesti kiinnostaisi kuinka teknisen työn ja tekstiilityön yhdistäminen onnistuu käytännössä. Syvästi sukupuolittuneiden käsityön opetuksen käytäntöjen tutkiminen myös sukupuolispesifisellä tavalla olisi tulevaisuuden tutkimushaasteena keskeinen ja tärkeä.

Aivan lopuksi haluan tuoda esille, etten missä olosuhteissa halua väheksyä koulujemme perinteistä käsityön opetusta, vaikka läpi tutkimuksen puhun käsityön kehittämisen tavoitteista ja kokonaisen käsityön ihanteesta. Kirjoittaessani tätä tutkimusta olen paljon ajatellut nyt jo edesmennyttä yläkoulun käsityön opettajaani. Hän oli hyvin perinteinen, vaativa ja tiukka opettaja, joka samalla innoitti ja rikastutti käsityöllistä maailmaani niin, että koen sen nykyään olevan intohimoni.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Anttila, P. 1983. Prosessi vai produkti? Tutkimus käsityön asenteista ja arvopäämääristä. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimusselosteita No 43. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Anttila, P. 1993. Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet. Helsinki: WSOY.

Anttila, P. 1998. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. http://www.metodix.com/fi/sisallys/01_menetelmat/01_tutkimusprosessi/02_tutkimisen_taito_ja_tiedon_hankinta/09_tutkimusmenetelmat/30_sisallanalyysi. Luettu 1.4.2015.

Autio, O. 1997. Oppilaiden teknisten valmiuksien kehittyminen peruskoulussa. Tytöt ja pojat samansisältöisen käsityön opetuksen kokeilussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 177.

Bogdan, R. & Biklen, S. 2003. Qualitative Research for Education. An Introduction to Theories and Methods. Boston: Allyn & Bacon.

Collanus, M., Guttorm, H., Jokela, P. & Kärnä-Behm, J. 2006. Ylös kapiokirstun pohjalta. Keskusteluja käsityön merkityksestä ja paikasta. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Tampere: Akatiimi, 149–157.

Garber, E. 2002. Craft education in Finland: Defination, Rationales, and the Future. *Journal of Art and Design Educations* 21(2), 132–145.

Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: PS-Kustannus, 154–170.

Guttorm, H. 2001. Pohdintoja yhteisestä käsityöstä ja sukupuoleen kohdistuvista näkemyksistä. Teoksessa L. Hyvönen & E. Lindfors (toim.) Tehdään yhesä! Taide ja taitokasvatuksen tulevaisuus. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita ja katsauksia 1/2001. Oulu: Oulun yliopistopaino, 97–105.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Heinonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimismateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopiston tutkimuksia 257. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hilmola, A. 2009. Käsityön opetuksen suunnittelun ja toteutuksen alkuperää etsimässä. Tutkimus käsityön teknisen työn sisältöjen opetuksen suunnittelua ja toteutusta ohjaavista tekijöistä peruskoulun yläluokilla. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 291. <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/50492/AnnalesC291Hilmola.pdf?sequence=1>. Luettu 19.3.2015
- Hilmola, A. 2011. Kokonainen käsityöprosessi kouluopetuksen kontekstissa. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) Taito- ja taitoaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2011:11. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 142–161.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Jakku-Sihvonen, R. 1996. Rehtoreiden arviosta opetuksen saavutettavuudesta ja tasa-arvosta. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipasanen (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 195–223.
- Kantola, J. 1997. Cygnaeuksen jäljillä käsityöopetuksesta teknologiseen kasvatukseen. Liestuore: Jyväskylän yliopisto.
- Kaukinen, L. 2004. Käsityöt institutionaalisina genreinä. Teoksessa T. Kupiainen (toim.) Käsillä tehty. Helsinki: Edita Prima Oy, 15–28.
- Kaukinen, L. 2009. Miksi käsityötä peruskouluun? Teoksessa M. Metsärinne (toim.) Käsityökasvatus tieteenalana 20v – Sloyd education 20 years as discipline. Techne series. Research in Sloyd Education and Craft Science A: 15/2009. Rauma: Turku University, 48–56.
- Kaukinen, L. & Riipinen, A. 2008. Kokemuksia yhteisen käsityön opettamisesta. Teoksessa A. Kallioniemi (toim.). Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktinen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 1. Helsinki: Helsingin yliopisto, 401–412.

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-Kustannus, 70–85.

Kojonkoski-Rännäli, S. 1998. Ajatus käsissämme. Käsitteiden merkityssisällön analyysi. Turku: Turun yliopisto.

Konjonkoski-Rännäli, S. 2009. Quality of the Maker. Teoksessa L. Kaukinen (toim.) Proceeding of Crafticulation and Education Conference. Nordic Forum of Research and Development in Craft and Design. Techne Series, Research in Sloyd Education on Crafts Science A:14/2009. Helsinki: University Press, 84–92. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10224/4810/Kaukinen_verkko.pdf?sequence=2#page=85. Luettu 17.4.2015.

Komiteanmietintö 1970: A4. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö: Opetussuunnitelman perusteet. Opetusministeriön julkaisuja. Helsinki; Valtion painatuskeskus.

Komiteanmietintö 1970: A5. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö: Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Opetusministeriön julkaisuja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kouluhallitus. 1988. Peruskoulun opetuksen opas: yläasteen tekstiilityö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kröger, T. 2003. Käsitteiden verkko-oppimateriaalien moninaisuus ”Käspaikka” –verkkosivustossa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 90. Väitöskirja. Joensuu: Yliopistopaino.

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tukea? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-Kustannus, 28–45.

Laitinen, S. & Hilmola, A. 2011. Kokonainen käsityöprosessi kouluopetuksen kontekstissa. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) Taito- ja taitoaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2011:11. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 142–161.

Lepistö, J. 2006. Käsitteiden oppiaineen tulevaisuuden haasteet luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Tampere: Akatiimi, 158–166.

- Lepistö, J. 2010. Käsitöiden tekeminen ei vaadi tiettyä sukupuolta. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalo, T. Palmu & S. Tani (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Juva: PS-Kustannus, 59–77.
- Lepistö, J. 2011. Tyttöjen ja poikien käsityötaito – totta vai tarua? Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) Taito- ja taitoaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2011:11. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 175–193.
- Lepistö, J. & Rönkkö, M.-L. 2009. Käsityön opetukseen sisältyy monipuolisesti taitoa, kulttuuria ja yritteliäisyyttä. Teoksessa M.-L. Rönkkö, J. Lepistö, J. & S. Kullas (toim.) Monialainen opettajuus. Kasvatuksellisia näkökulmia oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin. Turku: Turun yliopisto, 45–61.
- Lichtman, M. 2006. Qualitative Research in Education A Users's Guide. California: Sage Publications, Inc.
- Lindfors, E. 2001. Taide ja teknologia – näkökulmia käsityökasvatuksen tulevaisuuteen. Teoksessa L. Hyvönen & E. Lindfors (toim.) Tehdään yhesä! Taide ja taitokasvatuksen tulevaisuus. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita ja katsauksia 1/2001. Oulu: Oulun yliopistopaino, 85–96.
- Lindfors, E. 2010. Käyttäjälähtöinen suunnittelu – oppilaiden kokemukset ja ideat innovaatioksi! Teoksessa T. Laine & T. Tammi (toim.) Tutki, kehitä, kokeile. Tampere: Tampereen yliopisto, 139–155.
- Luukkainen, O. 2005. Muuttuva opettajuus. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 204–211.
- Malinen, P. 1987. Opetussuunnitelmatutkimuksen jäsentelyä yhteistyöryhmässä. Teoksessa P. Malinen & P. Kansanen (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset. Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja Suomen kasvatustieteellisen seuran järjestämä opetussuunnitelmaseminaari 25.–26.9.1986. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 48. Helsinki: Helsingin yliopisto, 7–13.
- Marjanen, P. 2012. Koulukäsityö vuosina 1866–2003. Kodin hyvinvointiin kasvattavista tavoitteista kohti elämänhallinnan taitoja. Turku: Turun yliopiston julkaisuja sarja C, osa 344.

- Marjanen, P. 2003. Tyttöjen käsityöopetuksen muutos kansakoulusta alkavaan peruskouluun 1866 – 1970. Teoksessa M.-R. Simpanen (toim.) Lyhyt oppimäärä koulukäsityöhön, Suomen käsityön museon julkaisuja 21. Jyväskylä: Suomen käsityön museo, 31–45.
- Opetushallitus, 2014. Säädökset ja ohjeet. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus. Luettu 20.3.2015.
- Pelkonen, M-L. 2007. Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys – aihekokonaisuus ja käsityö. Teoksessa M-L. Pelkonen & S. Kullas (toim.) Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys – aihekokonaisuuden toteuttaminen käsityön opetuksessa. Pori: Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos/sat@Oppi, 22–32.
- Perusopetuslaki 2014. 21.8.1998/628. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>. Luettu 20.3.2015.
- POPS 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus ja Valtion painatuskeskus.
- POPS 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 20.3.2015.
- Pöllänen, S. 2009a. Contextualising Craft: Pedagogical model for Craft Education. *International Journal of Art and Design Education* 28(3), 249–260.
- Pöllänen, S. 2009b. Craft as Context in Therapeutic Change. *The Indian Journal of Occupational Therapy* : Vol. XLI (2), 43–47. <http://medind.nic.in/iba/t09/i2/ibat09i2p43.pdf>. Luettu 17.4.2015.
- Pöllänen, S. & Kröger, T. 2005. Näkökulmia kokonaiseen käsityöhön. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja. Verkkojulkaisu <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/index.htm>, 160–172. Luettu 1.2.2015.
- Saloheimo, L. 2004. Haastejuttuja ja luovaa huiskintaa – käsityöharrastuksen merkityksiä naisten elämäntarinoissa. Teoksessa S. Niemelä & M. Luutonen (toim.) Taitava ihminen – toimiva kansalainen. Helsinki: Kansanvalistusseura, 21–31.

- Sahlberg, P. 1997. Opettajan koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Schensul, J. 2012. Methodology, Methods, and Tools in Qualitative Research. Teoksessa S. Lapan, M. Quartaroli & F. Riemer (toim.) Qualitative Research. San Francisco: Jossey-Bass, 69–103.
- Simpanen, M.-R. 2003. Käsiyönopetus suomalaisessa koulussa 1800-luvulta nykypäiviin. Teoksessa M.-R. Simpanen (toim.) Lyhyt oppimäärä koulukäsityöhön, Suomen käsityön museon julkaisuja 21. Jyväskylä: Suomen käsityön museo, 7–29.
- Suojanen, U. 1991. Käsiyöllisten prosessien ja niiden opetuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. Turku: Turun yliopisto.
- Suojanen, U. 1993. Käsiyökasvatuksen perusteet. Porvoo: WSOY.
- Suortti, J. 1986. Opetussuunnitelma maailmankuvan muodostajana. Teoksessa P. Malinen & P. Kansanen (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset. Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja Suomen kasvatustieteellisen seuran järjestämä opetussuunnitelmaseminaari 25.–26.9.1986. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 48. Helsinki: Helsingin yliopisto, 35–47.
- Syrjäläinen, E. 2003. Käsiyön opettajanpedagogisen tiedon lähteeltä: Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa. Helsinki: Helsingin yliopiston kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 12.
- Syrjäläinen, E. 2011. Käsiyön tuottamistehtävän suunnittelun ja valmistuksen laadullinen analyysi. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) Taito- ja taitoaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2011:11. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 207–224.
- THL 2014. Nuorten mielenterveys. <https://www.thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyden-edistaminen/lasten-ja-nuorten-mielenterveys/nuorten-mielenterveys>. Luettu 17.4.2015.
- Tekstiilopettaja-lehti 1/2015. <http://www.tekstiilopettajaliitto.fi/toiminta/lehti/ops/>. Luettu 21.3.2015.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Metodologia tutkii menetelmien perusteita ja oletuksia. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf. Luettu 27.3.2015.