

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**”Saa itte päättää millasen tekee”  
Kokonainen käsityöprosessi esiopetuksessa**

Kasvatustieteiden yksikkö  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma  
MARI LAHTINEN  
Huhtikuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

MARI LAHTINEN: ”Saa itte päättää millasen tekee” Kokonainen käsityöprosessi esiopetuksessa

Ohjaaja: Kaisu Hermanfors

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 84 sivua, 2 liitesivua

Huhtikuu 2017

---

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvailla esiopetuksessa toteutuvaa käsityökasvatusta. Tarkastelunäkökulma suuntautui lapsen luovuuteen ja lapsen mahdollisuuteen ilmaista itseään käsityön kautta. Keskiössä oli myös lapsen rooli toimijana sekä oman käsityötuotteen suunnittelijana, tekijänä ja arvioijana. Tutkimuksen teoriaosuus keskittyy käsityön ja kokonaisen käsityöprosessin kuvaamiseen ja määrittelyyn. Esille tuodaan kokonaisen käsityöprosessin ja käsillä tekemisen merkitys kasvatuksellisenä ja opetuksellisenä kokonaisuutena. Kokonaisesta käsityöprosessista voidaan puhua kun yksilö itse vastaa käsillä tehtävän tuotteen ideoinnista, suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Luovuus on otettu käsitteenä esille käsityön ohella, koska luovuus kuuluu olennaisena osana kokonaisen käsityöprosessin toteutumiseen. Luovuuden määrittelyssä keskitytään pohtimaan lapsen luovuutta ja luovan toiminnan merkitystä lapselle ja yksilölle laajemmin. Teoriaosuudessa nostetaan esille myös aikaisemmat kokonaisen käsityön toteutumisesta tehdyt tutkimukset.

Tutkimus on kvalitatiivinen toimintatutkimus. Tutkimuksen aineisto on kerätty esiopetusluokassa toteutetusta käsityöprojektista. Aineistoon kuuluvat käsityöprosessin aikana lasten toiminnasta tehdyt havainnot, sekä lasten haastattelut ja projektin kautta syntyneiden suunnitelmien ja produktien valokuvat. Oppilaat toteuttivat projektin aikana itselleen pehmoelun. Jokainen oppilas suunnitteli itse pehmoelun ja piirsi tarvittavat kaavat. Työstämisvaiheessa oppilaita ohjattiin ratkaisemaan eteen tulevia ongelmia itsenäisesti. Valmiita töitä tarkasteltiin yhteisesti. Lisäksi jokainen oppilas osallistui haastatteluun. Tutkija havainnoi oppilaita koko projektin ajan.

Kokonainen käsityö on käsitteenä ajankohtainen. Esi- ja perusopetuksen uudet opetussuunnitelmat otettiin käyttöön syksyllä 2016. Opetussuunnitelman mukaisesti tulee käsityökasvatuksen noudattaa kokonaisen käsityöprosessin vaiheita esiopetuksesta alkaen. Käsityön opetusta on ohjattu jo aikaisemmissa opetussuunnitelmissa kohti kokonaista käsityötä. Uusien opetussuunnitelmien myötä kokonaisen käsityön tavoite on kuitenkin entistä selvempi. Aiheen aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että käsityön opetus suomalaisissa päiväkodeissa ja kouluissa nojaa varsin paljon mallitöihin. Tällöin kokonainen käsityö ei toteudu, vaan puhutaan ositetusta käsityöstä.

Tutkimusaineistosta on havaittavissa, että kokonaisen käsityöprojektin toteuttaminen esikouluikäisten lasten kanssa on mahdollista. Jokainen oppilas toteutti oman työnsä kokonaisen käsityön vaiheiden kautta. Aineiston perusteella oppilaat kokivat projektin mieleisenä. Projekti tuotti uusia oppimiskokemuksia, tekemisen iloa sekä nautintoa valmiista työstä. Esille nousi erityisesti työn merkityksellisyyden kokemukset, leikillisuus ja innostuneisuus tekemiseen. Tutkimuksen voidaan sanoa tarjoavan yhden mallin kokonaisen käsityöprosessin toteuttamiseen. Se on hyödyllinen esi- ja alkuopetuksessa toimiville opettajille. Siinä esiintuodut seikat voivat tarjota opettajalle tietoa kokonaisen käsityöprosessin ohjaamisesta, suunnittelusta ja toteutuksesta, sekä näin rohkaista muuttamaan opetusta lähemmäksi kokonaisen käsityön mallia.

Avainsanat: esiopetus, kokonainen käsityöprosessi, luovuus

# SISÄLLYS

<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>1 ESIOPETUS</b> .....	<b>7</b>
1.1 MITÄ ESIOPETUS ON? .....	7
1.2 ESIOPETUSSUUNNITELMA .....	7
1.3 ESIOPETUSIKÄISEN LAPSEN OPPIMINEN .....	8
<b>2 KÄSITYÖ</b> .....	<b>10</b>
2.1 MITÄ KÄSITYÖ ON? .....	10
2.2 KÄSITYÖ KASVATUKSEN VÄLINEENÄ.....	12
2.3 KÄSITYÖN OPETUS .....	15
2.4 KOKONAINEN JA OSITETTU KÄSITYÖ.....	16
2.4.1 Kokonaisen käsityön toteutuminen.....	18
2.4.2 Käsityö oppilaan luovuuden kehittäjänä sekä minäkuvan ja itsetunnon vahvistajana.....	19
2.6 KÄSITYÖ ESIOPETUKSESSA ESIOPETUSSUUNNITELMAN JA AIHEEN AIKAISEMPIEN TUTKIMUSTEN MUKAAN .....	20
<b>3 LUOVUUS</b> .....	<b>25</b>
3.1 LAPSEN LUOVUUS .....	26
3.2 LUOVA KÄSITYÖPROSESSI.....	28
3.3 LUOVUUS KÄSITYÖN OPETUSSUUNNITELMASSA .....	31
<b>4 TUTKIMUKSEN KULKU</b> .....	<b>34</b>
4.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	34
4.2 KVALITATIIVINEN TUTKIMUS.....	34
4.3 TOIMINTATUTKIMUKSENA TOTEUTUVA TAPAUSTUTKIMUS.....	36
4.5 TUTKIMUSAINEISTON KERÄÄMISEN PERIAATTEET .....	38
4.5.1 Havainnointi.....	39
4.5.2 Haastattelu .....	41
4.5.3 Oppilaiden tuotokset .....	42
4.6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA TUTKIMUKSEN KOHTEET .....	42
4.7 AINEISTON ANALYYSI.....	44
<b>5 TULOKSET</b> .....	<b>47</b>
5.1 RYHMÄN TOIMINTA .....	47
5.2 TYÖSKENTELYVAIHE .....	52
5.3 SUUNNITELMASTA VALMIIKSI TYÖKSI .....	56
5.4 LASTEN KERRONTAA OMASTA TYÖSTÄÄN .....	62
5.5 PROESSIN ARVIOINTI .....	65
5.5 YHTEENVETO ANALYYSISTA.....	67
<b>6 POHDINTA</b> .....	<b>71</b>
6.1 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA.....	71
6.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS .....	72
6.3 TUTKIMUKSEN SOVELLETTAVUUS .....	74
6.4 JATKOTUTKIMUS KOHTEITA .....	76
<b>LÄHDELUETTELO</b> .....	<b>79</b>

# JOHDANTO

Esiopetussuunnitelmassa määritellään esiopetuksen tehtäväksi kehittää lapsen ilmaisun taitoja käsitöiden perustaitoja harjoittelemalla. Työskentelyn tulee vahvistaa lapsen osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja. Lapsen ilmaisutaitojen kehittämisen lähtökohtana nähdään lasten aistimukset, havainnot ja kokemukset. Lasta kannustetaan omien taitojensa ja mielikuvituksensa hyödyntämiseen. Opetus tulee suunnitella niin, että työskentely tarjoaa lapselle kokemuksia luovasta prosessista. Prosessiin nähdään kuuluvaksi ideointi, suunnittelu, toteutus ja arviointi vaiheet. Yhteisen tekemisen tulee näkyä myös oppimisympäristössä. (EOPS 2014, 22-23) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan käsityöopetuksen tulisi olla tutkivaa, keksivää ja kokeilevaa. Toiminnan tulisi mahdollistaa käsityötuotteiden suunnittelun ja toteutuksen eri materiaaleja ja tekniikoita hyödyntäen. (POPS 2014, 302-303)

Lasten parissa vuosia sekä päiväkodissa että esiopetuksessa työskennelleenä olen huomannut, että kädentaitojen opetus ei aina toteudu edellä mainitun kaltaisena. Kädentaitojen perustekniikoita käydään läpi monipuolisestikin, mutta toteutettavat työt ovat usein opettajan mallityön jäljentämistä, pahimmassa tapauksessa opettajan mieleisekseen korjaamia. Työskentelyssä ei anneta lapselle mahdollisuutta luovaan prosessiin, omien taitojen ja mielikuvituksen hyödyntämiseen. Mikäli työt toteutuisivat luovan prosessin tuloksena ei esillä olisi lukuisia samanlaisia töitä. Useissa tutkimuksissa on tehty samankaltaisia huomioita. Fernström ja Laamanen (2005, 138) ovat havainneet peruskoulun käsityöopetuksen puutteellisen ohjauksen käsityötuotteen suunnitteluun. Rönkkö ja Aerila (2015, 45) ovat tutkineet kokonaisen käsityön toteutumista esiopetuksessa, ja todenneet käsityöntuotteiden pohjautuvan usein valmiisiin malleihin. Tällöin opetus ei toteuta opetussuunnitelman mukaista pyrkimystä kokonaiseen käsityöhön ja luovaan toimintaan.

Ajatus esiopetuksen käsityökasvatuksesta tutkimuskohteena syntyi minulle oman työni kautta siirtyessäni esiopettajaksi. Aihe on ajankohtainen, sillä 1.8.2016 astuivat voimaan uudet opetussuunnitelmat, esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Oppilaiden osallisuus ja luovuus ovat opetussuunnitelmissa esiin nostettuina. Opetussuunnitelmien käsityökasvatuksessa painottuu kokonaisen käsityön tekeminen ositetun käsityön sijaan. Kokonaisessa käsityössä oppilas on toimijana ideointi, suunnittelu, valmistus ja arviointi vaiheessa. Kokonaisen käsityön tekeminen antaa ositettua käsityötä enemmän tilaa lapsen luovuudelle. Käsityön opetuksessa tapahtuva toinen

suuri muutos on tekstiili- ja teknisen käsityön erottelun päättyminen ja siirtyminen yhteiseen käsityöhön.

Käsityökasvatus on ollut osa suomalaista yleissivistävää koulua yli 150 vuoden ajan. Suomalainen koulukäsityö opetus on maailmanlaajuisesti tarkasteltuna ainutlaatuista. (Lindfors 2010, 139) Käsityökasvatuksella on ollut oma paikkansa myös koko lastentarha aatteen historian ajan (Yliverronen, Rönkkö & Korhonen 2010, 99). Käsityökasvatuksella on vielä nykypäivänäkin paljon annettavaa. Ei tule ajatella, ettei kädentaiteja nykymaailmassa tarvittaisi. Käsityökasvatuksen painopiste on kuitenkin siirtynyt käsityö tekniikoiden ja taitojen oppimisesta kohti oppilaslähtöisempää työskentelymallia. (Rönkkö, Mommo & Aerila 2015, 49) Käsityön kasvatuksellisuus toteutuu nimenomaan osana kokonaisen käsityön prosessia (Lindfors 2010, 142). Kokonainen käsityö on keino opettaa lapsille tulevaisuuden taitoja, kuten luovuutta ja ongelmanratkaisukykyä. (Nuutinen, Soini-Salomaa & Kangas 2014, 203)

Tulevaisuussuuntautunut käsityöopetus kasvattaa oppijoista aktiivisia ympäristön ja yhteiskunnan kannalta kestäviä valintoja tekeviä ympäristön muokkaajia. Käsityökasvatus mahdollistaa muuttuvassa yhteiskunnassa vaadittavien keskeisten taitojen opiskelun autenttisella ja mielekkäällä tavalla. (Nuutinen ym. 2014, 203, 214) Oppilaan oman suunnittelun ja toiminnan lähtökohdaksi ottavalla käsityökasvatuksella on vaikutuksensa myös oppilaan itsetunnolle ja luovuudelle. (Rönkkö ym. 2015, 49) Rezaei ja Zakariaien (2011, 130) tekemien tutkimusten mukaan lapsen mahdollisuus käyttää luovuutta edistää lapsen luovuutta myös muissa asioissa.

Uudet opetussuunnitelmat ovat pyrkineet ottamaan huomioon ympäröivän yhteiskunnan ja kulttuurin sekä oppimiskäsityksen muutoksen. Toisistaan eriytyneiden käsityön sisältöjen yhdistyminen yhdeksi käsityö oppiaineeksi on suuri muutos. Perusopetuksen käsityö oppiaineena sisältää siis tekstiilityön, teknisen työn ja teknologian. Kokonaisen käsityöprosessin painottaminen opetussuunnitelmassa puolestaan vastaa käsityökseen siitä millaiset käsityökasvatuksen tavoitteet nähdään olevan oppilaan parhaan mahdollisen oppimisen taustalla. (Kokko 2014, 95-96) Olen nostanut esiin kohtia esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmasta. Tämä on perusteltua, koska esi- ja perusopetuksen välille on opetussuunnitelmissa pyritty muodostamaan tiivis jatkumo.

Käsityökasvatuksen tarpeellisuudelle esi- ja perusopetuksessa löytyy lukuisia perusteita, kuten edellä esitin. Käsityökasvatuksen tulisi toteutua nimenomaisesti kokonaisen käsityön kautta. Opettajan suunnittelemin mallitöiden teettäminen käsityössä ei vastaa opetussuunnitelman eikä yhteiskunnan tavoitteisiin. Oppilaan oman toiminnan ja suunnittelun osuuden työssä ollessa pieni ei ongelmanratkaisukyky ja oppilaan oma ajattelu saa sijaa. Mallikäsityötä toistaessaan ei oppilaan itsearviointitaidolla tai kyvyllä kriittiseen ajatteluun ole tilaa kehittyä. Oppilaan kyky ymmärtää

estetiikkaa ja ekologisuutta ei myöskään saa samanlaisia kehittymismahdollisuuksia, joita kokonaisen käsityön mukainen opetus tarjoaa.

Tässä tutkimuksessa perehdytään teorian ja tutkimusaineiston kautta kokonaisen käsityöprosessin toteutumiseen. Näkökulma suuntaa esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteista kohti kokonaisen käsityön kautta omaksuttavia tietoja ja taitoja. Esille nostetaan esi- ja alkuopetuksen käsityökasvatuksessa aikaisemmin tehtyjä tutkimuksia sekä niissä tehtyjä havaintoja lasten osallistumisesta kokonaisen käsityön prosessiin. Keskeisenä ajatuksena on pyrkiä tuomaan esille lapsen näkökulma kokonaisen käsityöprosessin toteutumisessa. Tutkimuksen aineistona toimivat lasten haastattelut sekä lasten kokonaisen käsityöprosessin havainnointi aineisto. Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata kokonaisen käsityöprosessin toteutuminen esiopetuksessa. Toivon tutkimuksen herättävän ajatuksia ja keskustelua kokonaisen käsityön toteuttamisen puolesta. Tarjoamalla käsityötä toteuttaville opettajille malleja kokonaisen käsityön toteutumiseen opetuksessa, voivat he saada rohkaisua myös oman opetuksensa kehittämiseen.

# 1 ESIOPETUS

Tutkimukseni kohdistuu esiopetuksen käsityökasvatukseen. Esiopetuksen toimintaa ohjaa valtakunnallinen opetushallituksen asettama esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Tästä syystä on perusteltua määritellä käsitteet esiopetus ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

## *1.1 Mitä esiopetus on?*

Opetushallituksen määritelmän mukaan esiopetus on perusopetuslain (26 a §) mukaan velvoittavaa opetusta. Lapsen on osallistuttava vuoden kestävään esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna. Esiopetuksen järjestämisestä vastaavat kunnat. (EOPS 2014)

Esiopetuksen tavoitteena on edistää lapsen kehitys- ja oppimisedellytyksiä, vahvistaa lapsen sosiaalisia taitoja ja itsetuntoa. Keskeistä on oppiminen leikin ja myönteisten oppimiskokemusten kautta. Tavoitteena on myös ennaltaehkäistä lasten kehityksen tai oppimiseen liittyvien ongelmien syntyä varhaisen havaitsemisen ja tuen avulla (EOPS 2014, 12)

Esiopetus on tavoitteellista toimintaa. Esiopetussuunnitelmassa ei kuitenkaan aseteta yleisiä tavoitteita lasten osaamistasoille, vaan jokaiselle lapselle asetetaan yksilölliset oppimista ja kehitystä tukevat tavoitteet. Tavoitteet asetetaan yhteistyössä lapsen vanhempien kanssa. (EOPS 2014, 14) Lapsen oppimisen ja kehityksen seuranta esiopetuksen aikana on tärkeää.

## *1.2 Esiopetussuunnitelma*

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, joka ohjaa esiopetuksen toteutusta. Valtakunnallisen esiopetussuunnitelman lisäksi kukin kunta laatii valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta paikallisen esiopetussuunnitelman, jossa määritellään esiopetuksen kasvatus- ja opetustyön, oppilashuollon, huoltajien ja esiopetuksen yhteistyön sekä esiopetuksen muun toiminnan järjestämisestä ja toteuttamisesta. (EOPS 2014, 7)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on turvata laadukkaan ja yhtenäisen esiopetuksen toteutuminen. Esiopetussuunnitelman perusteet kattavat esiopetuksen tavoitteet ja sisällöt sekä antaa veloitteen yhteistyöhön lapsen vanhempien ja henkilöstön välillä. Lisäksi se määrittää oppilashuollon keskeiset periaatteet ja tavoitteet. (EOPS 2014, 8)

Esiopetus koostuu erilaisista oppimiskokonaisuuksista. Oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen lähtökohtina ovat esitetyt oppimistavoitteet sekä lasten kiinnostuksen kohteet. Asetetut oppimistavoitteet jakautuvat viiteen eri osaan: Ilmaisun monet muodot, kielen rikas maailma, minä ja meidän yhteisömme, tutkin ja toimin ympäristössäni sekä kasvan ja kehityn. Jokainen osa-alue jakautuu vielä pienempiin osatavoitteisiin. (EOPS 2014, 30-38)

Esiopetussuunnitelmassa käsityökasvatus on yhtenä osana ilmaisun monet muodot tavoitteet alla. Ilmaisun monet muodot sisältävät tavoitteet musiikillisen, kuvataiteellisen, käsityöllisen, suullisen ja kehollisen ilmaisun. Olen tuonut esille osiassa Käsityö esiopetuksessa esiopetussuunnitelman ja aiheen aikaisempien tutkimusten mukaan tarkemmin käsityölle asetettuja tavoitteita.

### *1.3 Esiopetusikäisen lapsen oppiminen*

Esiopetusikäinen lapsi on oppijana innokas ja utelias. Kiinnostuksen kohteet löytyvät lapsen kokemuksista, toiminnasta ja havainnoista. Lapsen luonnollisen uteliaisuuden kasvattaminen onkin osa kasvatusprosessia. Opettajan tehtävänä on ohjata uteliaisuuden suuntautumista kohti merkityksellisiä sisältöjä, keskeistä on luoda oppimiselle virikkeellinen ja monipuolinen ympäristö. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 64-65)

Brotheruksen ym. (2002, 64-65) mukaan esiopetusikäinen lapsi oppii tutkimalla, pohtimalla, havainnoimalla, kuuntelemalla, kysymällä ja vertailemalla. Hieman pelkistäen he määrittelevät esiopetusikäisen lapsen oppimisprosessin koostuvan kolmesta vaiheesta. Ensimmäinen vaihe on lapsen havaitsema ongelma, toisena lapsessa syntyvä halu ongelman ratkaisemiseksi ja kolmantena ongelman ratkaisu ja lapsen saama tyydytys ratkaisuista.

Rusanen (2008, 11-12) on tutkinut esikoululaisten oppimista lapsen silmin. Hän toteaa, että tällä hetkellä lapsen näkökulman huomioiminen opetuksessa jää pitkälti opettajan käytännön varaan. Kokonaisuudessaan Rusanen viittaa lapsen osallistumista tukevien käytäntöjen olevan tällä hetkellä hyvin vaihtelevia. Jotta toimintaa voitaisiin yhtenäistää tulisi olla yhteinen käsitys ja ymmärrys lapsen näkökulman huomioimisesta ja sen toteutuksesta opetuksessa. Ajattelussaan Rusanen viittaa edelliseen esiopetuksen opetussuunnitelmaan. Hän nostaa esille lapsen opetuksen ja toiminnan suunnittelijana, lapsen itsearviointiin omasta työskentelystään ja lapsen kokemuksen arvostamisen



ja huomioimisen. Uutta opetussuunnitelmaa tarkasteltaessa voidaan todeta Rusasen pohdintojen olevan edelleen ajankohtaisia. Opetussuunnitelma painottaa lapsen ääntä esiin tuovaa näkökulmaa opetuksen keskiössä, mutta jättää opetusta toteuttavalle opettajalle hyvin paljon vapauksia.

Hakkarainen (2002, 89-91) painottaa mielikuvituksen merkitystä ja asemaa lapsen kehityksessä. Lapsen mielikuvituksen pohja luodaan ennen kouluikää. Tukemalla pienen lapsen mielikuvituksen kehittymistä voidaan tukea merkittävästi lapsen persoonallisuuden muodostumista ja yleisten oppimisvalmiuksien kehittymistä. Parhaiten lapsen mielikuvituksen kehittymistä voidaan tukea leikin, lapselle lukemisen, kuvien tarkastelun ja tutkimisen, dramatisoinnin ja yleisen asioiden ihmettelyn ja pohdinnan kautta. Tämän tiedon pohjalta voidaan nähdä esikoulun tärkeänä tehtävänä olevan vielä lapsen mielikuvituksen vahvistaminen, eikä niinkään asiasisältöjen oppimiseen tähtäävät kokonaisuudet.

Esiopetusvuosi on suurimmalle osalle lapsista ensimmäinen vaihe jolloin he saavat systemaattista palautetta omasta oppimisestaan ja osaamisestaan. Esiopetusvuonna luodaan tärkeää pohjaa lapsen käsitykselle itsestään oppijana ja toimijana. Syntynyt käsitys oppimisesta ja itsestä oppijana vaikuttaa lapsen toimintaan myös myöhemmin koulussa. (Pakarinen 2013, 220) Hyvä itsetunto on tärkein oppimistulos, jonka kouluaikana voi saavuttaa (Korppinen, Jokiaho & Tikkanen 2003, 67).

Esiopetusikäinen lapsi arvioi yleisesti omia taitojaan hyvin positiivisesti. Syynä positiiviseen arvioon on se, että esiopetusikäinen lapsi ei vielä erota toive minänsä ja todellisuuden eroa. Lapset siis arvioivat itseään sellaisena kuin he haluaisivat olla. Kehityksen edetessä tilanne kuitenkin muuttuu ja lapsen arviot omista taidoistaan muuttuvat realistisemmiksi. (Korppinen ym. 2003, 73)

Esiopetus on tärkeä ajanjakso lapsen elämässä. Esiopetuksen tulee tarjota lapselle leikin ja toiminnan kautta mahdollisuus laajentaa osaamistaan tiedon- ja taidonaloilla. Opetuksen myötä lapsen tulee saada mahdollisuuksia vahvistaa minäkuvaansa sekä käsitystä itsestään oppijana. Lapsen polku varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kautta perusopetukseen muodostaa pohjan elinikäiselle oppimiselle ja kasvulle. (EOPS 2014, 12-13)

# 2 KÄSITYÖ

Käsityökasvatuksen toteutuksen ollessa tutkimukseni aiheena, on luontevaa määrittellä käsityötä käsitteenä. Käsityön käsitteen määrittelystä etenen käsityö oppiaineen historiaan Suomen kouluissa. Käsityön aseman Suomen kouluissa on maailmanlaajuisesti ainutlaatuinen. Kokonaisuudessaan pyrin käsityötä käsittelevällä teoriataustallani pohjustamaan ajatusta siitä, kuinka tärkeä oppiaine käsityö edelleen kouluissa on. Yhteiskunta on jatkuvan muutoksen alla ja tämä heijastuu myös koulutukseen ja opetukseen. Käsityö oppiaineena voi opettaa ja vahvistaa oppilaissa taitoja, joita he tarvitsevat tulevaisuuden yhteiskunnassa ja työelämässä menestyäkseen. Kokonaisen käsityön käsitteen olen nostanut esille siksi, että se käsitteenä kuvaa kattavasti opetussuunnitelmassa käsityölle oppiaineena asetettuja tavoitteita. Pöllänen ja Kröger (2005, 94) näkevät kokonaisen käsityön tavoitetilana, jota kohti käsityö kasvatuksessa ja opetuksessa tulisi pyrkiä. Kokonaisen käsityön kautta on mahdollisuus saavuttaa niitä tavoitteita, joita opetussuunnitelma esi- ja perusopetuksen käsityölle asettaa.

## 2.1 Mitä käsityö on?

Käsityöllä on yhteiskunnassa monia rooleja. Käsillä tekeminen ja käsityö voivat tarkoittaa opittavia käytännön taitoja, harrastusta tai ammattia. (Nuutila ym. 2014, 204) Käsityö on yleisesti merkitykseltään positiivista. Anttila (1993, 10) liittää käsityön tekemiseen seuraavat positiiviset tekijät: käsityö voi olla tekijälleen tyydytyksen aihe, käsityön kautta voi ilmaista itseään ja käsityön tekeminen on viihtymistä. Anttila liittää käsityön tekemisen myös luovuuteen puhumalla käsityöstä innovatiivisena, luovana toimintana.

Käsityöllä voidaan tarkoittaa käsillä tehtävää työtä, sekä tämän työn kautta syntyvää tuotetta eli produktia. (Anttila, 1993b, 9) Käsityö on toimintaa, jonka tuloksena syntyy taitoja sekä ulkoisia konkreettisia tuloksia. Käsityö on konkreettisen materiaalin työstämistä käsityötekniikoin. (Lepistö 2005, 158; Kojonkoski-Rännäli 1993, 31) Määritellesään käsityötä erottaa Kojonkoski-Rännäli (1993, 31) toisistaan sanat käsi ja työ. Sana työ kertoo, että tekijänä on ihminen ja että toiminta on ajatuksen ohjaamaa ja sisältää ajatuksen valmiista tuloksesta. Sana käsi viittaa konkreettiseen materiaalin työstämiseen. Käsillä tapahtuva työskentely on aina konkreettista, ei abstraktia. Käsityössä

konkreettista materiaa työstetään käsin tekemällä. Työstämisessä voidaan käyttää apuna myös koneita ja laitteita, ihmiskäden ohjatessa laitetta näkyy käden persoonallinen jälki syntyvässä tuotoksessa. (Kojonkoski-Rännäli 1993, 67) Vilkka (1993, 55) määrittelee käsitteeseen yksinkertaisimmillaan tarkoittavan ihmiskäden muovaamaa esinettä.

Kojonkoski-Rännäli (1993, 32) tarkastelee käsitteitä toimintana, jossa yksilö on kokonaisvaltaisesti läsnä. Käsitteiden tekeminen on toimintaa, jossa läsnä ovat sekä yksilön fyysinen, että henkinen puoli. Tekemiseen tarvitaan motorisia kykyjä, kykyä ajatella ja ratkaista ongelmia, mielikuvitusta ja kykyä luoda uutta. Käsitteiden tekemiseen liittyvästä kokonaisvaltaisuudesta puhuu myös Vilkka (1993, 45-46) liittäessään käsitteiden tekemisen kehollisuuteen ja aistillisuuteen. Käsite on kehon taitoa, käsite syntyy kehon ja tekemisen välittömässä vuorovaikutuksessa. Käsitteiden tekijä on koko ajan työtä tehdessään yhteydessä tekemisen kohteeseen, työstettävään materiaaliin. Yhteys syntyy eri aistien välityksellä. Tekemisen kokemus koostuu yksilön tuntemista aistimuksista, kokemus on enemmän kuin aistien aistimusten summa. (Vilkka 1993, 45-46) Käsitteitä tehdessä, yksilön työstäessä materiaalia tarvitsee tekijä erilaisia aistimuksia. Käsitteiden tekeminen edellyttää kehon sisäisten aistimusten herkkyyttä. (Anttila 1993b, 21) Käsin tekeminen on tuottamistapa, jossa tekijän on mahdollista säilyttää koko tekemisen prosessin ajan elimellinen yhteys työstettävään materiaaliin (Huovila ym. 2009, 11).

Lepistön (2005, 158) mukaan käsite tulee nähdä prosessina. Prosessia ohjaa tekijän ajatus ja se sisältää idean tuotoksesta sekä sen toteutuksesta. Parhaimmillaan käsitteellinen toiminta on kokonaisvaltaista, kehittäen yhtäaikaaisesti monen eri osa alueen taitoja ja hallintaa. Käsite on prosessi, joka syntyy ihmisen, teknologian ja ympäristön vuorovaikutuksesta (Huovila, Hintsu, Säilä 2009, 11). Käsitteiden tekemisen prosessi on aina sidoksissa vallitsevaan kulttuuriin. Ympäristön taloudelliset ja sosiokulttuuriset tekijät ovat mukana vaikuttamassa (Anttila 1993b, 15).

Käsitteiden merkityksen on yhteiskunnan muutoksissa ajateltu muuttuvan. Teollisen vallankumouksen alkaessa ajateltiin käsitteiden menettävän merkityksensä, samoja ajatuksia on herättänyt tietoyhteiskuntaan siirtyminen. Käsite ei kuitenkaan ole menettänyt asemaansa kulttuurissamme. (Kojonkoski-Rännäli 2006, 109) Käsitteiden vahvuutena on sen vahvat perinteet osana ihmisen luomaa kulttuuria. Käsite on fyysistä ja arkipäiväistä ja sillä on kyky olla vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa. Se tarjoaa yksilölle mahdollisuuden luovuuden voimien vapauttamiseen ja kasvattaa samalla yksilön ymmärrystä itsestään ja ympäröivästä maailmasta. Käsite on osoittautunut maailman ja yhteiskunnan muutoksissa joustavaksi ja muuntautumiskykyiseksi. (Ihatsu 2005, 19-20)

Fernsrtöm ja Laamanen (2005, 138) puhuvat käsillä tekemisen antavan yksilölle tilaisuuden omien tunteiden ja ajatusten työstämiselle. Nuutinen ym. näkevät käsitteiden elämänlaatua

parantavana ja hyvinvointia tukevana tekijänä. Käsityön tekemisen on todettu kohottavan mielialaa, lisäävän tyytyväisyyttä ja rauhoittavan mieltä sekä antavan hallinnan tunteen. (Nuutinen ym. 2014, 206) Ihatsu (2005, 21) toteaa käsityötaitojen merkityksen olevan lopulta elämän mielekkääksi tekemisessä, eikä niinkään tekemisen kautta syntyneissä tuotteissa.

Kojonkoski-Rännäli (2006, 109-110) näkee käsityökasvatuksen kautta opittavat taidot peilikuvana niistä taidoista, joita tällä hetkellä ajatellaan tulevaisuuden työntekijöiltä vaadittavan. Tällaisia taitoja ovat muun muassa kyky luovaan työskentelyyn ja ongelmanratkaisuun, kyky ymmärtää kokonaisuuksia, oman toiminnan seurauksia ja ympäristövaikutuksia. Onnistuessaan käsityökasvatus voi toimia polkuna tulevaisuuden osaajille. Opetussuunnitelma ei tue mallitöiden toteuttamista käsityöopetuksessa, vaan opetuksessa ohjataan toteuttamaan kokonaisen käsityön periaatteita. Kokonaisessa käsityössä oppilas nähdään aktiivisena toimijana ja osallisena kaikissa käsityötuotteen tekemiseen liittyvissä vaiheissa. (Rönkkö & Aerila 2015, 47)

## *2.2 Käsityö kasvatuksen välineenä*

Kasvatus on ensisijaisesti ihmisen kokonaisvaltaista kehittämistä. Käsityön on yksi perusopetuksen oppiaineista ja osa-alueena esiopetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmassa, tällöin käsityö toimii tehtävässään kasvatuksen keinona. (Lepistö 2004, 96) Käsityön kasvatuksellisuus tulee esiin neljällä eri osa-alueella: käsityöllä on oppiaineena tehtävänä opettaa teknologiatietoa, muotoilutietoa, työtietoa ja taitotietoa. Käsityön kasvatukselliset tehtäväalueet painottuvat eri tavoin eri tapahtumissa. Käsityötaidon oppimisen alkutaipaleella painottuvat erityisesti työ- ja taitotiedon oppiminen, kun taas työskennellessä kokonaisen käsityön piirissä sijoittuu kasvatuksellinen toiminta samanaikaisesti jopa kaikille neljälle osa-alueelle. (Lepistö 2004, 46–47)

Suomen kansakoulun isä Uno Cygnaeus oli vakuuttunut käsityön kasvatuksellisuudesta jo vuonna 1842. Hän näki käsityön arvokkaana ja koki sillä olevan pedagogista itseisarvoa. Kouluissa opetettavan käsityö oppiaineen tärkein tehtävä oli hänen mielestään kasvattaa oppilaita henkisesti ja fyysisesti. Käsityön kautta oppilaat oppivat tiedostamaan tekemisen prosesseja sekä psyykkistä tekemisprosessin hallintaa. Cygnauksen vaikutus ulottui kansakoulun ohella myös lastentarhoihin. Hän pyrki kehittämään toimintaa fröbeliläisen pedagogiikan kautta. (Kotilainen & Simppanen 2003, 8-9; Nurmi 1988, 208–209; Yliverronen ym.2010, 99) Cygnauksen voidaan sanoa olleen aikaansa edellä käsityön merkityksen ymmärtäjänä yksilön monipuolisen kehityksen kannalta. Cygnauksen ansiosta maassamme on nähty käsityön kasvatuksellisuus nimenomaan sivistyksellisenä, eikä ammatillisena opetuksena. (Kojonkoski-Rännäli 1993, 108-110)

Vielä 170 vuotta myöhemminkin ajatellaan, että käsityö on kasvatuksellisesti tärkeää. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan käsityön kasvatuksellisuuden toteutuvan nimenomaan pitkäjänteisessä ja innovatiivisessa työskentelyprosessissa sekä itsetuntoa vahvistavassa, mielihyvää tuottavassa kokemuksessa. (POPS 2014, 154) Nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma sekä esiopetussuunnitelma ovat samoilla linjoilla Cygnaeuksen ajatusten kanssa, oppilaan oma tekemisen prosessi on käsityössä tärkeää. Cygnaus kannatti Fröbelin pedagogiikkaa, johon olennaisena osana kuului käsityö. Monen muunkin kuuluisan pedagogin, kuten Rousseau'n ja Pestalozzin pedagogiikassa käsityöllä oli vankka asema. (Yliverronen 2010, 100-101)

Vaikka käsityö on ollut koulussa oppiaineena jo 1860-luvulta lähtien, ei sen asema oppiaineena ole kuitenkaan ollut vakiintunut, vaan se on joutunut perustelemaan asemansa oppiaineena. Käsityö on oppiaineena muiden taito- ja taideaineiden tavoin joutunut olemaan monia kertoja opetussuunnitelman uudistustyötä tehdessä vaakalaudalla. Käsityön merkityksellisyyttä kasvatuksen välineenä ei kuitenkaan voida väheksyä. Pöllänen (2011, 112) toteaa käsityön oppiaineena olevan tällä hetkellä muutostilassa. Opetussuunnitelmassa käsityön kasvatuksellisuuden ei nähdä enää toteutuvan vain taidon ja tiedon oppimisen kautta. Käsityön tehtäväksi on entistä selvemmin noussut päämääriä, joissa oppilaan luovuus sekä osaaminen pääsevät keskiöön. Käsityökasvatuksen tavoitteena tulisikin nähdä yleisiä opetuksellisia tavoitteita kuten ajattelu-, kommunikointi-, työskentely- ja vuorovaikutustaitojen kasvattaminen.

Kaukinen (2009, 7) arvelee käsityön aseman kyseenalaistamisen johtuvan käsityö käsitteen moniulotteisuudesta. Käsityö on käsitteenä moniulotteinen ja täten myös sen kasvatuksellinen merkityksellisyys ja vaikuttavuus jakautuvat monelle eri osa-alueelle. Jakautumisesta johtuen ei käsityön kasvatuksellista merkitystä ole yhtä helppoa käsittää ja käsitteellistää kuin muiden oppiaineiden. Kaukinen (2009b, 53) näkee käsityön merkityksen oppiaineena ongelmanratkaisukyvyyn, työhön kasvattamisen ja elinkeinoelämän kautta.

Lepistö ja Lindfors (2015, 10) näkevät käsityön kasvattavuuden ongelmanratkaisukyvyyn ja oman toiminnan suunnittelun ja ohjaamisen taitojen ohella kasvattavan oppilaan kykyä ymmärtää reflektoida omaa toimimistaan ja oppimistaan. Kojonkoski-Rännäli (1993, 124-125) näkee käsityöllä suuret mahdollisuudet kasvatuksen välineenä. Hän perustaa ajatuksensa näkemykselle käsityön mahdollisuudesta kehittää yksilön persoonaa kokonaisuudessaan. Mahdollisuus koko persoonan osa-alueiden yhtäaikaiseen kehitykseen nähdään tapahtuvan silloin, kun pääpaino käsityössä annetaan tekijälle ja materiaalille, ei käsityönä tuotetulle esineelle. Ei voida kuitenkaan sanoa, että käsityön tuloksena syntyvän ulkoisen tuotoksen merkitys yksilölle olisi vähäinen. Käsityön kautta syntyneiden tuotosten merkitys yksilön itsetunnolle ja minäkuvalle on suuri. Anttila

(1993b, 15) puhuu käsityön tekijän persoonallisuuden osa-alueiden kognitiivisista, sensomotorisista, emotionaalisisista ja sosiaalisista tekijöistä. Käsityön tekemisessä käytetään niitä kaikkia.

Käsityön opetuksella on tehtävänsä myös kehittää oppilaan esteettisiä kykyjä ja luovuutta. (POPS 2014) Seitamaa-Hakkarainen (2009, 67) näkee käsityökasvatuksen merkityksen käsityöprosessissa ja sen aikaansaamassa mielihyvää tuottavassa luovassa kokemuksessa ja ongelmanratkaisua ja toiminnallisia taitoja kehittävässä toiminnassa sekä kokemukseen yksilön kyvystä tuottaa ja vaikuttaa. Kärnä-Behm (2005, 22) puolestaan ajattelee käsityön kasvatuksellisen arvon olevan nimenomaan toiminnallisuuden oppimisessa ja yksilön kokonaispersoonallisuuden kehittämisessä. Käsityöllä on toki merkitystä myös työskentelytapojen oppimisessa, materiaalien tuntemuksen ja käytön sekä yleisen kätevyyden oppimisessa. Nämä eivät kuitenkaan ole käsityökasvatuksen perimmäisenä päämääränä. Samoilla linjoilla ajatuksissaan käsityö kasvattavuudesta on myös Karppinen (2009, 57). Päämääränä käsin tekemisessä ei ole vain käsien harjaantuminen ja syntyvä tuote, vaan käsityön tekemisen kautta voidaan saavuttaa jotakin sellaista, joka tukee hyvää inhimillistä elämää.

Yhteenvetona voidaan todeta, että useat käsityön tutkijat näkevät käsityön merkityksen kasvatuksen välineenä varsin suurena. Käsityön kautta on mahdollista opettaa sekä ihmisyyden, että toimijuuden perusteita, mutta yhtä lailla tulevaisuuden taitoja, joita työelämässä ja yhteiskunnassa pärjäämisessä tarvitaan. Jyväskylän yliopiston normaalikoulussa käsityön aineenopettajina työskentelevät Huovila ja Rautio ovat kehittäneet Nelikenttämallin, jonka avulla he kuvaavat käsityön opetuksen tavoitteita. Nelikenttämalli korostaa käsityön mahdollisuuksia kasvatuksen välineenä nostaen esille käsityön eri ulottuvuudet. Malli on alun perin suunniteltu opettajan työskentelyä ja opetussuunnitelmatyötä tukemaan. (Huovila & Rautio 2008, 7)

	Tavoitteet	Tavoitteet	
Arviointi	Käsityölliset tiedot ja taidot	Suunnittelun taidot	Arviointi
Arviointi	Työskentelyn taidot	Kasvamisen taidot	Arviointi
	Tavoitteet	Tavoitteet	

KUVIO 1. Käsityön nelikenttä (Huovila & Rautio 2008)

Huovila ja Rautio esittävät nelikenttämallin käytön etuja käytännön opetustyössä. Hyödyntäessään oman opetuksensa suunnittelussa nelikenttämallia tulee kaikki käsityön osa-alueet huomioitua tasapuolisemmin. Hilmola ja Rautio viittaavat tässä kohdassa erityisesti suunnittelutaitojen opetukseen. (Hilmola & Rautio 2008, 8)

### *2.3 Käsityön opetus*

Käsityön kautta tapahtuvaa oppimista on alettu tarkastella yhä enemmän prosessina. Tuotteen alkuidean ja lopputuloksen väliseen hetkeen nähdään mahtuvan mahdollisuuksia oppilaan luovuuden, ajattelun ja itsetunnon kasvattamiseen. (Kotilainen & Simppanen 2003) Rönkkö ja Lepistö (2009, 46-48) toteavatkin käsityön kasvatuksellisuuden opetuksessa toteutuvan nimenomaan silloin, kun opetus ja toiminta mahdollistavat kokonaisen käsityön tekemisen. Käsityön kasvatuksellisuuden toteutumisen ehdoksi he asettavat kaksi ehtoa, yksilön käsitys käsityöilmiöstä ja oma konkreettinen käsityötoiminta. Yksilön käsitys käsityöilmiöstä muodostuu käsityötä tekemällä ja samalla sen lähtökohdat, päätökset ja tulokset tiedostamalla.

Puhuttaessa alle kouluikäisten lasten käsityökasvatuksesta Karppinen (2009, 56) nostaa tavoitteiksi ilon tuottamisen, käsien taidon kehittämisen, ajattelun ja oivaltamisen herättämisen sekä omien taitojen ja kehon ääri rajojen tutkiskelun. Merkittävintä on, että lapsi saa käsillä tekemisen kautta onnistumisen kokemuksia. Pitkänen (2012, 436-437) perustelee käsityön paikkaa koulun oppiaineena paitsi jo edellä mainituilla kasvatuksellisilla syillä, myös ekologisuuden ja kuluttajaystäväyden ajatuksella sekä tekemisen taitojen siirtymisellä sukupolvelta seuraavalle. Ajatustaan hän pohjustaa nyky maailman tilanteella jossa ekologisuuden merkitys kasvaa ja käsillä tekemisen taidot heikkenevät. Myös Kaukinen (2009b, 142) painottaa käsityökasvatuksen kautta vahvistuvaa yksilön kykyä tehdä ekologisia, eettisiä, taloudellisia ja sosiaalisesti kestäviä valintoja. Nuutinen ym. (2014, 207) korostavat kädentaitojen merkitystä myös esineiden korjaamisen, huoltamisen ja uudistamisen kannalta. Nämä taidot tulevat yhä merkittävämmäksi tarkasteltaessa maailman raaka-aine- ja energiareсурseja.

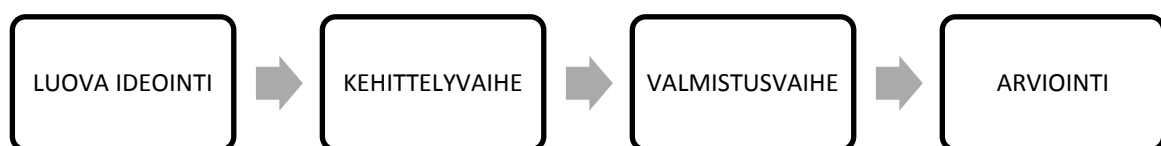
Jatkuva yhteiskunnallinen muutos ja maailman globalisaatio vaikuttavat myös käsityökasvatuksen toteutukseen. Muutokset asettavat omat haasteensa käsityötä opettaville opettajille. Käsityökasvatuksen toteutuksen yhtenä haasteena on tällä hetkellä kokonaisen käsityöprosessin toteuttaminen ja ohjaaminen. Lisäksi siirtyminen sukupuoli sidonnaisesti kahtia jaetusta käsityöstä yhteiseen käsityöhön luo omat haasteensa. Yhteisellä käsityöllä tarkoitetaan käsityöopetusta, joka suunnataan sukupuolesta riippumatta kaikille samanlaisena, opetus sisältää tekstiili- ja teknisen työn sisältöjä. (Lindfors 2010, 139-142)

Käsityökasvatusta toteuttavat opettajat kokevat yhtenä haasteena myös käsityön imagon uudistamisen. Muuttuva maailma tuo omat haasteensa myös tälle osa alueelle. Käsityön parissa työskentelevien tulee nostaa käsityön yksilöllistä ja yhteiskunnallista arvostusta. (Lindfors 2010, 142) Perinteisestä käsityöstä on osattava siirtyä kohti kulttuuria uudistavaan suuntaan. Käsityön tulee tarjota mahdollisuuksia uuden luomiseen. (Kaukinen 2009b, 52) Myös etenevä teknologinen kehitys ja sosiaalinen media muokkaavat käsityöopetusta. Käsityön tekemisen välineet muuttuvat. Dreija, sorvi ja ompelukone saavat rinnalleen 3D tulostustekniikkaa. Tekemisen tapojen ohella muuttuvat myös käytetyt materiaalit, luonnonmateriaalit saavat rinnalleen uusia materiaaleja. (Nuutinen ym. 2014, 208)

## 2.4 Kokonainen ja ositettu käsityö

Nykyään käsityö nähdään kokonaisvaltaisena prosessina, koostuen ihmisen, teknologian ja ympäristön vuorovaikutuksesta. Prosessilla puolestaan tarkoitetaan käsityön tekemistä kokonaisuudessaan, valmiista käsityöstä puhutaan produktina. Käsityön tekemisen nähdään aktivoivan tekijän kognitiiviset, sensomotoriset, emotionaaliset ja sosiaaliset osa-alueet. Käsityötä tehtäessä aktivoituu siis koko persoona. Käsityön tekemisen prosessissa on aina läsnä kulloisenkin kulttuurin arvot, perinteet ja muotokieli, valmiin produktin tarkasteluun vaikuttaa aina ympäristön taloudelliset ja sosiokulttuuriset tekijät. (Lepistö 2004, 23-24)

Kokonaisesta käsityöstä puhutaan, kun käsityön valmistaminen muodostaa prosessin, joka koostuu luovasta ideoinnista, kehittelyvaiheesta, valmistusvaiheesta ja arvioinnista. Käsityön valmistamien toisen tekemien valmiiden ohjeiden ja suunnitelmien avulla on ositettua käsityötä. (Lepistö 2004) Kokonaisesta käsityöstä voidaan puhua siis vain siinä tapauksessa, kun sama henkilö suorittaa kaikki vaiheet itse. Jos jossakin vaiheessa tekijänä on joku muu henkilö tai jokin edellä mainituista vaiheista jää prosessista puutumaan on puhuttava ositetusta käsityöstä (Pöllänen ja Gröger 2004, 161) Kokonainen käsityöprosessi on käsityölajista riippumaton, sen toteutuminen on mahdollista kaikilla materiaaleilla ja tekniikoilla (Lindfors 2010, 141).



KUVIO 2. Kokonaisen käsityön prosessi (Lepistö 2004)



Kokonaisen käsityöprosessin opettaminen vaati opettajalta erilaisia ponnistuksia kuin ositetun käsityön mukaan eteneminen. Kokonaisen käsityön prosessin alkuvaiheen suunnittelu vaati opettajalta taitoa. Suunnittelun opetus onkin yleisesti koettu vaikeaksi. Kokonainen käsityöprosessi käynnistyy ideointi vaiheella. Ideointi vaiheen käynnistyminen vaatii opettajan ohjausta. Voidakseen motivoitua työhön, oppilas tarvitsee kuvia tai esimerkkejä valmiista töistä ja tietoa ja tuntumaa käytettävistä tekniikoista ja materiaaleista. (Pöllänen & Gröger 2004, 161-162)

Seuraavaksi edetään visuaaliseen ja tekniseen suunnitteluun. Suunnitteluvaiheessa pohditaan tuotteen esteettistä ulkoasua ja funktionaalisia ominaisuuksia. Hyvin suunniteltu työ on paitsi esteettinen niin myös käyttökelpoinen, teknisiltä ratkaisuiltaan toimiva ja kokonaisuudessaan toteutettavissa oleva. Jotta oppilaan on mahdollista suunnitella edellä mainitun hyvän suunnittelun mukainen työ, tarvitsee tämä opettajan ohjausta suunnittelun eri vaiheissa. Opettajan rooli realististen tavoitteiden asettamisessa, oppilaan tiedonhankinnan ohjaajana ja suunnittelua rikastuttavien virikkeiden tarjoajana sekä suunnitteluvaiheen prosessimaisen etenemisen ohjaajana on tärkeä. Suunnittelu tulee nähdä nimenomaan prosessina jonka aikana toteutuvat tiedonhaku, materiaali ja tekniikka kokeiluiden teko ja ongelmanratkaisu. Suunnitteluvaiheen tuloksena oppilaalla on suunnitelma työn visuaalisesta ja teknisestä toteutuksesta. (Pöllänen & Gröger 2004, 163)

Suunnittelun tuotteen valmistus on seuraava vaihe kokonaisen käsityön tekemisessä. Tuotteen valmistusvaiheessa voidaan vielä uudelleen palata tehtyihin visuaalisiin ja teknisiin suunnitelmiin ja tarpeen mukaan muuttaa niitä. Arviointi on prosessin viimeinen vaihe, se kattaa sekä valmiin tuotteen että koko prosessin. Opettajan tehtävänä on varmistaa, että arviointi on yksi osa prosessia (Pöllänen & Gröger 2004, 163-164)

Kokonaista ja ositettua käsityötä ei tule nähdä toisiaan poissulkevinä tai vastakkaisina näkemyksinä. Kokonainen ja ositettu käsityö ovat toisiaan täydentäviä ja oman itseisarvon ansaitsevia. (Pöllänen & Gröger 2005, 94) Matkalla kohti kokonaisen käsityöprosessin suorittamista tarvitsee oppilas taitoja, tietoja ja valmiuksia joita hän voi oppia ositetun käsityöprosessin kautta. Ositetun käsityön toteuttamisen kautta oppilaan taidot harjaantuvat niin, että kokonaisen käsityön toteuttaminen tulee mahdolliseksi. Ei voida kuitenkaan sanoa, että vain kokonaisen käsityön kautta oppilas voi kokea tai oppia. Ositetulla käsityöllä on myös ratkaiseva merkitys oppilaan oppimisen kannalta. (Lepistö 2004).

Viime aikaisten tutkimustulosten valossa voidaan kuitenkin todeta, että suunnittelun prosessin opettaminen yhtäaikaaisesti käsityön perustaitojen kanssa, on oppimisen kannalta tehokkaampaa kuin

että ensin keskityttäisiin perustaitojen opettamiseen ja vasta niiden vahvistuttua otettaisiin oppijan oma suunnittelu mukaan prosessiin. (Nuutinen ym. 2014, 211)

Pölläsen ja Krögerin (2005, 88) mukaan kokonainen käsityö paitsi sisältää edellä mainitut vaiheet, sisältää se myös luovuuden, ongelmanratkaisun ja sekä arvioinnin ja reflektion käsitteet. Kojonkoski-Rännäli (1993, 58) puolestaan näkee kokonaisen käsityön sisältävän luovuutta, tietämistä, ongelmanratkaisutaitoja, esteettisiä valmiuksia ja motorisia taitoja. Kokonaisen käsityön prosessin tärkeänä osana on tuotteen suunnittelu. Juuri suunnittelun toteuttamisella ja onnistumisella on suuri vaikutus syntyvän tuotteen elinkaareen. Voidaan sanoa, että hyvin suunnitellulla tuotteella on käyttäjälleen enemmän annettavaa, täten sen elinkaari on myös pidempi. (Pietikäinen 2012, 436) Käsityössä suunniteltavien tuotteiden tulee liittyä käyttäjäänsä ja ympäristöön. Tällä pyritään suunnittelun ja suunnitelmien toteuttamisen kokonaisuuden hallintaan. (Lindfors 2010, 145)

Kokonaisen käsityön vaiheista suunnittelu on kaikkein tärkein, koska nimenomaan sen kautta mahdollistuu kokonaisen käsityön kasvatuksellisuus. Ilman suunnittelua ei käsityössä mahdollistuisi oppilaan oma kokeilu ja tutkiminen, ongelmaratkaisu tai reflektointi. Kokonaisen käsityön lähtökohdaksi on siis aina oppilaan oma ideointi ja suunnittelu. (Rönkkö ym. 2015, 49)

#### 2.4.1 Kokonaisen käsityön toteutuminen

Käsityökasvatuksen didaktiikan perinteessä istuu edelleen hyvin vahvasti ajatus, jonka mukaan oppilaat valmistavat ohjeiden mukaan mallin mukaisia käsitöitä. Ajatus käsitöiden tekemisestä valmiin mallin pohjalta pohjautuu vuonna 1893 julkaistuihin käsityöopetuksen mallisarjoihin. Tuolloin ilmestyneet opetusviranomaisten julkaisemat mallisarjat juurruttivat käsityöopetukseen ajatuksen mallityöstä. (Lindfors 2010, 140)

Syrjäläinen ja Seitamaa-Hakkarainen ovat todenneet vuonna 2014 toteutuneessa tutkimuksessaan, että suomalaisissa kouluissa käsityöopetus on edelleen tuottamistoimintaan pohjautuvaa. Tuottamistoiminnalla he viittaavat käsityöhön, jossa työskentelyn lähtökohdaksi on valmiiksi suunniteltu ja teknisiltä ratkaisuiltaan mallinnettu työ. Tämänkaltaisessa työssä oppilaan omalle luovuudelle jää tilaa vain vähän. (Syrjäläinen & Seitamaa-Hakkarainen 2014, 30) Pienten lasten mahdollisuuteen toteuttaa kokonaisia käsityöprosesseja tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Ajateltaessa pienen lapsen olevan vailla suunnitteluun tarvittavia taitoja aliarvioidaan lasten kykyjä. Käytännössä usein kuitenkin on niin, että pienen lapsen toteuttamat käsityöt ovat valmiin mallin pohjalta toteutettavia. (Yliverronen 2014, 67)

Kokonainen käsityöprosessi on noussut käsityökasvatuksen lähtökohdaksi uusien opetussuunnitelmien myötä. Ajatus kokonaisen käsityön vaiheet toteuttavasta opetuksesta ei ole

uusi. Ei voida kuitenkaan sanoa, että kokonainen käsityöprosessi olisi toteutunut koulun käsityöopetuksessa. Tähän asti suomalaisessa peruskoulussa ollaan käsityön opetuksessa keskitytty käsityötekniikoiden opettamiseen sekä käsityötuotteen valmistukseen. Uudessa opetussuunnitelmassa (2014) vaatimus kokonaisesta käsityöprosessista on nostettu esille entistä selvemmin. Tarvitaan selvennystä ja käytännön työvälineitä ja keinoja, joilla opettajat voivat ohjata oppilaan kokonaista käsityöprosessia. (Kokko ym. 2014, 82; Yliverronen ym. 2010, 108) Myös Pöllänen (2011, 112) nostaa esiin pedagogisten mallien puutteen. Opettajille ei tarjota pedagogista mallia kokonaisen käsityön toteuttamiseen. Tämä antaa jokaiselle opettajalle vapauden valita itse käyttämänsä pedagogisen mallin. Tämän ei voida nähdä tukevan kokonaisen käsityön toteutumista esi- ja perusopetuksessa.

#### 2.4.2 Käsityö oppilaan luovuuden kehittäjänä sekä minäkuvan ja itsetunnon vahvistajana

Kokonaisen käsityön kautta avautuu mahdollisuus oppilaan luovuuden toteutumiselle ja itsetunnon sekä minäkuvan kehitykselle. Kokonaisen käsityön vaiheista nimenomaan oppilaan oma suunnittelu on ehtona tälle. Suunnitellessaan itse toteutettavan käsityötuotteen tulee oppilaan mahdollisuudeksi käyttää omaa luovuuttaan. Suunnittelu mahdollistaa myös sen, että työssä voivat näkyä oppilaan omat mielenkiinnonkohteet ja minuus. Tätä kautta työstä rakentuu oppilaalle tärkeä. Itselle tärkeän työn tekeminen ja siinä onnistuminen puolestaan on omiaan kasvattamaan oppilaan itsetuntoa. (Rönkkö ym. 2015, 49; Lepistö & Rönkkö 2009, 59)

Käsityön merkitystä käsitellessä tutkimuksessaan Kojonkoski-Rännäli (1993, 126-127) korostaa käsityön tekemisen arvoa. Hän ilmentää käsityön arvojen olevan toisaalla kuin taloudellisissa arvoissa. Kautta aikojen ovat ihmisen konkreettisen tuottamisen tavat muuttuneet eri aikakausien ja kulttuurien vaikutuksesta. Saavutettavan taloudellisen ja aineellisen hyödyn tavoittelu ovat ohjanneet kehitystä. Kojonkoski-Rännäli kyseenalaistaa tämän kehityssuunnan sopivuuden ihmisen ja yksilön toiminnalle nähdessään käsityön prosessin ja sen kautta syntyvien tuotosten olevan yksilölle minäkuvaa rakentavia, tervehdyttäviä ja ihmisen perusintention, käsin tekemisen toteutumisen mahdollistajia.

Kojonkoski-Rännälin tavoin Vilka (1993, 53) korostaa käsin tekemisen ja kokemisen merkitystä yksilölle. Nykymaailmassa käsin kokeminen ja käsittäminen eivät ole enää itsestään selvää. Näkeminen ja kuuleminen ovat tulleet tärkeämmäksi. Vilka esittää ajatuksen siitä, että menettäessään käsin kokemisen ja käsittämisen kokemuksen, yksilö alkaa luottaa vain kuulemaansa

ja näkemäänsä. Kokemuksen ja käsitykset eivät tällöin muodostu yksilön itsensä kautta, vaan välittäjinä ovat toiset yksilöt.

Karppinen (2009, 61-62) toteaa, että vaikka lapset syntyvät materialistiseen maailmaan jossa varsinaista tarvetta itsetehdyille leluille tai leikkivälineille ei ole, on tärkeää antaa lapselle mahdollisuus omien lelujen ja leikkivälineiden rakentamiseen. Karppinen (2009, 56-57) on nostanut alle kouluikäisten lasten käsityökasvatuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi vahvistaa lapsen omia osaamisen kokemuksia. Varhaisessa vaiheessa saadut onnistumisen ja oman kyvykkyyden kokemukset kantavat pitkälle. Pienenkään lapsen iloa omin käsin valmistetusta tuotteesta ei tule väheksyä, vaikka valmiin tuotteen syntyminen ei lapsen työskentelyssä välttämättä olekaan varsinaisena päämääränä. Käsityökasvatuksella on jo pienen lapsen kohdalla tärkeä rooli lapsen itsetunnon ja minäkuvan kehittymiselle. Käsityön mahdollisuuksista lapsen itsetunnon vahvistajina puhuvat myös Rönkkö ym. (2015, 49) Käsityön tarjoaman konkreettisen tekemisen kautta on lapsen mahdollisuus kokea ylpeyttä ja iloa omasta tekemisestään. Hennesey ja Amabile (1987, 22) puhuvat myös lapsen myönteisen minäkuvan ja itsetunnon vahvistamisesta. Jokaisen lapsen omien vahvuuksien ja mielenkiinnonkohteiden löytyminen on tärkeää. Lasta tulee ohjata itse arvioimaan omaa työskentelyään ja tuotoksiaan, jotta he eivät luottaisi liikaa toisten mielipiteisiin.

## *2.6 Käsityö esiopetuksessa esiopetussuunnitelman ja aiheen aikaisempien tutkimusten mukaan*

Valtakunnalliset uudet esi- ja perusopetussuunnitelmat astuivat käytäntöön syksyllä 2016. Kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä uusissa opetussuunnitelmissa on siirtyminen pois opettajakeskeisestä opetuksesta. Ollaan siirtymässä kohti lapsilähtöistä oppimista, jossa oppilas nähdään aktiivisena toimijana. Mahdolliseksi tulee oppiminen oppilaan itsensä asettamien tavoitteiden kautta. Opetussuunnitelmien muutos näkyy myös käsityöopetuksessa. (Rönkkö & Aerila 2015, 44) Nämä opetussuunnitelman perusteiden muutokset tarkoittavat oppilaan oman ilmaisun painottamista, itseohjautuvuuden tukemista sekä tutkivan oppimisen mahdollistamista. (POPS 2014) Tuntiessaan kokonaisen ja ositetun käsityön eron, on helppo nähdä opetussuunnitelman perusteiden muutosten tukevan kokonaisen käsityön opetusta. Pyrkimys kokonaisen käsityön prosessin toteutumiseen oli esillä jo edellisessä opetussuunnitelmassa (POPS 2004). Uudessa opetussuunnitelmassa kokonaisen käsityön toteutuminen nähdään entistä tärkeämpänä. Kokonaisen käsityön mukainen käsityön opetus on linjassa muiden opetussuunnitelmaan tehtyjen muutosten kanssa. (Rönkkö & Aerila 2015, 45)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan käsityön tekemisestä prosessina. Lisäksi tuodaan esille kaikki kokonaisen käsityön tekemiseen kuuluvat vaiheet. Käsityön opetuksen tulee johdattaa oppilas suunnittelemaan, valmistamaan ja arvioimaan käsityön tuloksena syntyvä tuote. Opetuksen tulee olla luovuuteen ja yksilöllisyyteen kannustavaa. (POPS 2014) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa nähdään käsityön opetuksen päämääränä kokonainen käsityöprosessi. (POPS 2014, 154) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei varsinaisesti puhuta kokonaisesta käsityöstä, mutta jo käsitöiden perustaitojen harjoittelussa opetuksen nähdään koostuvan suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin osista. (EOPS 2014, 22)

Esiopetussuunnitelmassa käsityö on yhtenä itseilmaisun muotona. Itsensä ilmaisutaitojen kehittyminen ja niiden harjoittelu nähdään esiopetussuunnitelmassa tärkeänä. Hyvien itseilmaisutaitojen nähdään vaikuttavan positiivisesti lapsen oppimisedellytyksiin, sosiaalisiin taitoihin ja minäkuvaan sekä keskittymiskykyyn ja itsesäätelytaitoihin. Itseilmaisutaitojen myötä oppilas saa myös valmiuksia ympäröivän maailman jäsentämiseen. Ilmaisun eri muotoihin tutustuminen ja niiden kokeilu ja harjoittelu vahvistavat lasten osallistumista ja vaikuttamista omassa ympäristössään. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa määritellään, että lapsen tulee kehittää itseilmaisuaan musiikillisen, kuvataiteellisen, käsityöllisen, suullisen ja kehollisten ilmaisun kautta. (EOPS 2014, 31)

Kokonaisen käsityön vaiheet: ideointi, suunnittelu, toteutus ja arviointi saavat esiopetussuunnitelman perusteissa kaikki oman osuutensa. Ideoinnin osalta toiminnan lähtökohdaksi nostetaan lasten aistimukset, havainnot ja kokemukset sekä lisäksi lähiympäristö. ”Opetuksessa hyödynnetään monipuolisesti eri oppimisympäristöjä ja lähiseudun kulttuuritarjontaa.” Lähtökohdaksi voidaan nostaa myös erilaiset käsityöperinteet. ”Työskentelyssä voidaan hyödyntää paikallisia tai lapsiryhmän taustoihin liittyviä käsityöperinteitä.” (EOPS 2014, 31-32)

Ideoinnista edetään kokonaisen käsityön mukaan suunnitteluvaiheeseen. Esiopetuksen opetussuunnitelman mukaan ”Lapsia rohkaistaan suunnittelemaan ja toteuttamaan erilaisia käsitöitä mielikuvituksensa ja omien taitojensa puitteissa yhdessä toisten kanssa.” (EOPS 2014, 32) Ilman suunnittelun osuutta toteutuvassa käsityössä oppilas toteuttaa opettajan esittämän mallin pohjalta tuotteen. Suunnittelun voidaan sanoa olevan kokonaisen käsityöprosessin toteutumisen kannalta tärkein vaihe. Käsityötuotteen suunnittelu sisältää sekä visuaalisen että teknisen suunnittelun. Mitä pienemmästä oppilaasta on kyse, sitä enemmän oppilas tarvitsee aikuisen ohjausta suunnitteluvaiheen toteuttamisessa. Ohjauksen tarve painottuu erityisesti tuotteen teknisessä suunnittelussa. Tuotteen visuaalinen suunnittelu väreineen, muotoineen ja yksityiskohtineen on

lapselle helpompaa kuin tekninen suunnittelu, jossa kyseessä on tuotteen rakenteen ja valmistustekniikoiden valinnasta. (Yliverronen 2014, 71)

Esiopetussuunnitelmassa käsitöiden tavoitteeksi on asetettu käsitöiden tekemisen harjoittelu ja erilaisten työvälineiden käyttö. Tehtävissä käsitöissä tulee hyödyntää sekä kovia että pehmeitä materiaaleja. Lasten kanssa tutustutaan käytettäviin materiaaleihin ja opetellaan materiaaleille soveltuvia tekniikoita ja perustaitoja. Opettajan tulee innostaa oppilaita käsitöiden tekemiseen. Esiopetussuunnitelmassa ei aseteta vaatimuksia tiettyjen tekniikoiden tai materiaalien käytölle. Ainut tarkempi tavoite viittaa pidempikestoisen käsityön valmistukseen. ”Lapset suunnittelevat ja valmistavat opettajan ohjauksessa myös pidempikestoisen käsityön.” (EOPS 2014, 32)

Esiopetussuunnitelmassa työskentelyn arviointi on nostettu myös esille. ”Lapsia kannustetaan kertomaan ideoistaan, työskentelystään ja niihin liittyvistä erilaisista kokemuksista. Toiminnan tuotoksia tarkastellaan yhdessä, ja yhteinen tekeminen näkyy myös oppimisympäristössä.” Arvioinnin tukena käytetään työskentelyn aikana tehtyä dokumentaatiota. Dokumentoinnissa käytetään erilaisia välineitä ja materiaaleja. Opetussuunnitelman tavoitteissa asetetaan arvioinnin kohteeksi koko työskentelyprosessi ei ainoastaan valmis tuote. (EOPS 2014, 32)

Esiopetusikäisten lasten käsityöprosessia tutkinut Yliverronen (2014, 68) toteaa, että pienten lasten mahdollisuutta suunnitella toteuttamansa käsityötuotteet tulisi parantaa. Hän on omassa tutkimuksessaan todennut, että esiopetusikäiset lapset kykenevät ideoimaan ja suunnittelemaan itse toteutettavia töitä. Yliverronen toteaa, että käytännön opetustyössä tarjotaan pienelle lapselle liian usein toteutettavaksi mallityö. Syynä mallitöiden teettämiseen saattaa olla myös lasten taitoihin kohdistuneet epäilykset. Esiopetuksessa opettajan suuri vapaus, verraten peruskoulun tuntijakoihin, vaikuttaa myös käsityökasvatukseen toteuttamiseen (Yliverronen 2014b, 8). Yliverronen ja Seitamaa-Hakkarainen (2016, 1) ovat lisäksi yhdessä tarkastelleet kokonaisen käsityöprosessin toteutumista esiopetusryhmässä. Tutkimuksen tarkoituksena oli analysoida esiopetusikäisen lapsen käsityöprosessia. Huomiota kiinnitettiin erityisesti lasten sanalliseen ja sanattomaan viestintään käsityöprosessin aikana.

Pöllä (2009, 2) on vuonna 2009 valmistuneessa pro gradu -tutkielmassaan tutkinut kokonaisen käsityöprosessin toteutumista alkuopetuksessa. Tutkimuksen aineisto kerättiin alkuopetuksessa käsityötä opettavilta opettajilta sekä havainnoimalla kokonaisen käsityöprosessin toteutumista alkuopetuksessa. Pöllä totesi aineistonsa perusteella, että kokonaisen käsityön toteutuminen arjessa ei ole itsestään selvää. Suurin osa opettajista ei toteuttanut opetustaan kokonaisen käsityön prosessin mukaisesti tai toteutti prosessia vain osittain.

Myös Nikkanen (2011, 2) on tutkinut kokonaisen käsityöprosessin toteutumista alkuopetuksessa. Tutkimuksen näkökulma erosi Pöllän tutkimuksen näkökulmasta, Nikkasen

tutkimusongelman asettuessa tutkimaan pieniä oppilaita suunnittelijoina. Tutkimuksen päämääränä oli siis kuvat oppilaiden näkökulmasta kokonaisen käsityöprosessin toteutumista. Tutkimuksessa ei siis Pöllän tutkimuksen tavoin lähdetty pohtimaan kokonaisen käsityöprosessin toteutumisen yleisyyttä opetuksessa. Nikkanen kuitenkin itse kertoo lähtökohtana tutkimukselleen kuitenkin olleen tämän omat havainnot siitä, että kokonaisen käsityöprosessin mukainen työskentely ei kovinkaan usein toteudu alkuopetuksen käsityössä.

Viime vuosina kokonaisen käsityön prosessi on ollut tutkimuksen aiheena myös monessa muussa pro gradu -tutkielmassa. Melkas ja Tuominen (2014) ovat tutkineet kokonaisen käsityöprosessin ilmentymistä peruskoulun käsityöopetuksessa käytettävissä opetusmateriaaleissa tutkimuksessaan Kokonainen käsityö peruskoulun oppimateriaaleissa. Erkko (2015) puolestaan on tutkinut opettajien näkemyksiä kokonaisesta käsityöstä tutkimuksessaan Opettajien näkemyksiä kokonaisesta käsityöstä. Opettajien näkökulmaa aiheesta on valottanut Karisto (2016) tutkimuksellaan ”Sä saat tästä niin upeen!” Tekstiilityönopettajat kokonaisen käsityöprosessin toteuttamisen tukijoina. Käsityöopetuksen nykytilannetta on selvittänyt myös Pöllänen. (2009, 8) Hän on jaotellut käsityötä opettavat opettajat kolmeen eri ryhmään, jotka eroavat toisistaan siinä, kuinka opettajat käsityöhön suhtautuvat. Kolme ryhmää ovat: käsityö taitojen ja tietojen opettajana, käsityö suunnittelun ja ongelmanratkaisun opettajana, käsityö itseilmaisun välineenä.

Olen jo johdannossa tuonut esiin ajatuksen siitä, että uusien opetussuunnitelmien myötä esi- ja perusopetuksen välille on pyritty rakentamaan entistä selvempi jatkumo. Tämän jatkumon vahvistaminen tukee ajatustani kokonaisen käsityön periaatteita toteuttavan opetuksen kuulumisesta jo esiopetukseen. Yliverronen (2014, 68) esittää, että kokonaisen käsityön vaiheiden tulisi toteutua jo varhaiskasvatuksessa. Yliverronen vie ajatusta myös pidemmälle. Kokonaisen käsityön periaatteiden toteutuessa jo esi- ja varhaiskasvatuksessa olisivat lapsen taidot koulussa jo pidemmällä. Kokonaisen käsityön toteuttaminen alusta alkaen mahdollistaisi entistä haastavampien kokonaisen käsityön projektien toteuttamisen koulussa. (Yliverronen 2014b, 15)

Esiopetussuunnitelmassa kannustetaan myös luovaan toimintaan puhuttaessa yleisesti ilmaisun opettamisen tavoitteista. ”Opetus suunnitellaan niin, että lapset saavat elämyksiä taiteesta sekä kokemuksia luovasta prosessista ja siihen kuuluvasta suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin kokonaisuudesta.” Puhuttaessa suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin kokonaisuudesta puhutaan samalla kokonaisesta käsityöstä, vaikka tätä ilmaisua ei suoraan käytetäkään. (EOPS 2014, 32) Ilmaisun työskentelyn tulisi lähteä liikkeelle oppilaiden aistimuksista, havainnoista ja kokemuksista.

Esiopetussuunnitelmassa nostetaan esille yleisesti esiopetuksen toteutuksesta puhuttaessa luovuutta edistävät työtavat. (EOPS 2014, 31) Luovuudesta ei kuitenkaan puhuta suoraan käsityön yhteydessä. Maininta luovuutta edistävästä työtavoista jättää opettajalle suuren vapauden opetuksen

toteuttamiseen. Se, että ilmaisutaitojen opetuksen yhteydessä mainitaan suunnittelu, toteutus ja arviointi toteutettavan työn vaiheiksi ohjaa työskentelyä kokonaisen käsityön suuntaan. (EOPS 2014, 32) Vaikka oppilaalle annetaan mahdollisuus suunnitella oman työnsä itse, ei se vielä ole tae siitä, että oppilaan luovuuden käytölle annetaan täydet mahdollisuudet. Opettaja vaikuttaa hyvin paljon omalla toiminnallaan oppilaan ilmaisullisen työn etenemiseen. Opettajan työhön antamat ohjeistukset ja mallit sekä tämän asettamat rajoitukset suuntaavat työskentelyä.

Esiopetussuunnitelman perusteissa luovuus on esillä myös opetuksen kokonaisuutta kuvattaessa. Perusteissa todetaan, että esiopetuksen tulee tarjota lapselle mahdollisuuksia monipuoliseen kokeiluun ja itseilmaisuuksiin. Yhtenä tavoitteena on myös mielikuvituksen kasvattaminen. Lapset kohdataan arvostaen, jokaisen yksilöllisyyttä kunnioittaen. Lapsia ohjataan iloitsemaan omasta onnistumisestaan, ja lapsen positiivisen minäkäsityksen syntyä ja kasvua tuetaan. Yksilöllisen ja luovan toiminnan puolesta puhuu myös se, että esiopetussuunnitelman perusteissa todetaan, että lapsia tulee rohkaista kysymään ja kyseenalaistamaan. (EOPS 2014, 10-11,19)

Luovuuden edistämisessä luokkaympäristössä on kyse ennen kaikkea asenteiden ja ajattelu- ja toimintatapojen muutoksesta. (Pirnes 2007, 19) Opettaja joka rohkaisee yksilölliseen ilmaisuun ja työhön, luo pohjaa luovan työskentelyn onnistumiselle. Luokan ilmapiirillä on myös suuri merkitys, hyväksyvä ja positiivinen ilmapiiri tukee luovuutta ja antaa lapsen itsetunnolle mahdollisuuden kehittyä. (Korpinen 2007, 6-9)



# 3 LUOVUUS

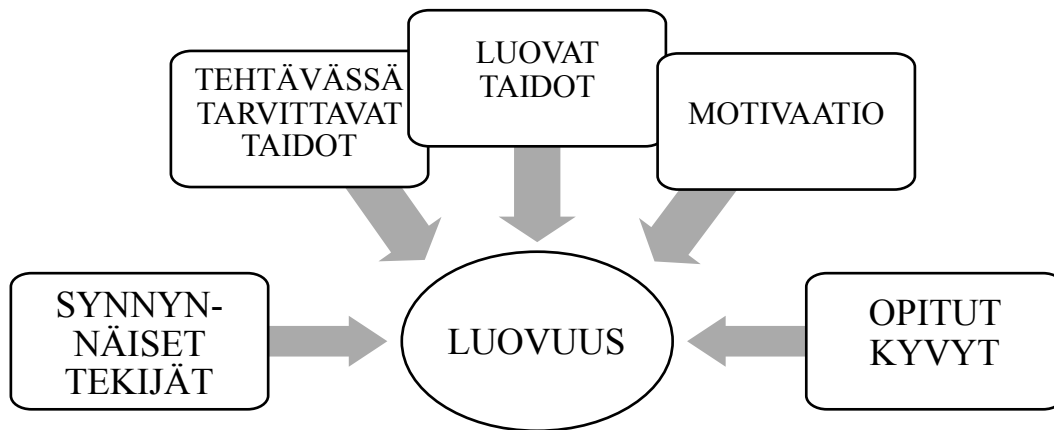
Luovuus on jonkin uuden ja omaperäisen oivalluksen syntymä. Omaperäisyydellä tarkoitetaan yksilön henkilökohtaista tulkintaa. Luovuuteen liitetään omaperäisyyden lisäksi joustavuus ja sujavuus. Joustavuudella tarkoitetaan yksilön kykyä tuottaa suuri joukko ratkaisuja esiin tulleeseen ongelmaan. Ongelmaan luova henkilö suhtautuu avoimesti, ratkaisun löytäminen ongelmaan on mahdollisuus toteuttaa itseään. (Ruth 1985, 13-17) Varsin samalla tavalla luovuutta määrittelee myös Torrance (1965, 663-666) ja Guilford (1950, 454). Duffy (1998, 19) esittää luovuuden olevan kykyä nähdä asioita uudella tavalla, epäsovinnasta ja rajoja rikkovaa ajattelua, tavallisesta poikkeavien ratkaisuvaihtoehtojen etsintää ongelmanratkaisussa, uteliaisuutta ja uniikin ja ainutlaatuisen luomista.

Luovuus on vain ihmiselle mahdollinen piirre. Luovuutta pidetään ihmisen kehityksen myöhäisempinä ja hienoimpina puolina. Toisin kuin eläinten toimintaa, ihmisen toimintaa eivät ohjaa vaistonvaraisuus ja leimautuvuus, vaan ihmisellä on mahdollisuus tavoitteelliseen yksilölliseen toimintaan. Luovuus ei ole vain tieteen ja taiteen alalla mahdollinen ilmiö, luovuus on mahdollinen kaikilla elämänoilla. (Hägglund 1985, 123) Ihmisellä on ollut tarve toteuttaa luovuuttaan halki historian. Luomalla materiaalista omien kokemustensa ja tunteidensa ilmentymiä, ihminen toteuttaa perimmäistä tarvettaan jakaa kokemuksiaan toisen ihmisen kanssa. (Duffy 1998, 5) Ruokonen (2007, 26) ajattelee luovuuden ja itsensä toteuttamisen olevan yksi ihmisen neljästä perustarpeesta. Muut perustarpeet ovat tarve taiteelliseen toimintaan, tutkimiseen ja keksimiseen sekä sosiaaliseen toimintaan.

Luovuutta on 1950-luvulta alkaen tutkittu melko paljon. Tutkimuksen tuloksena on syntynyt erilaisia luovuuden määritelmiä ja mittareita sen määrän selvittämiseksi. Luovuus on kuitenkin edelleen nähtävä moniselitteiseksi käsitteeksi, ei ole olemassa yksiselitteistä luovuuden määritelmää. Seitamaa-Hakkarainen ym. (2004) puhuvat luovuuden kolmesta näkökulmasta. Luovuutta voidaan tarkastella tekijän luovuutena, luovana prosessina tai luovana tuotteena.

Hennesey ja Amabile (1987, 9) ajattelevat, että jokainen yksilö on luova. He eivät kuitenkaan ajattele luovuutta vain synnynnäisenä kykynä. Luovuus muodostuu synnynnäisten kykyjen ja opittujen kykyjen yhteisvaikutuksesta. Hennesey ja Amabile kuvaavatkin luovuuden kolmen siihen vaikuttavan seikan leikkauspisteeksi. Ensimmäinen kohta on yksilön tehtävään tarvitsemien taitojen

taso, toisena on yksilön luovien taitojen taso ja kolmantena on yksilön tehtävään kohdistaman motivaation määrä. Näiden kolmen seikan ilmenemisen määrä vaikuttaa tehtävän suorittamisessa yksilön käyttämän luovuuden määrään.



KUVIO 3. Luovuuteen vaikuttavat tekijät (Hennesey & Amabile 1987, 9)

Kouluopetus vaikuttaa suoraan yksilön yleisiin tehtävän suorittamista varten tarvitsemiin taitoihin. Yksilön synnynnäiset taidot antavat pohjan elämässä kokemusten ja karttuvan tiedon pohjalle rakentuville taidoille. Kouluopetus kartuttaa näitä tietoja ja taitoja. Luovat taidot koostuvat yksilön tiedonkäsittely taidoista, ongelmanratkaisu taidoista ja työskentely tyylistä. Olennaista ovat myös yksilön keskittyminen tehtävään ja kyky riskienottoon. Yksilön tuntemaan motivaation vaikuttavat sosiaaliset suhteet ja fyysinen ympäristö. (Hennesey ym. 1987, 9-11)

### 3.1 Lapsen luovuus

Lapsi on syntymästään alkaen kiinnostunut ympäröivästä maailmasta. Lapsen elinympäristö ja hänen kokemansa vuorovaikutus vaikuttavat siihen millaiset mahdollisuudet lapsella on toteuttaa luontaista uteliaisuuttaan ja luovuuttaan. (Duffy 1998, 45) Karppisen (2009, 58) mukaan lapsen ohjaaminen luovuuden, käsillä tekemisen ja kokemisen maailmaan antaa tälle mahdollisuuden varttuessaan hyödyntää lapsuuden intuition ja fantasian maailmaa. Varhaisiän esteettiset kokemukset muodostavat kivijalan tulevalle. Karppinen ei tarkoita, etteikö luovuutta voisi myöhemminkin oppia ja siinä kehittyä, mutta uskoo että mahdollisimman varhaisella iällä lapsen luovuudelle annetut mahdollisuudet juurruttavat luovuuden osaksi lapsen minuutta.

Fernsrtöm ja Laamanen (2005, 138-139) näkevät, että lapsen vahva ja selkeä käsitys itsestään käsityöllisenä toimijana on ehto rikkaan ja monipuolisen mielikuvitusmaailmaan käyttöön. Käsityöllisen suunnitteluprosessin tulisi lähteä liikkeelle yksilön moniaistisuudesta, eläytymisestä ja mielikuvitusmaailmasta. Käsityöllinen ilmaisu on yksi yksilön ilmaisukeinoista. Se on tapa ilmaista sisäistä mielikuvamaailmaa, joka on rakentunut yksilön henkilöhistoriasta, taidoista, persoonallisuudesta ja yksilön ympäröivästä maailmasta.

Varhaisten kokemusten merkityksestä yksilön myöhemmälle luovuudelle ja mielikuvitukselle puhuu myös Hakkarainen (2002, 89). Tukemalla lapsen mielikuvituksen ja luovuuden kehittymistä lapsuudessa vahvistetaan yksilön persoonallisuuden kehittymistä ja oppimisvalmiuksia. Luovan toiminnan ja tekemisen kautta voidaan lapsen kokemusmaailmaan ja kasvun tueksi tuoda elementtejä, jotka tukevat esi- ja perusopetuksen muita tavoitteita (Mäki-Tuominen & Aalto 2010, 120)

Uteliaisuus ja spontaanius ovat luovalle lapselle tyypillinen piirre. Utelias lapsi suhtautuu häntä ympäröivään ympäristöön herkemmin, aistien erityisesti siinä ilmenevät ristiriitaisuudet ja erikoisuudet. Tuntematon ympäristö kutsuu heitä tutkimaan, luova lapsi janoaa uutta tietoa ja uuden oppimista. Ympäristön ilmiöistä luova lapsi esittää runsaasti odottamattomia tulkintoja. Ympäristö saattaa tulkita luovan lapsen käytöksessä ja luonteessa esiintyvät piirteet myös negatiiviseksi. Omaperäinen ja poikkeava toiminta voi herättää ymmärtämättömyyden ja oudoksunnan tunteita. (Ruth 1985b, 37)

Amabile (1989, 10) tuo esiin lapsen motivaation merkityksen tämän luovuuden ilmenemiselle. Motivaatio on lapsen taitoja, tietoja ja persoonallisuutta vahvempi tekijä. Luovuus vaatii motivaatiota. Motivaation syntyyn puolestaan vaikuttaa paljon se ympäristö jossa lapsi toimii, olkoon se sitten kotona tai koulussa. Pakarisen (2013, 221) mukaan motivaatio voidaan yksinkertaisimmillaan nähdä yksilön liikkeelle panevana voimana, syynä toimintaan. Myös Hakkarainen (2002, 91) toteaa luovuuden edellyttävän motivaatiota, pitkäjänteisyyttä ja tekemiseen paneutumista. Hennesey ja Amabile (1987, 6) ovat tutkimuksissaan todenneet, että yksilön tehtävää kohtaan tuntema motivaatio, vaikuttaa tehtävän ratkaisussa käytetyn luovuuden määrään. Motivaatio lisää luovuuden määrää.

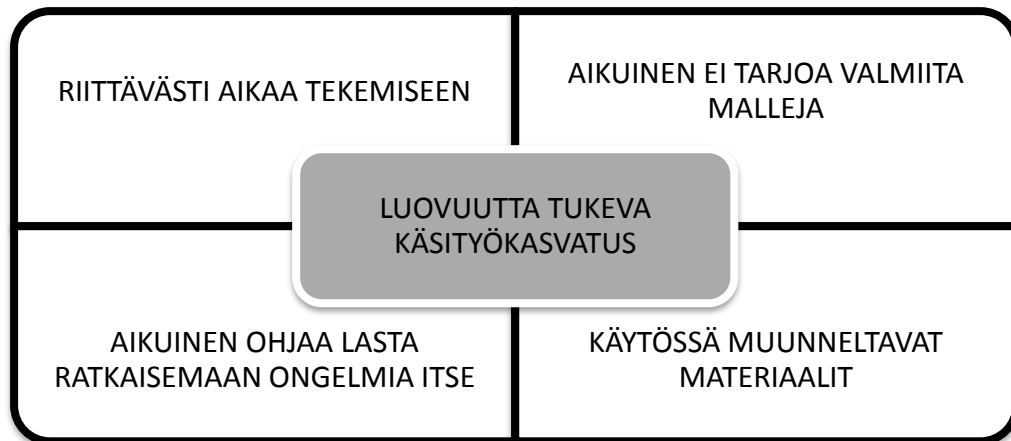
Guilford (1950, 444) pohti jo 1950- luvulla sitä miksi koulutus ja luovuus eivät korreloi keskenään. Vain kovin harvoin on niin, että luova lapsi saa opinpolullaan hyödyntää täysin omaa luovuuttaan. Nykyinen koulujärjestelmä on kehittyneempi kuin aikaisemmin, ei ole kuitenkaan todettu, että erittäin luovien henkilöiden määrä olisi kasvanut. Mitkä seikat siis vaikuttavat siihen, että ihmisestä tulee luova? Guilfordin esittämä kysymys on edelleen vuosikymmentenkin jälkeen ratkaisematta. Mitä koulun tulisi tarjota, jotta se tukisi oppilaiden luovuuden kehittymistä?

Koulutusjärjestelmän ja luovuuden suhdetta on pohtinut myös Geist ja Hohn (2009, 141-142) He nostavat esille huolen koulujärjestelmän yhtenäistävistä vaikutuksista. Lapsen luovuus murtuu helposti yhtenäistävän koulun paineessa. Luovien lasten ongelmana koulussa ei niinkään ole oppiaineissa pärjääminen vaan koulun toimintatapoihin sopeutuminen. Koulu ei anna lapselle mahdollisuutta kyseenalaistamiseen ja ihmettelyyn, vaan asiat esitetään valmiina. Hennesey ja Amabile (1987, 11-13) tuovat esille myös koulussa ylläpidettävän lasten välisen kilpailun ja erilaisten palkitsemistapojen haitalliset vaikutukset lasten luovuudelle.

### *3.2 Luova käsityöprosessi*

Heikkilä (1987, 74-75) ymmärtää luovalla käsityöprosessilla jatkuvasti uutta tuottavan avoimen oppimisprosessin. Heikkilä esittää, että luovan prosessin kautta syntyneellä tuotteella on henkilökohtainen merkityssuhde tekijäänsä. Luovassa prosessissa yksilö yhdistää oman persoonallisen aineksensa ulkoisen todellisuuden tarjoamiin tilannetekijöihin. Heikkilän mukaan luovassa käsityöprosessissa yhdistyvät yksilön syväpersoonalliset tekijät ja ulkoisen todellisuuden tekijät. Persoonallisilla tekijöillä hän ymmärtää persoonan sisäisen todellisuuden, kaiken sen mitä ihmisessä tähän mennessä on. Tällöin se käsittää tiedon, tunteet, asenteet, motiivit, arvomaailman toiminnallisuuden ja tekemisen. Ulkoisella todellisuudella hän puolestaan käsittää kaiken persoonan ulkopuolisen. Luovan prosessin kautta syntynyt tuote kertoo jotakin myös tekijästään ja tämän suhteesta häntä ympäröivään maailmaan.

Karppinen (2009, 60-62) asettaa luovuutta tukevalle käsityökasvatukselle joitakin ehtoja. Aikuisen tulee antaa lapselle riittävästi aikaa tekemiseen. Aikuisen huomion kiinnittyessä syntyvässä olevaan tuotteeseen, tulee ymmärtää lasten kiinnostus nimenomaan tekemisen prosessiin. Lapsen luovuutta ei voi hoputtaa. Aikuisen ei myöskään tule tarjota valmiita malleja tekemiseen tai valmiita ratkaisuja työskentelyssä eteen tuleviin ongelmiin. Myös lapsen käytössä olevalla materiaalilla on merkitystä työskentelyyn. Käytössä tulisi olla moneen muuntuvia ja muunneltavia materiaaleja. Valmiiksi standardoidut materiaalit eivät tarjoa samaa muuntelun mahdollisuutta. Annettaessa lapselle riittävästi tilaa ja aikaa pohtia, oivaltaa ja ajatella saa lapsen luovuus mahdollisuuden toteutua. Myös Nuutinen ym. (2014, 211) toteavat kiireettömän ja riittävästi virikkeitä tarjoavan ympäristön olevan luovalle työskentelylle suotuisin.



KUVIO 4. Luovuutta tukeva käsityökasvatus (Karppinen 2009, 60-62)

Rönkkö ja Aerila (2015, 45) ovat myös summanneet yhteen seikkoja, joita opettajalta luovan kokonaista käsityötä tukevan prosessin ohjaaja tarvitaan. He nostavat esille opettajan kyvyn sietää epävarmuutta ja muutoksia. Ohjatessa luovaa käsityöprosessia ei opettajalla voi olla etukäteen tiedossa kaikkia vaiheita ja tapahtumia. Opettajan tulee myös ohjata oppilaiden luovaa prosessia, tässä vastapainona ovat oppilaan luovuus ja suunnitelmat sekä käsityön oppimisen tavoitteet. Omat vaatimuksensa asettaa myös, se että oppilaat tarvitsevat omilla töissään kukin apua erilaisissa vaiheissa ja asioissa, yhtenäisen ohjeistuksen laatiminen ei siis ole mahdollista. Oppilaiden kannustus ja johdatus ongelmanratkaisuun on tärkeää. Kokonaisen käsityön tekeminen asettaa opettajalle uudenlaisia haasteita.

Varsin samanlaisia seikkoja tuo esille Kokko (2014, 82). Kokonaisen käsityöprosessin mukaan toteutuva käsityökasvatus ei voi edetä opettajan valmiiksi suunnitteleminen vaiheiden ja mallien kautta. Opettaja ei voi ennakoita prosessin kulkua kunkin oppilaan kohdalla, näin ollen työskentelyssä ei voida edetä kaavamaisesti. Opettajalta vaaditaan myös kykyä sietää epävarmuutta ja avoimuutta. Opettajan taito ohjata oppilaan suunnitteluprosessia ja tukea prosessia sen edetessä on keskeistä. Toteutuakseen kokonainen käsityöprosessi vaatii oppilaiden osallistamista. Lepistö ja Rönkkö (2009, 50) painottavat opettajan henkilökohtaisen näkemyksen ja kokemuksen käsityöstä toimintana määrittelevän tämän toteuttamaa käsityön opetusta.

Hennesey ja Amabile (1987, 25) tuovat esille myös opettajan roolin luovan työskentelyn ohjaajana. Opettajan täytyy itse arvostaa luovuutta ja näyttää arvostuksensa oppilaille. Opettajan omassa toiminnassa luovuuden tulisi myös näkyä. Tärkeänä tehtävänä opettajalla on myös kannustaa oppilaita ottamaan itse vastuuta omasta työskentelystään ja kannustaa heitä löytämään omat vahvuutensa. Luovan prosessin ohjaaminen vaatii monipuolista ja monitahoista yksilöllisen persoonan kunnioittamista ja huomioimista. Ohjaajan on ymmärrettävä, että ei voi koskaan

ymmärtää täysin toisin kokemaa todellisuutta. Luovan prosessin ohjaamisen tulisi kuitenkin lähteä liikkeelle aina yksilöstä käsin luovan prosessin henkilökohtaisuuden vuoksi. (Heikkilä 1987, 74)

Myös toimintaympäristöllä on oma roolinsa lapsen luovuuden tukemisessa. Virikkeitä tarjoava ympäristö innostaa lapsia kokeilemaan ja luomaan. Virikkeitä ei kuitenkaan tulisi kerralla olla esillä liikaa, virikeympäristön tulisi ennemminkin olla vaihteleva. Tällöin se pitää yllä lapsen mielenkiintoa ja tarjoaa vaihtuvia mahdollisuuksia luovuuden toteuttamiselle. Aikuisten tulee omassa toiminnassaan huomioida se, että opetuksen ja yhteisen tekemisen lisäksi lapsella on mahdollisuus omaehtoiseen tekemiseen. (Karppinen 2009, 64-65)

Ei ole olemassa montaakaan tutkimusta siitä, miten lapsen valinnan mahdollisuuksien rajoittaminen vaikuttaa luovuuden ilmenemiseen. Yleinen olettaus olisi, että valinnanvapauden vähentäminen vähentäisi luovuutta. Tehdyssä tutkimuksessa on kuitenkin havaittu, että lasten käytössä olevien materiaalien rajaaminen voi vaikuttaa suotuisasti luovuuden ilmentymiseen. Tutkimuksessa oli tehtävänä tehdä paperikollaasi. Käytettäviä materiaaleja oli kymmenessä laatikossa. Toista ryhmää pyydettiin valitsemaan viisi laatikkoa joista käyttää materiaaleja, toisella ryhmällä oli käytössä kaikki. Ne lapset joiden käytössä olevien materiaalien määrää rajoitettiin, käyttivät työssään huomattavasti enemmän luovuutta. (Hennesey 1987, 14)

Fernström ja Laamanen (2005, 99) asettavat luovuuden toteutumisen ehdoksi mahdollisuuden mielikuvan syntyyn. Mielikuvan synnyttämisen avuksi tarvitaan opettajan antamia virikkeitä, kuten kuvia, esineinä, tarinoita, runoja, tekniikka, väri jne. Mielikuva syntyy konkreettisten käsin kosketeltavien ja abstraktien tunteita ja aistillisia kokemuksia herättävien virikkeiden yhteisvaikutuksessa. Heikkilä (1987, 80) näkee luovan käsityöprosessin synnyn edellytyksenä jokaisen yksilön omat kokemukset ja havainnot maailmasta. Jokainen yksilö kokee maailman omalla tavallaan ja tästä syntyy yksilön henkilökohtainen kokemus. Juuri henkilökohtainen kokemus on luovan käsityöprosessin kehittymisen edellytyksenä. Lapsen luovuuden ja mielikuvituksen tukeminen on tärkeää. Tavoitteena on herättää lapsessa koko elämän kestävä kiinnostus ja innostus. Aikuisen tärkein tehtävä on osoittaa lapselle arvostavansa luovuutta ja mielikuvitusta ja olla tukemassa lapsen toimintaa. (Duffy 1998, 181)

Luovuuden merkitys tulevaisuudessa on kasvamassa. Lapsuus aika, koulutus ja opetus, vaikuttaa ratkaisevasti siihen millaisiksi aikuisiksi lapset kasvavat. Lapsena herännyt uteliaisuus, luovuus ja kiinnostus maailmaa kohtaan johtaa aikuisuudessa ajatteluun joka on uutta luovaa ja syvempään ymmärrykseen yltävää. (Duffy 1998,5) Jos haluamme tulevaisuuden aikuisten olevan luovia, uuteen ajatteluun ja omiin mielipiteisiin kykeneviä aikuisia, on luovuuden ja mielikuvituksen arvo opetuksessa ja kasvatuksessa nähtävä nykyistä korkeammaksi. Nykyinen yhteiskunta arvostaa taitoja jotka ovat jollakin tavalla konkreettisesti mitattavissa. Luovuus ei ole konkreettisesti

mitattavissa, mutta se on kuitenkin taito joka hyödyttää yksilöä kaikilla eri elämänoilla. (Duffy 1998, 12-13)

Duffy (1998, 9) esittää, että luovuuden ja mielikuvituksen mahdollisuuksiin tutustutetulla lapsella on paremmat taidot monella elämän alalla. Hän mainitsee yksilön ei-kielellisen tunteiden ilmaisun, kyvyn ilmaista ajatuksia, esteettisten arvojen ymmärtämisen ja arvostamisen, oman kulttuurisen taustan ymmärtämisen ja toisten kulttuurien arvostamisen, ajattelun joustavuuden sekä ongelmanratkaisukyvyn.

### *3.3 Luovuus käsityön opetussuunnitelmassa*

Uusi opetussuunnitelma yhdistää luovuuden käsitteen vahvasti käsityön opetukseen. Käsityön opetuksessa opetuksen lähtökohdaksi on otettu kokonainen käsityö. Kokonainen käsityö nähdään opetuksessa prosessina, jonka toimijana on oppilas ja ohjaajana oppilas. Prosessissa oppilasta ohjataan tuotteen tai teoksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin joko itsenäisesti tai yhteisöllisesti. (Kokko ym. 2014, 82)

Rönkkö ym. (2005, 49) näkevät, että käsityön painopiste on siirtymässä yhä enemmän kohti ideoinnin, luovuuden ja ongelmanratkaisukyvyn suuntaan. Aikaisemmin käsityön painopiste oli käsityön kautta valmistuvissa tuotteissa. Seitamaa-Hakkarainen (2009, 67) näkee omassa käsityön tulevaisuutta pohtivassa artikkelissaan käsityön painopisteen peruskoulussa kääntyvän pois työkasvatuksen näkökulmasta ja suuntautuvan kohti luovaa ongelmanratkaisua ja tuotekehitystä. Voidaan sanoa, että käsityössä ollaan siirtymässä pois tekniikkapainotteisesta oppimisesta kohti ilmaisupainotteista. Hilmola ja Syrjäläinen (2014, 119) näkevät oppilaan oman suunnittelun roolin pohdinnan käsityökasvatuksen polttavimpana kysymyksenä tällä hetkellä.

Rönkkö ym. (2005, 50) ovat tutkineet suomalaisten käsityötä opettavien opettajien käsityksiä kokonaisen käsityön tekemiseen kuuluvasta suunnittelusta ja ideoinnista. He toteavat, että suomalaisilla käsityöopettajilla ei ole aina riittävää osaamista ideoinnin ja suunnittelun ohjaamiseen ja opettamiseen. Opettajat kuitenkin toivat esille, että olivat tietoisia kokonaisen käsityöprosessin vaiheista. Opettajat myös kokivat, että oppilailla on riittävät taidot oman käsityötuotteen suunnitteluun. Eroa opettajien suhteen oli siinä, kuinka tärkeäksi he kokivat oppilaiden suunnittelu vaiheen. Opettajat jakautuivat niihin, jotka kokivat tärkeäksi mahdollistaa oppilaiden oman ideoinnin ja suunnittelun sekä niihin, jotka kokivat jonkin muun seikan käsityön opetuksessa suunnittelua tärkeämmäksi. Suunnittelun tärkeänä kokevat opettajat huomioivat opetuksessaan suunnittelun tärkeyden antamalla sille aikaa sekä tarjoamalla oppilaille ohjausta ja virikkeitä. Opettajat, jotka näkivät käsityöopetuksessa suunnittelua tärkeämpiä asioita, jättivät suunnittelun

opetuksen ja ohjauksen vähemmälle. Suuri osa tutkimukseen osallistuneista opettajista haluaisi tulevaisuudessa mahdollistaa paremmin oppilaiden oma suunnittelun ja ideoinnin näkymisen käsityötuotteissa. Nämäkin opettajat olivat kuitenkin epävarmoja keinoista jolla opetusta lähteä kehittämään ja muuttamaan. Suuren haasteen opettajille muodosti opetussuunnitelman esittämät kullakin luokka-asteella läpikäytävät tekniikat ja materiaalit suhteessa oppilaiden mahdollisuuteen itse ideoida ja suunnitella omat käsityötuotteensa. (Rönkkö ym. 2015, 51)

Oppilaiden oman suunnittelun ja samalla kokonaisen käsityön prosessin toteutumisen tärkeänä kokevan opettajan käsityötunnilla oppilaat itse ideoivat ja suunnittelivat käsityötuotteet, joita he tekivät. Opettajan ei kuitenkaan tässäkin tapauksessa tullut antaa oppilaille täysin vapaita käsiä, vaan kokonaisen käsityön prosessi oli koottuna opettajan valitseman aihepiirin ympärille. Suunnittelun aikaa vievänä ja vaikeana vaiheena kokevien opettajien käsityötunneilla, oppilaat toteuttivat valmiiksi suunniteltavia töitä. Oppilaiden omien mieltymysten ja ideoiden esille tulo mahdollistettiin korkeintaan väri- ja muotovalinnoilla. (Rönkkö ym. 2015, 52)

Myös Pöllä (2009, 78-82) on tutkinut alkuopetuksessa käsityötä opettavien opettajien käsityksiä kokonaisesta käsityöstä. Hän toteaa tuloksissaan, että opettajat yleisesti näkevät kokonaisen käsityön prosessin toteuttamisen tärkeänä, mutta eivät useinkaan kuitenkaan toteuta sitä omassa opetuksessaan. Osa alkuopetuksen opettajista haluaa tarjota oppilailleen valmiita malleja ja näkevät kokonaisen käsityön toteuttamisen olevan mahdollista vain vanhempien oppilaiden kanssa. Vaikka Pöllän tutkimustuloksista ei voidakaan tehdä yleistystä, voidaan ajatella sen kertovan siitä, että kokonaisen käsityön toteutuminen varsinkaan nuorempien oppilaiden kohdalla ei ole itsestäänselvyys. Tutkimuksessa opettajien mainitsemia syitä tähän olivat ajanpuute, oppilaiden nuori ikä sekä oma osaamattomuus. Collanus ym. (2009, 149) ovat todenneet, että kokonaisen käsityön toteuttaminen on erityisen vaikeaa opettajille, jotka ovat tottuneita opettamaan käsitöitä mallityön pohjalta.

Seitamaa-Hakkarainen (2009, 67) näkee käsityökasvatuksen merkityksen ja mielekkyyden nimenomaan käsityöprosessin kautta tapahtuvassa luovassa prosessissa. Ajatuksessaan hän asettaa luovuuden käsityötaitojen edelle, todenen että kokonaisen käsityöprosessin toteutuessa oppilaiden taidot kasvavat ja kehittyvät aikaa myöden tekemisen kautta. Käsityöopetuksen lähtökohdaksi tulisi siis nostaa luovuus ja sen mahdollisuus toteutua. Luovan käsityöprosessin kautta oppilas voi kokea itse vaikuttavansa elinympäristöönsä ja esinemaailmaansa.

Hilmola ja Syrjäläinen (2014, 119) nostavat esille kysymyksen käsityön kasvattavuuden toteutumisesta, mikäli käsityöopetus ei toteuta kokonaisen käsityön vaiheita. Hilmola ja Syrjäläinen korostavat nimenomaisesti suunnitelmavaiheen tärkeyttä opetuksessa, suunnittelun kautta avautuu oppilaalle mahdollisuus suunnitella ja toteuttaa oman näköisensä käsityötuote.



Yhteenvetona voidaan todeta, että kokonaisen käsityökasvatuksen toteutuminen perusopetuksessa koetaan tärkeänä asiana. Käsityökasvatuksen toteutumista tutkineet tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että käsityö ja luovuus kuuluvat yhteen. Kokonainen käsityö mahdollistaa oppilaan luovuuden toteutumisen käsityön opetuksessa ositettua käsityötä paremmin. Myös Lepistö ja Lindfors (2015, 10) summaavat yhteen luovuuden ja kokonaisen käsityön. Kokonainen käsityö ei voi toteutua ilman luovuutta, suunnittelun ja työskentelyn vapautta. Luovuuden toteutuminen puolestaan vaatii rohkaisevan ja kannustava ilmapiirin, jossa epävarmuus sallitaan. Luovuuden ilmentymiseen vaikuttaa sekä yksilön sisäinen, että ulkoinen motivaatio. Yksilön ulkoiseen motivaatioon vaikuttaa ympäristön olosuhteet, kannustus ja resursointi. Yksilön sisäinen motivaatio on yksilön kykyä sitoutua tehtävään. Sisäisen motivaation omaava yksilö kokee tehtävän mieluksena ja työskentely on innostunutta ja keskittyntä. Työskentely tarjoaa riittävästi haasteita ja työssä eteneminen tuottaa yksilölle tyydytystä ja iloa. (Koskennurmi-Sivonen & Seitamaa-Hakkarainen, 2004)

Käsityöt eivät ole ainoa sisältö tai oppiaine jossa lapsella on mahdollisuus luovaan työskentelyyn. Myös muut taito- ja taideaineet ovat merkittävässä roolissa luovan työskentelyn mahdollistajina. Ylipäätään mikä tahansa oppiaine voi tarjota oppilaalle tilaisuuden oman luovuuden ja innovatiivisuuden hyödyntämiseen, kun työskentely on syvällistä toiminnan kohteen ilmiöihin paneutuvaa. (Pietikäinen 2012, 434) Esiopetussuunnitelmassa todetaan, että aktiivisuutta ja luovuutta edistävät työskentelytavat ovat olennainen osa esiopetuksen toimintaa. (EOPS 2014, 18) Yliveronon (2014b, 9) toteaa vielä, että ajatus esiopetusikäisten lasten kykenemättömyydestä luovuuden sallivan kokonaisen käsityön toteuttamiseen on ristiriitainen sen ajatuksen kanssa, että lapsia yleisesti pidetään luovina ja mielikuvitusrikkaina.

Vaikka yhteiskunnassamme on siirrytty tuotteiden teolliseen valmistukseen, tarvitaan edelleen ihmistä. Tarvitaan luovaa ajattelua ja taitoa prototyyppien valmistukseen ja kehittelyyn. Myös pienemmillä toimijoilla on sijansa muuttuvassa maailmassa. Kaukinen täsmentää peruskoulun tärkeää tehtävää tulevien luovien kykyjen syntymispaikkana. Peruskoulussa tulisi mahdollistaa luova ja innovatiivinen toiminta. (Kaukinen 2009, 51)

# 4 TUTKIMUKSEN KULKU

## 4.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tehtävänä on kuvailla esiopetusikäisen lapsen käsityöprosessia. Kuinka käsityöprosessissa näkyy lapsen luovuus? Toteutuuko kokonainen käsityöprosessi: ideointi, suunnittelu, toteutus ja arviointi? Millaista käsityökasvatusta esiopetuksen opetussuunnitelmassa pyritään edistämään? Millä tavoin esiopetussuunnitelmassa määritellään esiopetusvuonna toteutettavaa käsityökasvatusta?

Tutkimustehtävä on:

Millaisena toteutuu kokonainen käsityöprosessi esiopetuksessa?

Tutkimustehtävään vastauksia hakevat kysymykset ovat:

1. Onko lapsen suunnitelma itsetehty ja luova?
2. Onko lapsi muokannut omaa suunnitelmaansa työn edetessä?
3. Vastaako produkti tehtyä suunnitelmaa?
4. Millaisena oppilas koki työskentelyn?
5. Miten oppilas kuvaa omaa valmistunutta työtään?

Tutkimustehtävään haen taustaa aiemmista tutkimuksista sekä kirjallisuudesta. Aineistoni koostuu 18 esiopetusikäisen lapsen käsityöprosessin havainnoinnista sekä lasten haastatteluista, sisältäen lasten piirtämät suunnitelmat omasta työstään sekä valmistuneiden töiden valokuvat.

## 4.2 Kvalitatiivinen tutkimus

Tutkimukseni toteutuu kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Laadullinen tutkimusote valikoitui käytettäväksi määrittelemäni tutkimustehtävän kautta. Tutkimukseni tehtävänä on kuvailla kokonaisen käsityöprosessin toteutumista esiopetuksessa, eikä niinkään määrällisesti mitata tai yleistää, kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Puusa ja Juuti (2011, 48) määrittelevätkin

laadullisen tutkimuksen tavoitteeksi tutkittavien kokemusten selvittämisen ja mielekkään tulkinnan rakentamisen tutkimuksen kohdeilmioista.

Laadullisessa tutkimuksessa on lähtökohtana todellisen elämän kuvaaminen. Todellisuus ymmärretään moninaiseksi, ja sitä pyritään kuvaamaan tutkimuksen kautta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, todellisuuden moninainen luonne ymmärtäen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 160) Varron (2005, 13) mukaan laadullisen tutkimuksen kohteena on elämismaailma. Elämismaailmalla hän tarkoittaa ihmisen luomien merkitysten kokonaisuutta, tutkimuksen kohteena nähdään siis merkityskokonaisuudet.

Eskolan ja Suorannan (1998, 16) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on keskeistä tutkijan osallistuvuus. Osallistuvuudella he tarkoittavat osallistumista tutkittavien elämään. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineisto pyritään keräämään tutkittavien arkielämän puitteissa, toisin sanoen luomatta varsinaista tutkimustilannetta. Tutkija pyrkii säilyttämään tutkittavan ilmiön sellaisena kuin se on. Tavoitteena on tavoittaa tutkittavien oma näkökulma asiaan. (Eskola ym. 1998, 16; Puusa & Juuti 2011, 47-48)

Omassa tutkimuksessani toteutuvat edellä esitetyt seikat. Tutkimuksessani pyrin kuvaamaan kokonaisen käsityöprosessin toteutumista esiopetuksessa. Tavoitteena on siis kuvata oppilaiden kokemusta käsityöprosessista todenmukaisesti. Esiopetusryhmän opettajana toimiminen antoi mahdollisuuden tutkimusaineiston keräämiseen opetustoiminnan yhteydessä. Aineiston keruuta varten suunnittelin kokonaista käsityöprosessia toteuttavan oppimistehtävän, jonka aikana oppilaat suunnittelivat ja toteuttivat pehmolelun. Oppimistehtävä vastaa esiopetussuunnitelman mukaista opetusta, joten samankaltainen oppimistehtävä voitaisiin esiopetusluokalle asettaa myös ilman aineiston keruuta tehtävää.

Osallistuvuuden lisäksi laadullisen tutkimuksen aineistonkeruussa on keskeistä, että aineisto kerätään laadullisin menetelmin. Toisin sanoen suositaan metodeja joissa tutkittavien ääni pääsee esille. Tällaisina aineistonkeruuta menetelminä Hirsjärvi ym. (2009, 164) mainitsevat juurikin haastattelun ja osallistuvan havainnoinnin. Laadullisen tutkimuksen yhtenä piirteinä nähdään tutkimuksen kohdejoukon valikoiminen tarkoituksenmukaisesti. Kohdejoukon tulisi edustaa tutkittavaa kohdetta. Tämä toteutuu omassa tutkimuksessani, kohdejoukon ollessa yksi esikouluryhmä.

Eskola ja Suoranta (1998, 17) tuovat esille myös laadullisen tutkimuksen eettiset kysymykset. Osallistuessaan tutkittavien elämään tutkija joutuu pohtimaan kysymyksiä oman osallistumisensa muodosta ja toteutuksesta. Omassa tutkimuksessani pohdittavaksi tulevat esimerkiksi seuraavat kysymykset. Kuinka tutkijan tulee ottaa kantaa luokkahuoneen tapahtumiin, kun toimii samanaikaisesti opettajana? Voiko tilannetta samanaikaisesti tarkastella tutkijana ja johdattaa

eteenpäin opettajana? Näitä kysymykset olen ottanut esille tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma elää koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimusvaiheet vuorottelevat, eivätkä välttämättä muodosta selkeitä toisiaan seuraavia eroteltavia vaiheita. (Eskola ym. 1998, 15-16) Tutkimuksen toteutus on luonteeltaan joustavaa ja varsinainen tutkimusprosessi muotoutuu tutkimuksen edetessä. (Hirsjärvi ym. 2009, 160) Omassa tutkimuksessani tutkimuksen analyysi ja sen kautta syntyneet tulokset ja niiden esittäminen kokonaisen käsityön vaiheita tukevasti syntyi vasta tutkimuksen edetessä. Myös tutkimuksen teoria osuuden keskittyminen valittuihin käsitteisiin rajautui vasta tutkimuksen edetessä.

Laadullinen tutkimus käsittää useita merkityksiä, sen piirissä tehdään hyvin erilaisia tutkimuksia. Laadullinen tutkimus tulee nähdä yläkäsitteenä monen eri lajin ja suuntauksen tutkimukselle. (Hirsjärvi ym. 2009, 161-163) Oma tutkimukseni toteuttaa laadullista tutkimusta tapaustutkimuksen näkökulmasta yhdistäen siihen myös toimintatutkimuksen piirteitä.

### *4.3 Toimintatutkimuksena toteutuva tapaustutkimus*

Tapaustutkimusta ei tule nähdä tutkimusmenetelmänä vaan lähestymistapana tai näkökulmana. Tapaustutkimukselle on tyypillistä, että tutkimus kohdistuu joko yksittäiseen tapaukseen tai toisiinsa yhteydessä olevaan tapausjoukkoon. Aineistoa kerätään usealla eri menetelmällä, pyrkien muodostamaan aineisto, jonka avulla kyseistä tapausta voidaan kuvailla. Tavoitteeksi voidaan asettaa jopa kokonaisen ymmärryksen saavuttaminen tutkittavasta tapauksesta. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190, 198)

Tapaustutkimus toteutetaan todellisessa tilanteessa, ei aineistonkeruuta varten asetetussa koeasetelmassa (Eskola & Suoranta 1998, 65). Tutkittava tapaus voi valikoitua tutkittavaksi myös siksi, että tutkijalla on valmiit yhteydet tähän tapauksen muodostavaan ryhmään tai joukkoon. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 187) Tapaustutkimuksen pyrkimyksenä on siis kuvailla tarkasti yksittäistä tapausta tai tapausjoukkoa. Saadun tiedon yleistäminen on kuitenkin mahdollista, tapauksesta saadun monipuolisen tiedon kautta, vaikkakaan se ei ole tavoitteena. (Eskola & Suoranta 1998, 65)

Omassa tutkimuksessani on tapausjoukkona yhden esiopetusluokan oppilaat. Tutkimukseni tarkoituksena on kerätä luokassa toteutettavan oppimistehtävän kautta aineistoa montaa eri menetelmää hyödyntäen. Tavoitteena on kuvailla käsityökasvatuksen toteutumista esiopetusluokassa. Tutkimuksen kautta saatavan tiedon voidaan nähdä kuvailevan tarkasti yhtä tapausjoukkoa, täten sen tuloksia voidaan jossakin määrin ajatella yleistettäväksi laajemmin (Eskola

& Suoranta 1998, 68). Vaikka tapaustutkimuksessa tutkimuksen kohteena on yksi tapaus, on sen tavoitteena ymmärtää inhimillistä toimintaa laajemmin. Tarkoituksena on muodostaa kokonaisnäkemys, joka nostaa esiin uusia tarkastelukulmia ja teemoja tutkimuksen kohteeseen liittyen. (Leino 2008, 214) Omassa tutkimuksessani tarkoituksena on nostaa keskusteluun kokonaisen käsityöprosessin toteutuminen esiopetuksessa. Kasvatustieteen saralla Saarela-Kinnunen ja Eskola (2010, 197) ehdottavat tapaustutkimuksen hyödyntämistä opetuksen kehittämiseen tähtäävässä tutkimuksessa Oma tutkimukseni pyrkii kokonaisen käsityöprosessin toteutumisen kuvailun lisäksi nimenomaan käsityöopetuksen kehittämiseen.

Saarela-Kinnunen ja Eskola (2010, 198) näkevät tapaustutkimuksen vahvuutena mahdollisuuden saattaa teorian ja empirian vuoropuheluun keskenään. Omassa tutkimuksessani ajattelen toteutuvan tämän teorian ja empirian vuoropuhelun. Teoria tuo esille kokonaisen käsityöprosessin toteutumisen vaiheet ja tutkimuksen aineiston analyysissä eritellään kokonaisen käsityön vaiheiden toteutuminen käytännössä.

Lehtonen (2008, 246-247) näkee toimintatutkimuksen yhtenä tapaustutkimuksen muotona. Toimintatutkimuksessa aineisto kerätään toiminnan aikana. Tutkija osallistuu tutkimansa kohteen toimintaan samalla havainnoiden ja arvioiden. Heikkinen (2010, 214-219) näkee toimintatutkimuksen tutkimusstrategisena lähestymistapana, jolle on tyypillistä toiminnan ja tutkimuksen samanaikaisuus. Toiminnan Heikkinen määrittelee nimenomaan sosiaalisesti toiminnaksi. Heikkinen näkee toimintatutkimuksen toimivana ratkaisuna kasvatuksen ja opetuksen kehittämisessä ja tutkimisessa. Tavoitteena on tällöin käytännön hyöty ja käyttökelpoinen tieto. Koulu tarjoaa tutkijalle sosiaalisen yhteisön, jonka sisällä toimintatutkimuksen käyttäminen tuntuu luontevalta. Sosiaalisen prosessiin kuuluu myös osallisuus (Heikkinen 2007, 27). Tutkimuksessani nähdään lapset aktiivisina toimijoina suhteessa kokonaisen käsityön prosessiin.

Toimintatutkimuksen lähtökohdaksi nousee yleensä käytännön ongelma, tavoitteena on uusien toimintatapojen kokeileminen tai tiedon tuottaminen toiminnan kehittämiseksi. Toimintatutkimuksen toteuttaminen lähteen usein liikkeelle tutkijan omista kokemuksista tutkittavaan aiheeseen liittyen. Tutkimuksen aloittamisen alullepanijana voidaan nähdä tutkijan halu kehittää omaa työtään ja lähiyhteisöään. (Heikkinen 2007, 16-20; Huovinen & Rovio 2007, 94-95) Opettajana toimiessa toimii yhtäaikaaisesti sekä oman työnsä tutkijana ja reflektoijana. Opettajalla on siis ympäristön tarjoamat mahdollisuudet opetus- ja kasvatustodellisuuden tutkimiseen. Tutkiva opettajuus sopiikin toimintatutkimuksen asetelmaan erinomaisesti. (Niikko 2010, 231-239)

Tutkimuksen toteuttaminen toimintatutkimuksena asettaa tutkimukselle joitakin haasteita. Tutkijan tulee tiedostaa oma vaikutuksensa tutkittaviin tutkimuksen aikana. Tämä tulee tuoda esille myös tutkimuksen prosessissa ja aineiston analysoinnissa. Toimiessaan yhdessä tutkittavien kanssa

tutkijan ja tutkittavien välille saattaa muodostua vahvakin suhde. Tästä huolimatta tulisi tutkijan kyetä säilyttämään kriittinen näkökulma tutkimuksen kohteeseen. (Lehtonen 2008, 246-247)

Objektiivisen tiedon tuottaminen ei toimintatutkimuksen kautta ole mahdollista. Tutkija on itse toimiva subjekti ja tutkimuksen kautta saatava tieto on subjektiivista ja arvosidonnaista. Tutkimuksen tavoitteena tuleekin nähdä toiminnan ymmärtämisen ja sitä kautta toiminnan kehittäminen. Olemukseltaan toimintatutkimus on siis oppimisen prosessi (Heikkinen 2010, 214-219) Omassa tutkimuksessani pyrin toimintatutkimuksen kautta tarjoamaan erään mallin opettaa käsityötä niin, että kokonaisen käsityön määritelmät toteutuvat. Samalla pyrin myös kehittämään itseäni käsityöopettajana. Toimintatutkimuksen voidaan siis sanoa tässä tapauksessa toimivan Heikkisen ajatusten mukaisesti oppimisprosessina.

#### *4.5 Tutkimusaineiston keräämisen periaatteet*

Yleisimmät aineistonkeruumenetelmät laadullisessa tutkimuksessa ovat haastattelu, kysely, havainnointi sekä erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Tutkimuksen ongelman luonteen ja käytettävissä olevien tutkimusresurssien sanelemaan on käytettäänkö jotakin menetelmää yksinään vai otetaanko mukaan useampia aineistonkeruumenetelmiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 70) Kun samassa tutkimuksessa käytetään vähintään kahta erilaista aineistoa, puhutaan aineistotriangulaatiosta. Useamman eri tyyppisen aineiston hyödyntämisellä samassa tutkimuksessa pyritään laajentamaan tutkimuksen näkökulmaa ja saavuttamaan kattavampi kuva tutkimuskohteesta. (Eskola & Suoranta 1998, 68-69) Tässä tutkimuksessa toteutuu aineistotriangulaatio, tutkimuksen aineiston käsittäessä sekä haastatteluiden, että osallistuvan havainnoinnin kautta kerättyä aineistoa.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun välineenä toimii tutkija itse. Aineiston keruu vie tutkijan lähelle tutkivaa kohdetta, mikä liittyy tutkimuksen piirteisiin mukaan inhimillisyyden. (Kiviniemi 2010,70) Myös Hirsjärvi ym. (2009,164) puhuvat ihmisestä tiedonkeruun välineenä laadullisessa tutkimuksessa. Kerätessään tutkimusaineistoa tällä tavalla tulee tutkijan luottaa itseensä tiedon keruun instrumenttina. Lopulta tutkijan havainnot ja keskustelut muodostavat tutkimuksen aineiston.

Aarnoksen (2010, 172) mukaan voidaan tutkimuksen aineistonkeruu liittää osaksi luokan työjärjestystä. Tämä toteutui myös omassa tutkimuksessani. Tutkimuksen aineiston keräämiseksi toteuttamani käsityöprojekti, olisi ollut toteutettavissa myös ilman aineistonkeruuta, kuten edellä tarkemmin selvitän. Strandell (2010, 100) näkee osana koulupäivää toteutettavan aineistonkeruun muodostavan myös eettisen kysymyksen. Luoko luokkahuone ja koulutehtävämäisyys lapsille tunteen siitä, että tutkimukseen on pakko osallistua?

Suunnittelemani käsityön projekti muodostui Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) käsityökasvatukselle asetettujen tavoitteiden mukaiseksi. Aineistoa keräsin projektin yhteydestä sekä havainnoimalla lasten toimintaan, että haastattelemalla lapsia. Lisäksi aineistona on lasten paperille laatimat suunnitelmat omasta työstään, työn kappaleiden kaavat ja valokuvat oppilaiden valmistuneista töistä. Työskentelyä seurattessani ja ohjatessani pidin havaintopäiväkirjaa, jonne keräsin ylös tekemäni havainnot työskentelykerroittain.

#### 4.5.1 Havainnointi

Havainnointi on laadullisen tutkimuksen yleisin tiedonkeruumenetelmä haastattelun ohella (Tuomi 2009, 81). Havaintojen teko on jokapäiväistä elämäämme. Havainnoinnin kautta muodostamme kuvan ympäristöstämme sekä toisten ihmisten toiminnasta. (Grönfors 2007, 154) Opettajana toimiessa havaintojen teko luokkaympäristön tapahtumista kuuluu opettajan työhön. Havaintojen teko tutkimusta varten ei ole olennaisella tavalla erityyppistä. Tieteessä ajattelu ohjaa havainnointia kuitenkin arkielämää enemmän.

Havainnoinnin avulla pyritään saamaan aineistoa edellä määritellystä toiminnasta tai ilmiöstä. Havainnoimiseen tarvitsemme kaikkia aistejamme, ajattelun lisäksi havainnoinnissa ovat mukana tunteet ja intuitio. Havainnointiin liittyy lähes aina myös osallistuminen, tutkija on oman roolinsa kautta tekemässä havaintoja. Tätä kautta havainnoinnin voidaan sanoa olevan dialogista. Grönfors (2007, 154-157) puhuu tutkijan kaksoisroolista, tämä on yhtä aikaa sekä osallistujana että tutkijana. Omassa tutkimuksessani toimin sekä esiopetusluokan opettajana, että havainnoijana tutkijan roolissa. Grönfors jatkaa vielä, että tällaisessa tapauksessa on tutkijan mahdollista muodostaa henkilökohtainen tutkimuskokemus. Tutkimuskokemus syntyy vuorovaikutuksessa tutkijan ja tutkittavien välillä. Raportoidessaan subjektiivista kokemustaan, tutkija toimii ikään kuin tulkkina tutkittavien ja kolmannen osapuolen välillä. (Grönfors 2007, 169)

Havainnointi voidaan toteutustavan perusteella jakaa kolmeen eri muotoon: piilohavainnointiin, havainnointiin ilman osallistumista sekä osallistuvaan havainnointiin. Piilohavainnointi nähdään yleisesti tutkimuseettisesti arveluttavana, siinä tutkija soluttautuu tutkittavien joukkoon ja tekee havaintoja tutkittavista näiden tietämättä. Havainnoinnissa ilman osallistumista havainnoitsijan rooli on havainnoimassa tutkittavia, mutta ei osallistu tutkittavien toimintaan. Tutkimuksen kohteena olijat ovat tietoisia havainnoinnista. Tutkijan ja tutkittavien roolit ovat selvästi erilliset. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu tutkittavien toimintaan ja on

vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Tutkimuksen kohteena olevat ovat kuitenkin tietoisia tutkijan suorittamasta havainnoinnista. (Grönfors 2007, 159-161; Tuomi & Sarajärvi 2009, 81-82)

Omassa tutkimuksessani havainnointi toteutui osallistuvan havainnoinnin kautta, roolini esiopetusluokan opettajana sekä tutkijana yhdistyivät tässä menetelmässä. Opettajana toimiessani ei olisi ollut mahdollista kerätä havainnointiaineistoa osallistumatta tutkittavien toimintaan. Tuomi ja Sarajärvi toteavat, että tutkijan havainnointi osallistumatta tutkittavien toimintaa tekee tutkijan roolista ulkopuolisen, eikä näin ollen tutkijan ja tutkittavien välisellä vuorovaikutussuhteella ole tutkimuksessa painoarvoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 82) Omassa tutkimuksessani tarkoituksena on kuvata kokonaisen käsityöprosessin toteutumista esiopetuksessa. Tavoitteen kannalta näen tärkeänä, että havaintojen kautta välittyy tutkimusraporttiin käsitys myös opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutussuhteesta. Kuten olen kokonaisen käsityöprosessin toteutumisesta edellä teoria osuudessa kertonut, on opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutussuhteen laadulla suuri merkitys kokonaisen käsityöprosessin toteutumiselle.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 82) tuovat esille osallistuvan havainnoinnin haasteet. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija toimii yhdessä tutkimuksen tiedonantajien kanssa. Tutkijan vaikutus tapahtumien kulkuun on siis välttämätön tosiasia. Ei voida kuitenkaan määritellä yksiselitteisesti missä määrin tutkija tutkittaviin vaikuttaa. Toimintatutkimuksen puitteissa tutkijan vaikuttaminen on jopa suotavaa, toisaalta jos tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkittavan kohteen toimintaa, ei tutkijan vaikutus ole suotavaa.

Osallistuva havainnointi verrattuna passiiviseen havainnointiin asettaa havainnoinnille omat haasteensa. Osallistuvassa havainnoinnissa muistiinpanojen tekeminen ei useinkaan ole mahdollista välittömästi tilanteen yhteydessä vaan vasta tilanteen jälkeen. Havainnointi tilanteiden muistiinpanot kirjasin aina projektiin kuuluneiden työskentelykertojen jälkeen. Grönfors (2007, 164) nostaa esille havainnointien muistiinpanojen tekemisen merkityksen käsitellessään havaintojen tekoa aineistonkeruu menetelmänä.

Grönfors (2007, 158) puhuu myös havainnointitiedon yhdistämisestä muulla tavoin kerättyyn aineistoon. Havainnoinnin kautta saatua tietoa on näin mahdollista syventää esimerkiksi haastatteluaineiston avulla. Grönforsin ohella Tuomi (2009, 81) näkee haastattelun ja havainnoinnin yhdistämisen tutkimuksen kannalta varsin tuottoisana. Omassa tutkimuksessani päädyin yhdistämään havainnoinnin kautta keräämäni aineistoa haastatteluiden kautta saatuun aineistoon, juuri Grönforsin (2007) ja Tuomen (2009) esiin nostamalla tavalla.



## 4.5.2 Haastattelu

Haastateltaessa lapsia tulee tutkijan tuntea lapsen maailmaa. Vaaditaan kykyä kohdata ja keskustella lapsen kanssa. (Aarnos 2010, 175) Alasuutari (2005, 154) tukee Aarnoksen ajattelua, haastattelijan tulee tavoittaa lapsen tapa jäsentää maailmaa ja merkityksiä. Käytännössä tämä tarkoittaa, että tutkija osaa sovittaa puheensa lapsen tapaan puhua ja ilmaista. Haastattelun kysymysten ja rakenteen tulee ottaa huomioon lapsen kehityksellinen taso. Myös lapsen luontainen toiminnallisuus tulee huomioida. Haastattelutilanteessa lapsi ilmentää vastauksiaan myös liikkeen ja muun toiminnan kautta. (Alasuutari 2005, 154) Haastattelutilanteesta tulisi muodoutua vastavuoroinen, kuunteleva ja lasta huomioiva. Haastattelutilanteeseen vaikuttaa osaltaan myös paikka ja aika. Miellyttävä paikka ja haastattelulle otollinen hetki edesauttavat miellyttävän haastattelukokemuksen syntymistä. (Aarnos 2010, 175) Toimiessani itse esiopettajana oppilaille, joita haastattelin, ei ongelmaksi tässä tapauksessa muodostunut tutkijan vieraus. Haastattelutilanteista muodostui miellyttäviä keskusteluhetkiä lasten kanssa.

Haastattelut toteutuivat saman rungon mukaan. Haastatteluja varten olin laatinut lomakkeen (liite 2), joka sisälsi kysymykset. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 74-75) ovat eritelleet laadullisen tutkimuksen aineistonkeruussa käytettäviä haastattelutyyppejä. Toteuttamani haastattelut voi osaltaan nähdä lomakehaastatteluna tai kyselynä. Haastattelutilanne oli kuitenkin vuorovaikutteinen, joten siinä on myös puolistrukturoidun haastattelun piirteitä. Vuorovaikutteisuus haastattelutilanteessa mahdollisti apu- ja lisäkysymysten esittämisen haastattelussa. Kysymysten tarkentamisen mahdollistamisesta puhuu myös Alasuutari. (2005, 160) Tarkasteltaessa haastattelun ja kyselyn välistä eroa, eivät Tuomi ja Sarajärvi (2009, 72-73) tee jyrkkää jaottelua. Haastattelua ja kyselyä ei voi pitää toistensa synonyymeinä, mutta rajatapausten tarkka määrittely on vaikeaa.

Aarnos (2010, 175) nostaa esiin kysymysten laadintaan kiinnitettävän huomion merkityksen, kun haastateltavana on lapsia. Omissa haastattelukysymyksissäni pyrin käyttämään lapsille tuttua kieltä ja ilmauksia. Kysymykset työn kivoimmasta ja kurjimmasta vaiheesta, eivät aikuisen korvaan näin muotoiltuna kuulosta kovinkaan virallisilta, mutta tavoittavat lapsen ajatukset. Käytetyn kielen merkityksestä lasta haastatellessa puhuu myös Alasuutari (2005, 160). Lapselle liian vaikeat kysymykset tuottavat yleensä lyhyitä vastauksia tai jäävät kokonaan ilman vastausta. Yleisesti ajatellaan, että haastateltaessa lapsia on tavoitteena saada tietoa lapsen autenttisesta kokemusmaailmasta, kuulla lapsen ääni. Alasuutarin (2005, 162) mukaan lapsen äänen tavoittaminen on ongelmallista. Haastattelutilanne on vuorovaikutustilanne, jonka todellisuuden luovat yhdessä haastattelija ja haastateltava. Toisin sanoen haastattelutilanne, kysymykset ja haastattelija muovaavat lapsen ääntä. Lasta haastatteleamalla voidaan kuitenkin saada tietoa siitä,

kuinka lapsi jäsentää ympäristöään ja sen tapahtumia sekä millaisena tämä kokee muut ihmiset ja itsensä. Omassa haastattelussani tarkoituksena oli selvittää lapsen omia ajatuksia tämän valmistamasta pehmolelusta sekä sen työstämiseen liittyneestä prosessista.

Itse huomasin haastatteluita tehdessäni, että lapset olivat hyvin innokkaita kertomaan ja keskustelemaan omasta työstään. Toteutin haastattelut ennen projektin yhteistä arviointia. Tämä mahdollisti sen, että haastattelut toteutuivat joustavasti sitä mukaa kun lapset saivat omat työnsä valmiiksi. Olin etukäteen kertonut, että jokainen lapsi pääsee haastatteluun ja omaa haastatteluvuoroa odotettiin kärsimättömänä.

### 4.5.3 Oppilaiden tuotokset

Tutkimusaineistona käytettävä kirjallinen materiaali voidaan pääsääntöisesti jakaa kahteen osaan: yksityisiin dokumentteihin ja joukkotiedotuksen tuotteisiin. Yksityisiin dokumentteihin luetaan kuuluviksi esimerkiksi puheet, kirjeet, päiväkirjat ja muistelmat. Joukkotiedotuksen tuotteilla puolestaan viitataan sanoma- ja aikakauslehtiin, elokuvaan, radio- ja tv- ohjelmiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84)

Tässä tutkimuksessa oppilaiden piirtämät suunnitelmat sekä valmistamat työt edustavat yksityistä dokumenttia. Tutkimuksen aineistossa mukana ovat oppilaiden piirtämät suunnitelmat sekä valokuva oppilaan tekemästä käsityötuotteesta.

## 4.6 Tutkimuksen toteutus ja tutkimuksen kohteet

Pro gradu -tutkielmani aiheeksi valikoitui käsityökasvatus aiempien opintojeni ja omien kiinnostuksen kohteideni vuoksi. Työskentelin aineiston keruu hetkellä esiopettajana koululla, joten esiopetusikäiset lapset valikoituivat kohderyhmäksi. Tehtäessä tutkimusta tulee aina huomioida myös eettiset kysymykset. Lasten tutkimiseen kuuluu omia erityiskysymyksiä. (Ruoppila 1999, 32) Tutkimuksen kohdistuessa lapsiin, tulee tutkijan saada lapsen vanhemmilta kirjallinen lupa tutkimukseen osallistumisesta. Tutkijan tulee laatia lasten vanhemmille lupakirje, jossa on tarkasti ja selkeästi selvennetty tutkimuksen tavoitteet, sen kulku ja kerättävän tiedon laatu ja käyttö. Vanhemmille tulee muodostua selkeä kuva siitä millaisissa tilanteissa ja millä tavoilla tutkija kerää aineistoa lasten toiminnasta. Lupakirjeessä tulee olla selkeästi kohta, jossa vanhempi saa valita osallistuuko oma lapsi tutkimukseen vai ei. (Ruoppila 1999, 32-34)

Vanhemmilla on ensisijainen oikeus päättää lapsensa osallistumisesta tutkimukseen. Kuitenkin tutkittaessa lasta jossakin instituutiossa tai laitoksessa kuten koulussa tai esikoulussa,

tulee tutkijan hakea tutkimuslupaa myös instituution hallinnolta. Tässä tapauksessa tutkimuslupaa tulee hakea kyseisen koulun rehtorilta. Tutkimusluvassa tulee esittää tiedot kyseisestä tutkimuksesta, selventäen tutkimukseen kerättävän aineiston laatu ja käyttö. Tutkimusta varten kerättävien tietojen suojaamisesta on varmistuttava. (Ruoppila 1999, 32-34) Tutkimuksen toteutuksen selvittyä lähetin esiopetusluokan lasten vanhemmille kotiin lupakirjeen tutkimusta koskien.

Tutkimuksen tekemistä varten haettujen tutkimuslupien saamisen jälkeen tutkimuksen toteuttamisesta puhuttiin myös tutkimukseen osallistuvien lasten kanssa. Lapsella on oikeus tietää tutkimuksesta ja sen toteutuksesta, lapsen ikätaso huomioiden. Tutkijan tulee antaa lapsille tilaisuus esittää kysymyksiä tehtävään tutkimukseen liittyen. (Ruoppila 1999, 38) Strandell muistuttaa, että tutkimuksen kohdistuessa lapsiin, ei tutkija voi sivuuttaa lapsen ja aikuisen välistä valtasuhdetta. Tutkijan tulee ottaa tutkimuksensa eettisissä ja metodologisissa valinnoissa huomioon lapsen ja aikuisen välinen valtasuhde. (Strandell 2010, 102)

Määrittelin esiopetuksen käsityökasvatuksen toteutusta jo edellä. Tuon tässä esiin seikat, jotka opetussuunnitelmasta määrittivät oman tutkimuksen toteutusta ja aineiston keruuta sen myötä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään käsityökasvatuksen tavoitteeksi pidempikestoisen käsityön toteuttamisen. Työn tulee toteutua opettajan ohjauksessa, mutta erikseen mainitaan, että lapsien tulee olla työn suunnittelijoina. Opetussuunnitelmassa mainitaan myös tutustuminen pehmeisiin materiaaleihin ja materiaalin käsittelyssä tarvittavien tekniikoiden ja perustaitojen harjoittelu. Kokonaisuudesta käsityöprosessista puhutaan suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin kokonaisuutena. Opetussuunnitelmassa puhutaan myös lapselle syntyvästä kokemuksesta luovaan prosessiin osallistumisesta. (EOPS 2014, 32)

Myös lasten taidot ja aikaisemmin tehdyt käsityöt ohjasivat minua projektin suunnittelussa. Lisäksi olin aikaisemmin samana keväänä toteuttanut äitienpäivälahjan tekemisen yhteydessä oppilailla pienimuotoisen suunnittelutehtävän. Työnä oli tuolloin saviruukun maalaaminen kukkaistutusta varten. Tuolloin oppilaiden tuli suunnitella paperille, jossa oli luonnollisessa koossa kuva saviruukusta, haluamansa kuviot. Suunnitelmista tuli hienoja ja oppilaat ymmärsivät suunnittelun idean hienosti. Suunnitelmia seurattiin ja myös muutettiin työn edetessä.

Kokonaisen käsityön toteutumiseen liittyen suunnittelemassani käsityöprojektissa oli tavoitteena myös luovan käsityötoiminnan mahdollistuminen. Karppisen (2009. 60-62) luovalle käsityölle asettamat lähtökohdat toteutuvat suunnittelemassani käsityöprojektissa. Nämä neljä tavoitetta ovat: riittävä aika työskentelyyn, käytettävien materiaalien muunneltavuus, aikuisen pyrkimys ohjata lasta ratkaisemaan eteen tulevat ongelmatilanteen itsenäisesti sekä valmiin mallin puuttuminen.

Tarkoitukseni oli siis kerätä aineisto esiopetuksessa toteutettavan kokonaisen käsityöprosessin vaiheita toteuttavasta käsityöprojektista. Projektissa toteutuivat oppilaiden oma ideointi, suunnittelu, työskentely ja arviointi. Tarkastelunäkökulmana tutkimuksessa oppilaan toiminta. Strandell (2010, 93) näkee, että viime vuosina tutkimuseettinen näkökulma on painottunut näkemään lapset uudessa asemassa. Lapsilla tulee olla oikeus osallistua ja vaikuttaa omaan elinpiiriinsä ja sen asioihin. Ajattelutavan muutos heijastuu myös toteutettaviin tutkimuksiin ja tutkimusten aineistojen keräämiseen. Yhä useammin nähdään, että lapselta itseltään saatu tieto on arvokkaampaa kuin tämän vanhemmilta tai muilta läheisiltä aikuisilta saatu tieto.

Tutkimukseen osallistuvat esikoululaiset olivat iältään 6- ja 7-vuotiaita. Tuossa iässä lapsi vielä harjoittelee ilmaisemaan itseään ja ajatuksiaan toiselle henkilölle. Haastattelin jokaisen lapsen erikseen, koska kokemuksestani tiedän, että lapset vastaavat kysymyksiin helposti samalla tavalla kuin muut ympärillä olijat vastaavat. Tällä tavoin pyrin siis saamaan tutkimukseni aineistossa esiin jokaisen lapsen omat ajatukset ja mielipiteen. Haastattelutilanne toteutui jokaisen oppilaan kohdalla suurimmalta osin samankaltaisena. Oppilaiden antamien vastauksien pituudessa oli kuitenkin huomattavia eroja. Erot selittyvät oppilaiden persoonallisuuden ja luonteen kautta. Luonteeltaan ulospäin suuntautuneet lapset usein jakavat mielellään omia ajatuksiaan ja ovat sanavalmiita. Luonteeltaan ujommat puolestaan ovat varovaisempia ulosannissaan.

Kirjallinen tuotos on kyseisessä iässä vielä melko vähäistä. Osa luokan oppilaista osasi tutkimushetkellä lukea ja kirjoittaa, kirjoittamisen taidon rajoittuessa pääsääntöisesti yksittäisiin sanoihin tai lyhyisiin lauseisiin. Huomattavaa siis on, että oppilaiden oma kirjallinen tuotos tutkimuksen aineistona olisi jäänyt erittäin vähäiseksi. Haastattelun pohjana käytin lomaketta, joka sisälsi kysymykset kirjallisina ja mahdollisesti haastattelun ylös kirjaamisen haastattelijalta kysymyskohtaisesti. Luokan oppilaista osan ollessa täysin lukutaidottomia päädyn ottamaan haastattelulomakkeeseen osaksi hymynaamoin vastattavia kysymyksiä. Jokaisessa tällaisessa kysymyksessä siis oli vastausvaihtoehtona kolme erilaista hymynaamaa, joita oppilas sai ympäröidä omia ajatuksiaan tukevan. Tämän lisäksi kysymykset sisälsivät myös suullisen osuuden.

#### *4.7 Aineiston analyysi*

Kiviniemi (2015, 84) esittää laadullisen tutkimuksen analyysin päämääräksi ydinteemojen löytämisen tutkimusaineistosta. Ydinteemoilla Kiviniemi viittaa niihin teemoihin, joita tutkija lopullisessa tutkimusraportissaan nostaa esille tutkimuksen tuloksina. Eskola ja Suoranta (1998, 137) puhuvat aineiston tiivistämisestä ja selkeyttämisestä analyysin kautta. Analyysi vaiheessa ei saisi kuitenkaan kadottaa aineiston sisältämää informaatiota.

Eskola (2015, 188) esittää, että laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena ei ole vain testata valittua hypoteesia tai pyrkiä rakentamaan uutta, tutkimuksen tavoitteena voi olla myös herätellä lukijoiden ajatuksia. Omassa tutkimuksessani pyrin kuvailemaan kokonaisen käsityö prosessin toteuttamisesta esiopetuksessa, mutta tavoitteenani ei ole luoda mallia vaan kuvailla. Eskolan mukaan tutkimuksessa on keskeistä aiempien tutkimusten kanssa keskustelu. Keskustelulla hän viittaa teorian ja tulosten peilaamiseen aikaisempien tutkimusten kanssa. Omassa tutkimuksessani vahvimpana on teoria kokonaisesta käsityöstä.

Laadullisen tutkimuksen aineistoa tarkastellaan usein kokonaisuutena. Eskola jakaa laadullisen tutkimuksen analysoinnin kahteen vaiheeseen: havaintojen pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen. Havaintojen pelkistämävaiheessa tarkastellaan aineistoa kulloisenkin kysymyksen asettelun näkökulmasta. Toisin sanoen aineistosta etsitään vastausta asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Aineistosta kokonaisuutena tehdyt havainnot yhdistetään joko yhdeksi havainnoiksi tai havaintojoukoksi. Yhdistämisen tavoitteena ei ole tyyppitapauksen määrittely. Arvoituksen ratkaisemisvaiheen aikana pelkistämävaiheessa tehdyt havainnot saavat merkityssisällön. Voidaan puhua myös tulosten tulkinnasta tai kokonaisuuden muodostamisesta. Taustana toimii aiheen aikaisempi tutkimus sekä teoriatausta. (Alasuutari 2011, 38-44) Omassa tutkimuksessani olen tulososiossa nostanut vahvasti esille myös aiheesta tehdyt aikaisemmat tutkimukset. Olen verrannut aikaisemmissa tutkimuksissa tehtyjä havaintoja itse tekemiini havaintoihin ja keräämääni aineistoon. Toisin sanoen aikaisempi tutkimus toimii tutkimukseni taustana Alasuutarin sanoin.

Alasuutarin tavoin Kiviniemi (2015, 83) jakaa laadullisen tutkimuksen analysoinnin kahteen osaan. Hän näkee laadullisen tutkimuksen analyysillä sekä analyyttisiä, että synteettisiä piirteitä. Aineiston luokittelu teema-alueisiin ja syntyneiden alueiden erittely ja jäsentely ovat analyyttistä osuutta. Aineistoa yhdistävän synteesiä luovan kokonaisuuden rakentaminen puolestaan edustaa synteettisyyttä.

Laadullisen tutkimuksen analyysivaiheessa on keskeistä muistaa, että tutkijalla on usein ennakkokäsityksiä tutkimastaan aiheesta. Metsämuuronen (2008, 48) toteaaakin, että analyysissä keskeistä on, että tutkija omat subjektiiviset ennakkokäsitykset eivät muuta analysoitavaa aineistoa. Tutkijan vaikutus laadullisen tutkimuksen tuloksiin on kuitenkin aina välttämätöntä. Laadullisen tutkimuksen tulos on kuvattavissa tutkijan henkilökohtaiseksi käsitykseksi tutkittavasta aiheesta. (Kiviniemi 2015, 84) Aineiston analyysin aikana tutkija sisäistää ja teoretisoi oman aineistonsa. Tutkija tutustuu aineistoonsa useaan kertaan, pyrkien muodostamaan siitä selkeän käsityksen yhdessä tutkimuksen teoriataustan kanssa. Kiviniemi käyttää tästä teoriasta ja aineistosta analyysin

kautta muodostuvasta kokonaisuudesta nimitystä teoreettinen ajatusrakennelma. (Kiviniemi 2015, 79)

Tämän tutkimuksen aineiston analyysi aloitettiin keräämällä yhteen kunkin tutkimukseen osallistuneen oppilaan haastattelulomake, paperille piirretty suunnitelma sekä valokuva valmiista työstä yhteen. Numeroin kunkin oppilaan satunnaisessa järjestyksessä, niin että kukin tutkimuksessa mukana ollut oppilas sai tunnisteeksi luvun 1 ja 18 väliltä. Oppilaiden numerointi tekee mahdolliseksi seurata aineistosta erikseen kunkin oppilaan kokonaisen käsityön prosessin etenemistä. Kävin läpi jokaisen oppilaan haastattelulomakkeen kaikkien tutkimuskysymysten kohdalla. Haastattelulomakkeesta nostettiin esille kulloiseenkin tutkimuskysymykseen liittyvät seikat. Lisäksi olen nostanut haastattelulomakkeista esiin sitaatteja lasten sanomisista. Lapsilta kerätyn aineiston lisäksi analysoin omaa havaintopäiväkirja materiaaliani, jonka olin kerännyt oppilaiden työskentelyä havainnoidessani projektin aikana.

# 5 TULOKSET

Seuraavassa pyrin esittelemään aineiston analyysin kautta saatuja vastauksia asetettuihin tutkimustehtäviin. Aineiston analyysi etenee tutkimuksen aineiston ehdoilla, edeten kokonaisen käsityön prosessin vaiheiden mukaisesti. Raportointi pyrkii täten olemaan tutkimuskohteensa näköinen ja nostamaan esiin toteutuneen prosessin. Kiviniemen (2015, 86) mukaan laadullisen tutkimuksen raportoinnissa on keskeistä löytää tutkimuksen kohteen kannalta paras jäsenyyksen logiikka. Raportoinnin ei tarvitse nojata aikaisempiin malleihin.

Kokonaisen käsityöprosessin toteutumista opetuksessa on tutkittu lähivuosina jonkin verran. Olen jo edellä teoriaosuudessa nostanut esille joitakin aikaisempia tutkimuksia ja niiden tuloksia. Nostan kuitenkin vielä tulososiossa esiin samankaltaisissa tutkimuksissa saatuja tuloksia verraten niitä saamiini tuloksiin.

Käsityöprojektiin osallistuneet lapset kuvataan tutkimuksessa numeroin. Numeroinnin tehtävänä on suojata lapsen yksityisyyttä ja tehdä samalla tutkimuksen lukijalle mahdolliseksi seurata aineistosta yksittäisen lapsen käsityöprosessin etenemistä. Olen nostanut tuloksissa esiin työskentelykertojen kuvausten lisäksi oppilaiden omaa kerrontaa. Näen sen olennaisella tavalla kertovan toteutuneen käsityöprojektin toteutumisesta sekä vastaavan tutkimukseni tutkimustehtävään. Oppilaiden kerronnan lisäksi olen liittänyt mukaan kuvia oppilaiden töistä, ne kertovat ja kuvaavat yhtä lailla toteutunutta projektia kuin oppilaiden kertomat lainaukset.

Pro gradu -tutkielman nimi ” Saa itte päättää millasen tekee” on poimittu tutkimukseni haastatteluaineistosta. Lapsi 7. vastaa vastauksella kysymykseen Mikä oli työssä kivointa? Hänen vastauksessaan jatkuu vielä perustelu, että ”Mä en olisi halunnut tehdä mitään pöllöä!” Pöllöllä hän viittaa erään oppilaan tekemään vaaleanpunaiseen pöllö pehmoleluun. Lapsen (7.) oma työ on vihreästä kankaasta toteutettu hahmo, jota hän kutsuu nimellä Kripperi. Nostin kyseisen lainauksen tutkielmani nimeksi, koska se mielestäni kiteyttää kokonaisen käsityöprosessin ydinajatuksen.

## 5.1 Ryhmän toiminta

Tutkimukseni tehtävänä on kuvata kokonaisen käsityöprosessin toteutumista esiopetuksessa. Aloitan tutkimusten tulosten kuvaamisen kuvailemalla ryhmän toimintaa toteutuneen

käsityöprojektin aikana, jotta lukijan on mahdollista muodostaa parempi kokonaiskäsitys projektin toteutumisesta. Olen kohdassa tutkimuksen toteutus ja tutkimuksen kohteet esittänyt toteutuneen käsityöprojektin lähtökohdat ja toteutuksen vaiheet.

Käsityöprojekti toteutui esioppilaiden omassa luokkatilassa. Toimintaympäristö oli heille ja minulle siis tuttu. Toimiessani itse esiopetusluokan opettajana tutkimusta tehdessäni, ei tässä vaiheessa projektia tarvinnut käyttää aikaa itsensä esittelyyn tai lapsiin tutustumiseen. Ryhmän toiminta oli toteutetun käsityöprojektin ajan sujuvaa ja luontevaa. Projektiin osallistui 18 lasta, kerätyssä aineistossa ovat kaikki mukana. Projektiin osallistuminen sujui kaikilta lapsilta. Jokainen laati suunnitelman oman työn toteuttamiseksi ja sain oman työnsä valmiiksi työskentelyvaiheen aikana. Jokainen oppilas myös osallistui töiden arviointiin. Tässä suhteessa voidaan siis todeta toteutuneen projektin olleen taitotasoltaan esikoululaisille sopiva. Suunnitellun projektin toteuttaminen onnistui myös suunnitellussa ajassa. Collanus ym. (2006, 149) toteavat, että opettajan tulee kokonaisen käsityöprosessia suunnitellessaan osata ottaa huomioon oppilaiden taitotasoa. Suunniteltaessa kokonaisen käsityön toteuttamista on tärkeämpää ottaa huomioon oppilaiden ikätaso kuin suunnitella opetusta tekniikoiden ja materiaalien asettamien rajoitusten kautta. Myös Yliverronen (2014b, 15) nostaa esiin aikuisen tuen ja ohjauksen merkityksen pienen oppilaan kokonaisen käsityöprosessin onnistumisessa. Yliverrosen mukaan aikuisen tuki työskentelyn ohjaajana tukee lapsen tekemistä ja mahdollistaa lapsen oppimisen ja taitojen karttumien käsityöprosessin myötä.

Toteuttamassani käsityöprojektissa oli siis ajatuksena, että oppilaita ohjaavat aikuiset eivät tarjoa oppilaille valmiita vastauksia työskentelyssä esiin tuleviin ongelmiin, vaan että opettaja ja ohjaajat pohtivat ongelmia yhdessä oppilaan kanssa. Projekti ei myöskään sisältänyt aikuisen valmiiksi toteuttamia työvaiheita. Kokonaisen käsityöprosessin toteutuessa esiopetusluokalla tulee opettajan kuitenkin ohjata lasten työskentelyä. Muun muassa Yliverronen (2014) sekä Rönkkö ja Aerila (2015) ovat omissa tutkimuksissaan todenneet, että mitä pienemmistä lapsista on kyse sitä enemmän ohjausta ja rajoituksia tarvitaan, vaikka työskentely noudattaisikin kokonaisen käsityön prosessia. Sekä Yliverronen, että Rönkkö ja Aerila ovat omissa tutkimuksen pohjana toteuttamissaan projekteissa rajanneet lasten toteuttamia töitä. Suunnittelu on lähtenyt molemmissa tapauksissa liikkeelle ryhmälle yhteisesti alustetusta aiheesta, lisäksi molemmat ovat käyttäneet oppilaan suunnitelman apuna mm. kaavapohjaa, joka on rajannut tehtävän työn muotoa. Myös käytettävät materiaalit ovat rajanneet työskentelyä. (Rönkkö & Aerila 2015,42)

Rönkkö ja Aerila (2015, 48-53) tuovat esille opettajan roolin kokonaisen käsityöprosessin ohjaajana. Oppilaiden aktiivinen rooli toimijana ei vähennä opettajan roolin merkitystä. Voidakseen toteuttaa oman käsityötuotteen oppilas tarvitsee opettajan apua, tukea sekä palautetta omasta



työskentelystään. Rönkkö ja Aerila mainitsevat myös opettajan tarjoamat ärsykkeet. He toteavatkin, että vaatii opettajalta taitoa suunnitella ja ohjata kokonaisen käsityöprosessin kautta syntyviä töitä niin, että ne vastaavat käytössä olevaa aikaa, oppilaiden taitoja ja käytettävissä olevia materiaaleja. Toteuttamassani projektissa oppilaiden työskentelyä rajaavana tekijänä oli paperin koko, joka samalla määritteli toteutettavan pehmolelun kokoa. Kokoa rajasin, koska ompelu työskentelymuotona oli oppilaille suhteellisen uusi, eikä voi olettaa, että käsin ompelemalla valmistuvat työt olisivat kooltaan kovin suuria. Työskentelyä rajoittivat myös oppilaiden käytössä olevat materiaalit. Yliverroksen (2014) sekä Rönkkön ja Aerilan (2015) tavoin en kuitenkaan rajanut aihepiiriä. Molemmassa tutkimuksissa suunnittelun lähtökohtana toimi oppilaille luettu tarina. Omassa tutkimuksessani oppilaiden suunnittelun lähtökohtana toimi oppilaan oma käsitys unelmien pehmolelusta.

Kuvaan seuraavaksi projektin etenemistä luokassa. Olen koostanut projektin vaiheet taulukkoon, mukailen Yliverroksen (2014) mallia. Yliverroksen on tutkinut esiopetusikäisten lasten suunnitteluprosessin etenemistä.

<b>LAPSET SUUNNITTELIJOINA</b>			
<b>TYÖSKENTELEYKERRAT</b>	<b>KOKONAISEN KÄSITYÖN VAIHEET</b>	<b>TOIMINTA</b>	<b>KERÄTTY AINEISTO</b>
<b>1. TYÖSKENTELEYKERTA</b>	IDEOINTI JA SUUNNITTELU	TEHTÄVÄN ANTO MIELIKUVAPIIRROKSEN TEKEMINEN TYÖN SUUNNITTELU	MIELIKUVAPIIRROKSET (SUUNNITELMAT) LASTEN TOIMINNASTA TEHDYT HAVAINNOT
<b>2. TYÖSKENTELEYKERTA 3. TYÖSKENTELEYKERTA 4. TYÖSKENTELEYKERTA</b>	VALMISTUS	TYÖN VALMISTAMINEN	LASTEN TOIMINNASTA TEHDYT HAVAINNOT
<b>5. TYÖSKENTELEYKERTA</b>	ARVIOINTI	LASTEN HAASTATTELUT TÖIDEN ESITTELY YHTEINEN KESKUSTELU	LASTEN HAASTATTELUT VALOKUVAT TOTEUTUNEISTA TÖISTÄ LASTEN TOIMINNASTA TEHDYT HAVAINNOT

KUVIO 5. Tutkimuksessa asetetun oppimistehtävän kulku (Yliverrosta 2014 mukailen)

Itse projektin aloitin kertomalla oppilaille aiheen ja työtavat joita käsityöprojektissa tulemme käyttämään. Ohjasin oppilaita piirtämään paperille kuvan sellaisesta pehmolelusta, jollaista he itselleen toivoivat. Esittelin itse tekemäni pehmolelun. Pohdin pitkään tuonko esille mallia lainkaan. Opettajan esittämän mallityön riskinä on, että oppilaat kokevat, että hyvä työ on mahdollisimman lähellä opettajan esittämää työtä. Päätin kuitenkin ottaa mallin esiin, jotta lapsille olisi mahdollista muotoutua mielikuva siitä minkälainen tuotos käytettävistä huopakankaista on ompelemalla mahdollista saada aikaan. Mielikuvan tärkeydestä puhuu muun muassa Nuutinen ym. (2014)

Oppilaille esiteltiin käytettävissä olevat materiaalit sekä työtavat. Oppilaiden oli mahdollista kysyä apua suunnitteluun minun lisäksi kahdelta koulunkäynninohjaajalta. Kysymyksiä tuli koskien suunniteltavan työn aihetta ja kokoa.

*- ”Saako se olla eläin?” (Lapsi 16.)*

*- ”Voinko mä tehdä sydämen?” (Lapsi 2.),*

*- ”Mä teen ainakin näin ison.” (Lapsi 10.)*

Vaikka suunnittelutyössä oppilaat olivatkin toimijoina ja saivat suunnitella omat työnsä itse, on opettajan ja ohjaajien antamat ohjeet ja opastukset tärkeitä. Olen aikaisemmin tuonut esille kokonaisen käsityön vaiheita esitellessäni, että suunnittelu vaiheena vaatii opettajan ohjausta ja opetusta. Suunnittelu on opettajien kokemuksissa koettu yhdeksi vaikeimmista aiheista käsityön saralla opettaa.

Oppilaista oli helppo havaita innostuneisuus oman työn suunnitteluun. Oppilaat esittelivät innoissaan suunnitelmiaan toisilleen ja meille aikuisille. Luokassa vallitsi iloinen tekemisen tuntu. Joukossa oli myös pari oppilasta, joille suunnittelu tuntui vaikealta. Uskon, että aiheen rajaamattomuus tuotti vaikeutta oppilaan miettiä mitä tämä tahtoisi tehdä. Keskustelun ja ohjauksen jälkeen kaikille oppilaille löytyi mieluinen aihe. Ensimmäisen työskentelykerran aikana kaikki oppilaat saivat suunnitelmat valmiiksi.

Seuraavalla työskentelykerralla jatkettiin suunnitelmien työstämistä. Oppilaiden tekemistä piirroksista muodostui työn suunnitelma. Suunnitelmista jäljennettiin piirtämällä kaavat pehmohahmon kappaleisiin. Lapset saivat itse kiinnittää kaavat huopakankaalle nuppineuloin ja leikata kappaleet irti. Myös tässä vaiheessa opettajan ja ohjaajien opastus oli tarpeen. On kuitenkin tärkeää, että aikuiset eivät vähättele oppilaan taitoja ja tee tälle valmiiksi tehtäviä, joista ei luule oppilaan ilman apua selviävän. Työskentely lähikehityksen vyöhykkeellä tukee oppilaan oppimista ja antaa tälle luottamusta omiin taitoihinsa.

Ompelutyö tehtiin puuvillalangoilla. Ompelu oli työnä lapsille aiemmista töistä tuttua. Ompelutyön aloittaminen innosti oppilaita. Tässä vaiheessa he pääsivät itse näkemään itse

suunnittelemansa työt kappaleina ja pääsivät työstämään niitä eteenpäin. Innostuksissa kysyttiin jo milloin työt saa viedä kotiin. Innostuksesta johtuen työskentelyä ei meinattu myöskään maltaa keskeyttää. Työskentely oli jaettu usealle eri kerralle, joten näin ollen työskentelyn joutui välillä keskeyttämään.

*- ”Mä voin jäädä tekemään tätä, mun ei tarvi mennä tänään ulos.” (Lapsi 16.)*

*- ”Millon me taa tehdään näitä?” (Lapsi 8.)*

Toki ompelutyössä oli myös haasteita. Oppilaille, jotka olivat valinneet toteutettavakseen työn, joka oli kooltaan suuri tai sisälsi paljon ommeltavia yksityiskohtia, ei ollut ehkäpä työn suunnitteluvaiheessa tullut mieleen oman ompelutyön laajuus. Tällaiset tilanteet nostavat mielestäni hyvin esiin opettajan ohjauksen ja opetuksen tärkeyden työskentelyn aikana. Opettajan tuntiessa omat oppilaansa ja heidän taitonsa, voi opettaja ohjeistuksella ohjata oppilasta oikeaan suuntaan työskentelyn aikana. Ohjauksessa on kuitenkin oltava hienovarainen. Opettajan tehtävänä ei ole antaa oppilaalle valmiita vastauksia, vaan saada oppilas itse pohtimaan omaa työtään ja työskentelyään.

Oppilaille syntyi halua päästä esittelemään itse suunnittelemaansa töitä vanhemmilleen ja sisaruksilleen. Monesti esikoulupäivän päätyttyä kävivät esikoululaiset käytävälle esittelemässä omia keskeneräisiä töitään heitä hakemaan tulleille vanhemmille ja sisaruksille. Samanlaista intoa en ole nähnyt lapsiin syttyvän, kun kyseessä on ollut opettajan ohjaaman ja suunnitteleman työn toteutus.

Yhteenvetona voidaan siis kuvata, että projektin alussa kaikki oppilaat tarttuivat kiinni suunnittelutyöhön, suurin osa heistä erittäin innokkaasti. Työskentelyvaiheen jatkuessa oppilaiden väliset erot työhön sitoutumisessa kasvoivat. Oppilaan käsitys työn määrästä työtä suunniteltaessa ei välttämättä kaikkien osalta ollut selvillä. Jokainen oppilas sai kuitenkin oman työnsä valmiiksi. Töiden valmistuttua oppilaiden innokkuus ja motivaatio kasvoivat. Oppilaat halusivat innokkaasti esitellä omia töitään.

Toteuttamissani haastatteluissa jokainen oppilas pääsi kertomaan omasta työstään sekä sen tekemiseen liittyneestä prosessista minulle, omalle opettajalleen. Tämän lisäksi valmistuneet työt koottiin yhteen ja keskusteltiin oppilaiden kanssa yhdessä valmistuneista töistä ja niiden tekemisestä. Rönkkö ja Aerila ovat omassa tutkimuksessaan toteuttaneet myös oppilaiden yhteisen keskusteluhetken töiden valmistuttua. (Rönkkö & Aerila 2015, 52)

Oppilaat olivat tietoisia projektin liittymisestä tutkimukseen. Tästä olen kertonut tarkemmin edellä tutkimuksen kulkua käsittelevässä kappaleessa. Ei voida sanoa, että tutkimuksen liittäminen osaksi projektia ei olisi millään tavalla vaikuttanut oppilaiden toimintaan. Voidaan kuitenkin todetta,

että projektin toteutuessa tutussa luokkaympäristössä, omien luokkatovereiden ja opettajan sekä ohjaajien yhteistyössä, olivat puitteet oppilaille entuudestaan tuttuja.

Kokonaisuudessaan voidaan sanoa oppilaiden työskentelyn projektin aikana olleen innostunutta ja motivoitunutta. Työskentely toteutui suunniteltujen työskentelykertojen puitteissa, työskentelykertojen pituudet vaihtelivat hieman. Kaikkien oppilaiden työskentely eteni ja projektin tuloksena synti 18 erilaista pehmolelua.

## 5.2 Työskentelyvaihe

Tässä osiossa on tarkoitus hakea vastausta tutkimustehtävään pohtimalla kysymystä: Millaisena oppilas itse koki työskentelyn projektin aikana? Tietoa oppilaiden omista kokemuksista saatiin tehtyjen haastatteluiden perusteella. Haastatteluissa erityisesti kysymykset: Mitä mieltä olet ompelusta? ja Mikä oli kivointa? sekä Mikä oli kurjinta? kohdentuivat hakemaan vastausta siihen, millaisena oppilaat työskentelyn kokivat. Haastatteluista saadun tiedon lisäksi on työskentelyvaiheen kuvaamiseen käytetty käsityöprojektin toteutumisen havainnoinnista saatuja tietoja.

Suunnittelun jälkeinen työskentelyvaihe piti sisällään kaavan piirtämisen ja leikkaamisen, tarvittavien kappaleiden leikkaamisen huopakankaasta, niiden kiinnittämisen nuppineuloin ja kappaleiden ompelun yhteen sekä saumojen ompelun. Lopuksi tuli täyttää oma ommeltu työ vanulla ja ommella täyttöaukko kiinni. Työskentelyvaiheessa oli havaittavissa, että tilat joissa toimittiin, olivat lapsille entuudestaan tutut. Lapset hakivat oma-aloitteisesti tarvitsemiaan välineitä niiden oikeilta paikoilta luokasta. Mikäli jotakin tarviketta ei löytynyt, lapset osasivat kysyä apua aikuiselta tai toverilta. Kaavojen piirtäminen oman suunnitelman ääriviivoista onnistui lapsilta hyvin. Tässä vaiheessa käytettiin apuna ikkunasta tulevaa valoa. Lapset siis asettivat suunnitelmansa ja puhtaan paperin päällekkäin ikkunaa vastan ja saivat näin jäljennettyä kaavan omaa työtään varten. Muutama oppilas ratkaisi tämän työvaiheen niin, että leikkasi kaavan omasta suunnitelmastaan. Kaavan leikkaamisen jälkeen tuli se kiinnittää nuppineuloin huopakankaalle. Tässä vaiheessa moni lapsi tarvitsi aikuisen apua. Nuppineulojen kiinnittämisen oli työvaiheena lapsille uusi.

Saksien käyttö oli oppilaille entuudestaan tuttua, työssä tarvittavan huopakankaan leikkaaminen saksilla osoittautui kuitenkin monelle hankalaksi vaiheeksi. Tämän voi nähdä johtuvan myös käytössä olevien saksien tylsyydestä. Tässä vaiheessa työskentelyä monet lapset kuitenkin sanoittivat omaa tekemistään sanoin: ” *En onnistu*” (Lapsi 7.), ” *En osaa*” (Lapsi 16.) tai ” *Nää ei leikkaa*” (Lapsi 9.)

Pyydettäessä lapsia haastattelussa kertomaan työskentelystä, kuvailivat lapset työn ompelua pääsääntöisesti hauskaksi ja kivaksi tekemiseksi. Esiin kuitenkin nousi myös kerrontoja, joissa lapset kuvaavat ompelua vaikeaksi ja epämieluisaksi.

- *"En tykännyt ommella, koko ajan joku ongelma."* (Lapsi 2.)
- *"Se oli pitkä!" – "Mikä oli pitkä? – "No, se ompelu."* (Lapsi 11.)
- *"Kun neula meni välillä kynnen alle ja pisti sormeen."* (Lapsi 17.)

Yhden lapsen vastauksessa on työn kurjimmaksi vaiheeksi nimetty neulonta. Lapsi käytti sanaa neulonta, mutta on varsin ilmeistä, että hän tällä ilmaisullaan viittasi ompeluun. Yhdessä vastauksessa ompelu siis kuvataan työn kurjimpana vaiheena. Rönkkö ja Lepistö nostavat esiin, että kokonaisen käsityön tekemisen kasvattavuus ei perustu vain oppilaan työskentelyn sujuvuuteen ja sen tuottamaan iloon. Oppilaan tulee prosessin aikana kohdata epäonnistumisia ja vaikeuksia yhtä lailla kuin iloa ja onnistumisia. (Rönkkö & Lepistö 2016, 48)

Työskentelyssä lasten mielestä mukavinta ylivoimaisesti suurimmassa osassa haastatteluita oli ompelu. Lapset siis siitä huolimatta, että ompelu tekniikkana oli monille vielä melko haastava, pitivät ompelusta. Onhan totta, että itselle haastavan työn tekemisestä saatava ilo on suurempi kuin helpolla suoritetusta tehtävästä saatava.

- *"Oli kiva ommella ja mä olin aika nopea!"* (Lapsi 15.)
- *"Eka tuntu, että ompelu on tyhmää. Mutta se olikin kivaa!"* (Lapsi 1.)

Rönkkö ja Aerila ovat omassa tutkimuksessaan havainneet, että oppilaan mahdollisuus suunnitella toteutettava käsityötuote itse kannustaa lapsia kokeilemaan uusia käsityötekniikoita. Oppilaan innostus toteuttaa oman suunnitelmansa mukainen työ kannustaa etsimään uusia tekemisen tapoja ja malleja. (Rönkkö & Aerila 2015, 52) Myös Ojala (2003) on huomannut lasten suunnitelmien etenevän ja muokkautuvan kokeiluiden ja kokemusten kautta. Keskeisiä ovat lapsen kokemukset käytettävistä materiaaleista. Ojala kertoo omasta tutkimuksestaan esimerkin, jossa kokemus villan pehmeystä huovutustyön yhteydessä sai lapsen ajatukset siirtymään huovuttamalla valmistettua mattoon. (Kangas, Lahti, Ojala & Yliverronen 2014, 74)

Ompelun ohella työskentelyn parhaaksi vaiheeksi mainittiin lähes valmiin hahmon täyttäminen vanulla ja työn valmistuminen. Yksittäisissä vastauksissa esiin nousee jokin tietty työskentelyn vaihe, kuten hahmon jalkojen tekeminen. Usean lapsen vastauksissa tähän kysymykseen ei ollut vain yhtä vastausta. Sen lisäksi, että lapsi on maininnut työn parhaaksi vaiheeksi ompelun, on hän voinut

mainita siis jonkin muun vaiheen. Ainoastaan yhdessä haastattelutilanteessa lapsi vastasi, ettei tiedä mikä hänen mielestään oli työskentelyssä kivointa.

- *”Kun pääsin tekemään tän jalat.” (Lapsi 13.)*
- *”Kun sain tän silmät kiinni.” (Lapsi 7.)*
- *”Pumpulin laittaminen.” (Lapsi 11.)*
- *”Kun tää oli valmis.” (Lapsi 5.)*

Työskentelyyn liittyen kysyin lapsilta myös, mikä heidän mielestään oli työn kurjin vaihe. Monessa haastattelussa lapset kuvasivat tämän kysymyksen vastauksessa työskentelyn kestoa ja pituutta. Lapset kokivat työskentelyyn tuntuneen pitkältä.

- *” Se, että siinä kesti niin kauan.” (Lapsi 9.)*
- *” Tää tekeminen kesti.” (Lapsi 12.)*

Havainnointi päiväkirjaan olen kirjannut työskentelystä myös havaintoja siitä, että työskentely tuntui ajoittain lasten mielestä hitaasti etenevältä.

*”Muutama lapsi joutui odottamaan vuoroaan pitkään. Vaikka langan silmään pujottamista ja ompelua ollaan harjoiteltu aikaisemmin, tarvitsevat lapset apua solmuun menneen langan selvittämisessä, päättelyssä jne.” (Työskentelykerta 3.)*

Haastatteluvastauksissa työn kurjimpana vaiheena kuvataan myös yksittäisiä tapahtumia, kuten neulan pistoa sormeen ja eteen tulleet ongelmatilanteet. Yksi lapsi nostaa esiin työn värityksen, kysyttäessä tältä työn kurjinta kohtaa. Hänen mielestään työssä olisi kuitenkin pitänyt olla jotakin muutakin väriä. Lapsen vastaus kertoo, että lapsi on selvästi omissa ajatuksissaan arvioinut omaa työtään ja ehkäpä verrannutkin sitä toisten töihin. (Lapsi 13.)

- *” Se kun tuli ongelman teko.” (Lapsi 2.)*
- *” Kun neula meni välillä kynnen alle ja pisti sormeen.” (Lapsi 17.)*
- *” Se, kun tää työ meni kokonaan tän väriseksi. Multa se ei onnistunutkaan.” (Lapsi 13.)*

Haastattelussa kukaan lapsista ei tuo esille saksilla leikkaamisen tai nuppineulojen kiinnittämisen vaikeutta, vaikka näissä vaiheissa vaikeuksia monelle ilmenikin. Tämä voi johtua myös siitä, että haastattelut toteutuivat työskentelyn loppuksi, jolloin työn aloitusvaiheesta oli kulunut jo enemmän aikaa. Ompelu oli työvaiheena myös huomattavasti pitkäkestoisempi kuin kaavojen

kiinnittäminen ja kappaleiden leikkaaminen, joten se on saattanut jäädä oppilaalle vaiheena paremmin mieleen.

Kysyttäessä työskentelyn kurjimmasta vaiheesta vastaavat lapset selvästi useammin, ettei mikään, verrattaessa kysymykseen työskentelyn kivoimmasta vaiheesta. Tämän voisi ajatella kertovan, siitä että lapset keskimäärin kokivat työskentelyn varsin mukavaksi. Tätä ajatusta tukee myös, se että osa lapsista mainitsi työn mukavimmaksi vaiheeksi kaksi tai useampia vaiheita. Ei mikään vastauksia ei ollut yhtään kivointa vaihetta kysyttäessä ja työn kurjinta vaihetta kysyttäessä niitä oli viisi kappaletta.

Pöllä ( 2009, 76) kuvaa tutkimuksessaan oppilaiden innostusta itse suunnitellun työn tekemiseen. Havainnoidessaan alkuopetusikäisten lasten toimintaa käsityöprojektin edetessä, hän huomasi lasten innostuksen kasvavan työn edetessä. Oppilaat ilmaisevat innostustaan sekä omalla toiminnallaan, että sanallisesti. Innostuksen hetkessä oppilaat tuovat esille jo seuraavia töitä, joita haluaisivat toteuttaa. Havainnoidessani lasten työskentelyä projektin aikana tein samankaltaisia havaintoja kuin Rönkkö ja Aerila (2015) sekä Pöllä (2009). Oppilaat katselivat ja tutkailivat innostuneina omia keskeneräisiä töitään ja sanottivat ajatuksiaan esimerkiksi näin: ” Tää on kohta valmis!” (Lapsi 5.), ”Mä haluan tehdä myös äitisydämen!” (Lapsi 2.), ” Tästä tulee hieno!” (Lapsi 12.) Lasten kommentit kertovat heidän vilpittömästä innostuksestaan työskentelyä kohtaan.

Rönkkö ja Aerila (2015, 53) ovat omassa tutkimuksessaan huomanneet ensimmäistä luokkaa käyvien oppilaiden keskuudessa syntyneen runsaasti vuorovaikutusta työskentelyn aikana. Oppilaat kyselivät toisiltaan näiden töistä ja seuraavista vaiheista. Oppilaat myös kommentoivat toistensa töitä varsin ystävällissävytteisesti. Ryhmän toiminnassa oli omien havaintojeni pohjalta tarkasteltuna havaittavissa samankaltaista toimintaa. Havainnoidessani oppilaiden toimintaa tuli lasten toiminnassa esiin näiden omat ongelmanratkaisutaidot. Kaikki työskentelivät oman suunnitelmansa mukaan, ja jokaisella tuli työskentelyn edetessä esiin erilaisia ongelmia. Osa ongelmista oli kuitenkin keskenään samankaltaisia. Oppilaiden ongelmanratkaisu sisälsi luontaisesti myös yhteistyötä. Käydyt keskustelut antoivat myös ideoita toisille lapsille, näin lapset tarjosivat keskustellessaan ratkaisuja toistensa ongelmiin.

*”Oppilaat neuvovat työskentelyn aikana toisiaan. Kun yksi oppilas keksii millä tavalla hän saa leikattua huopakankaasta tarkasti ympyrän mallisia kappaleita hahmon silmiksi, neuvoo hän myös muita.” (Työskentelykerta 2.)*

Voidaan sanoa, että projektin myötä syntynyt vuorovaikutus, voidaan nähdä juuri opetus suunnitelman perusteiden asettamien tavoitteiden mukaisena. Tavoitteissa esiin nousevat oppilaan oman toiminnan ohjaaminen, ongelmanratkaisutaidot ja yhteinen tekeminen, kuten jo edellä olen tuonut esille. Myös Kangas ym. (2014, 78) näkevät käsityön suunnittelun ja tekemisen usein

toteutuvat yhteisesti jaettuna kokemuksena. Työskentelylle on tyypillistä samassa tilassa toimiminen sekä vuorovaikutteinen toimiminen. Oppilaiden ongelmanratkaisutaitoja kuvaa myös se, että työskentelyn aikana oppilaat keksivät omia kokeiluita. Huopakankaasta yritettiin paperille tarkoitettulla kuviolävistäjällä saada aikaiseksi pehmoleluille sopivia silmiä. Oppilaat kokeilivat huopakangastilkkujen avulla omille pehmoleluilleen sopivia kappaleita ja värejä.

*”Pienten kappaleiden leikkaaminen huopakankaasta tuntuu oppilaista vaikealta. Yksi keksii kokeilla kuviolävistäjää huopakankaaseen. Kokeilu ei kuitenkaan onnistu. Lapsi palaa käyttämään saksia.” (Työskentelykerta 2.)*

Kuten olen edellä tuonut esille suhtautuivat oppilaat työskentelyyn innokkaasti sen kaikissa vaiheissa. Yleistä oli, että oppilaat eivät olisi malttaneet lopettaa työskentelyä. Työskentelyn toteutuessa projektimuotoisesti ja lapsilähtöisesti on havaittavissa työskentelytapojen muutoksia, joihin Rönkkö ja Aerilakin (2015) viittaavat. Kokonaisen käsityön mukaista käsityötä toteutettaessa ei oletus ole, että oppilaat istuisivat hiljaa omalla paikallaan ja opettaja johtaisi tilannetta. Olen työskentelyvaiheen aikana kirjannut ylös havaintopäiväkirjaan.

*”Luokassa vallitsee tekemisen henki, työskentely etenee kaikilla. Avun kysyjä on monta. Oppilaiden kannustaminen ratkaisemaan ongelmia itse vie ajallisesti enemmän aikaa, kuin valmiiden vastausten tarjoaminen. Oppilaiden innostus heidän keksiessään itse vastauksen ongelmaan on kuitenkin hienoa.” (Työskentelykerta 3.)*

Voidaan siis ajatella, että tässä projektissa toteutunut työskentelyvaihe oli oppilaiden kokemusten mukaan mieluinen suurimmalle osalle oppilaita. Työskentely koettiin mieluisana, vaikka haastatteluissa lapset myös mainitsivat työskentelyssä esiin tulleista ongelmista ja vaikeuksista. Lapset saivat työskentelyn aikana kokemusta ongelmanratkaisusta ja ottivat vastuuta omasta työskentelystään. Oppilaiden vuorovaikutustaidot saivat myös harjoitusta.

### **5.3 Suunnitelmasta valmiiksi työksi**

Tässä osiossa huomio kiinnitetään lasten tekemiin suunnitelmiin ja niiden pohjalta syntyneisiin käsityötuotteisiin. Lasten tekemistä suunnitelmista huomiokohteena ovat erityisesti kaksi seikkaa: Onko lapsi tehnyt suunnitelman itse? ja Onko suunnitelma luova? Lopuksi tarkastellaan vielä tehdyn suunnitelman näkymistä valmiissa käsityötuotteessa. Apukysymyksinä tässä tarkastelussa toimivat kysymykset: Vastaako produkti tehtyä suunnitelmaa? Onko lapsi muokannut omaa suunnitelmaansa työn edetessä? Näiden kysymyksen kautta on tarkoitus tarkastella oppilasta oman työnsä suunnittelijana. Olen osiossa tutkimuksen toteutus ja tutkimuksen kohteet tuonut esille



suunnitteluvaiheen toteutukseen liittyneistä seikkoja. Tässä yhteydessä suuntaan tarkastelun siis valmistuneiden suunnitelmien tarkasteluun yksittäisellä tasolla sekä ryhmänä.

Aikaisemmissa tutkimuksissa (Yliverronen 2014) on todettu, että jo esikouluikäiset lapset ovat kykeneviä suunnittelemaan omia käsityötuotteita. Oman suunnittelun kautta oppilailta on mahdollisuus tuoda esiin omaa makuaan ja mieltymyksiään. On kuitenkin todettu myös, että suunnittelun ohjaaminen ja opettaminen ovat kokonaisen käsityöprosessin vaiheista vaikeimmin toteutettavissa opettajilta kysyttäessä. Oman käsityötuotteen suunnitteluun ohjaaminen ei siis ole ongelmatonta.

Kokonaisen käsityön prosessissa opettajan tulee luottaa oppilaidensa taitoon suunnitella ja valmistaa käsityötuote. Opettajan tulee kuitenkin työtä ja työskentelyä ohjatessaan huomioida lasten ikä. Kokonaisen käsityön periaatteiden mukaisessa projektissa on yleisesti sitä enemmän valmiiksi asetettuja rajoja, mitä nuoremmista oppilaista on kyse. (Lepistö & Lindfors 2015, 9) Opettajan asettamien rajojen tarkoituksena tulee nähdä lapsen työskentelyn ohjaaminen, annettujen rajoitusten ei tule rajata luovuutta vaan ennemmin tarjota mahdollisuuksia lapsen suunnittelulle. (Rönkkö & Aerila 2015, 48)

Käsityöprojektin toteutuessa esiopetusluokassa voidaan ajatella, että oppilailta ei ole vielä paljoa kokemusta oman käsityötuotteen suunnittelusta. Merkittävää siis on millaista opetusta ja ohjausta he tähän vaiheeseen saavat. Yliverronen (2014, 77) toteaa tärkeäksi seikaksi sen, että lapsi oppii pienestä pitäen liittämään suunnittelun osaksi käsityöprosessia. Keskeistä on millaista ohjeistusta ja opetusta opettaja oppilailleen antaa. Opettajan käsitys käsityöstä sekä tämän taidolliset ja tiedolliset valmiudet toteuttamiseen vaikuttavat opettajan kykyyn tukea ja ohjata kokonaisen käsityön prosessia (Mäki-Tuominen & Aalto 2010, 111).

Jokainen projektiin osallistunut oppilas tuotti paperille suunnitelman omasta työstään. Tarkasteltaessa suunnitelmia ryhmänä voidaan todeta muutamien suunnitelmien muistuttavan toisiaan. Suunnitelmissa on neljä Minions hahmoa ja lisäksi kolme pöllöä sekä kaksi Minecraft hahmoa. Jokainen lapsi lähti toteuttamaan suunnittelutyötä itsenäisesti. On kuitenkin luontevaa, että luokkaympäristössä toimiessa syntyy keskustelua ja ajatusten vaihtoa. Kuten jo suunnitteluvaiheen toteutuksen yhteydessä toin esille, olivat lapset omista suunnitelmistaan innoissaan. Innokkaina he esittelivät tekemäänsä suunnitelmaa toisille ja kertoivat ideoistaan. Työn ideoinnin ja suunnittelun voidaan kuitenkin sanoa lähteneen liikkeelle jokaisesta lapsesta itsestään.

*”Suunnitteluvaihe saa lapset innostumaan, tuntuu että erilaisia ideoita riittää.  
Lapset keksivät paljon sellaista mikä itselle ei tulisi edes mieleen. Vain  
muutamalla on vaikeuksia päästä suunnittelemisessa alkuun. (Työskentelykerta  
1.)*

Muutaman hahmon toistuvuutta töissä voidaan selittää yleisesti suosiossa ja pinnalla olevien hahmojen kautta. Kaikki tässä mainitut hahmot ovat sellaisia, jotka ovat toistuvasti esillä lasten ympäristössä. Käsityön oppiminen tapahtuu usein oppimisympäristöissä, joissa yhteisöllisyydellä on mahdollisuus toteutua. Yliverronen näkee, että käsityön oppimiseen liittyy lähes aina vuorovaikutusta oppilaan ja opettajan sekä ryhmän välillä. (Yliverronen 2014, 72)

*”Jokainen työstää suunnitelmaa itsenäisesti, mutta luokassa valitsee puheenporina. Lapset haluavat kertoa ideoistaan aikuisille ja kavereille”  
(Työskentelykerta 1.)*

Lasten tekemissä suunnitelmissa on sekä elollisia hahmoja, kuten erilaisia eläimiä ja satuhahmoja. Joukossa on kuitenkin myös elottomia hahmoja kuten sydän ja tähti. Mielestäni tässä tulee esiin lasten oivallus ja ajatus siitä, että pehmolelu voi olla jotakin muutakin kuin perinteinen nalle.



KUVA 1. Lasten valmiit työt

Kysyttäessä lapsilta haastattelussa, mistä he saivat idean omaan suunnitelmaansa, vastaukseksi saatiin monenlaisia ajatuksia. Esiin nousivat edellä mainitut elokuvat ja niiden kautta saatu innostus.

- ”Mä katoisin silloin, ehkä toissa päivänä Minecraftia, niin siitä ajatus.” (Lapsi 8.)

- ”Mä halusin tehdä Minionsin. Mä oon kattonu siitä jo kolme elokuvaa. Mä oon tottunu Minioneihin.” (Lapsi 5.)

Elokvien tarjoamien valmiiden hahmojen lisäksi lasten suunnittelu sai ideoita myös mielikuvituksesta ja lapsen ajatuksista.

- ”No mä ajattelin, että mitä kaikkia söpöjä eläimiä voisi olla, ja sitten mä sain ajatuksen pupusta.” (Lapsi 3.)

- ”Mä tykkään kauheasti sydämistä ja keltaisesta, ja mä aion tehdä sydämen keltaisella langalla.” (Lapsi 2.)

Lapset kuvasivat suunnittelussa ottaneensa huomioon jo pehmolelun käyttötarkoituksen. Yksi lapsista aikoi antaa tekemänsä pehmolelun äidilleen ja yksi pikkusiskolleen. Kuvattiin myös, että pehmolelua aiottiin käyttää unikaverina.

- ” Tää oli unilelu, ja joskus yöllä on tähtiä taivaalla.” (Lapsi 1.)
- ”Mä vaan sain. Mä haluan antaa tän mun pikkusiskolle, koska se on niin söpö. Se saa keksiä nimen tälle” (Lapsi 18.)
- ” Tuli ajatus, että tiesin, että tällaisia on, niin siitä se ajatus.” (Lapsi 13.)

Pöllänen on omissa kokonaisen käsityön toteutumiseen suuntautuneissa tutkimuksissaan todennut, että oppilaiden motivaatio heille merkityksellisten töiden valmistamiseen on suuri. Merkityksen työlle saattaa antaa aikomus antaa valmistuva työ lahjaksi jollekin henkilölle. (Pöllänen 2009, 6) Merkityksenannon lisäksi oppilaan motivaation käsityötuotetta tehtäessä vaikuttavat myös muut tekijät. Rezaeie ja Zakariaie (2011, 127) ovat tutkimuksissaan todenneet, että oppilaalle annettu valinnan vapaus lisää sisäistä motivaatiota.

Tutkiessaan esiopetusikäisten lasten kokonaisen käsityöprosessin toteutumista Yliverronen (2014b, 13) otti tutkimuksen aineistossa tarkasteluun myös lasten suunnitelmat ja valmiit työt. Hänen tutkimuksessaan kymmenestä tapauksessa kahdeksassa lapsen työ on tunnistettavissa lapsen tekemän suunnitelman perusteella. Kahdessa tapauksessa valmis työ ei ollut tunnistettavissa suunnitelmasta, mutta sisälsi kuitenkin joitakin samoja elementtejä, kuten värejä tai muotoja.

Tutkimukseni aineisto koski 18 lasta, joista 14 kohdalla valmis työ on tunnistettavissa suunnitelmasta. Raja sen välillä voiko työn tunnistaa suunnitelmasta vai ei, on kuitenkin häilyvä ja nojautuu suurelta osin subjektiiviseen tulkintaan. Yliverrosen (2014b) tutkimukseen verrattaessa tulos vaikuttaa vastaavankaltaiselta. Lisäksi Yliverronen (2014b, 13) nostaa esille lasten halun ja kyvyn noudattaa omaa suunnitelmaansa työskentelyn edetessä. Vaikka prosessimainen työskentely tarjosi monta vaihetta, jossa lapsi keksi myös vaihtoehtoisia tapoja toimia ja tehdä, noudattivat he silti omaa suunnitelmaansa. Yliverronnen toteaakin, että kokonaisen käsityön kautta on mahdollista tukea oppilaiden yksilöllisten töiden toteutumista.

Lapsen oman suunnitelman muokkautuminen kohdistui useissa tapauksissa työn yksityiskohtiin. Tässä työssä (Lapsi 14.) suunnitelmassa hahmolle on tehty kengät ja hiukset, lisäksi suunnitelma silmästä on tarkempi kuin toteutunut silmä valmiissa työssä. Toteutunut käsityöprojekti

tuntui monesta lapsesta pitkältä. Suunnitelmien muokkaamisen syynä saattaa useissa tapauksissa olla se, että tekovaiheessa lapselle vasta konkretisoitui mitä yksityiskohtien toteuttaminen työhön vaatisi.



KUVA 2a ja 2b. Suunnitelma ja valmis työ (Lapsi 14.)

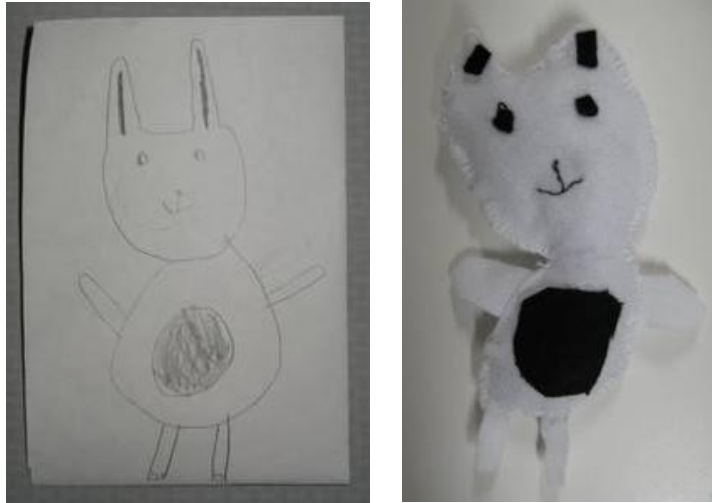
Toisaalta joidenkin oppilaiden kohdalla kävi myös päinvastoin. Valmiissa työssä on enemmän yksityiskohtia kuin piirretyssä suunnitelmassa (Lapsi 8.) Yksityiskohtien lisääminen omaan työhön puolestaan puhuu innostuneisuuden puolesta. Havainnon yksityiskohtien lisäämisestä omaan työhön työskentelyn edetessä ovat todenneet myös Rönkkö ja Aerila (2015, 53). He pohtivat analyysissään sen kertovat oppilaiden intoutumisesta työhön. Myös heidän havaintojensa mukaan oli verrattain yleistä, että oppilaat lisäsivät omiin töihinsä yksityiskohtia työn edetessä. Tämä on verrattain huomioitavaa, koska myös heidän tutkimuksensa aineistona on toiminut projekti jonka aikana oppilaat ovat suunnitelleet ja työstäneet pehmoleluja.



KUVA 3a ja 3b. Suunnitelma ja valmis työ (Lapsi 8.)

Joissakin töissä suunnitelma vastasi toteutunutta työtä hyvinkin tarkasti. Lapsi oli siis ottanut työskennellessään lähtökohdaksi oman suunnitelmansa ja toteuttanut oman työnsä sen mukaan.

*-”Oppilaat tarkastelivat tekemiään suunnitelmia työn edetessä. Työskentelyssään he pyrkivät toteuttamaan työn sellaisena kuin olivat sen suunnitelleet.”  
(Työskentelykerta 3.)*



KUVA 4a ja 4b. Suunnitelma ja valmis työ (Lapsi 18.)

Lasten suunnitelmat erottautuvat toisistaan myös ulkoisen asun perusteella. Lasten taito ilmaista itseään piirtämisen kautta on luonnollisesti vaihteleva. Kaikki lapset eivät koe piirtämistä itselleen mieluisaksi. Vaikka piirtämisen yleisesti ajatellaan olevan lapsille luontainen tapa prosessoida ajatuksiaan, ei piirtäminen suunnittelun apuvälineenä tunnu kaikille lapsille luontevalta. (Yliverronen 2014, 72) Kuvataiteen keinoin toteutetut suunnitelmat ovat tavanomaisin tapa käsityötuotteen suunnittelussa. Jatkossa tulisi kuitenkin miettiä millaisia muita keinoja oman suunnitelman luomiseen lapselle voisi tarjota. Tämä haaste kohdistuu sekä esiopetuksen, että perusopetuksen käsityötä opettaville opettajille. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa dokumentointi liitetään käsityöprosessin vaiheisiin. (POPS 2014) Kangas ym. ovat koonneet yhteen monia lasten ja nuorten käsityön tekemiseen kohdistuneita tutkimuksia, ja he näkevät lapset taitavina suunnittelijoina. Lapset omaksuvat nopeasti erilaisia suunnittelu- ja visualisointitaitoja, kunhan tehtävien suunnittelussa ollaan riittävällä tavalla huomioita oppilaiden ikätaso. (Kangas ym. 2014, 76)



KUVA 5a ja 5b. Suunnitelma ja valmis työ (Lapsi 7.)

Suunnittelun opetus on tutkimusten valossa tarkasteluna toteutukseltaan peruskoulussa vielä hyvin vaihtelevaa. Opetushallituksen vuonna 2010 toteuttamassa taito- ja taideaineiden oppimistulosten arvioinnissa todettiin, että vain 36 % peruskoulun päättövaiheessa olevista oppilaista ilmoitti, että heille oli opetettu käsityötuotteen suunnittelua melko usein tai usein käsityöopetuksen osana. (Hilmola ja Syrjäläinen 2014, 118)

Rönkkö ja Aerila ovat omassa tutkimuksessaan havainneet, että kokonaisen käsityön prosessissa suunnittelu ja ideointi vaiheet ovat kaikkein tärkeimmät. Työn alussa toteutunut ideointi ja suunnittelu ohjaavat työskentelyä myös myöhemmissä vaiheissa. Ideoinnin ja suunnittelun kautta saavutetaan edellytykset kokonaisen käsityön toteutumiseksi. (Rönkkö & Aerila 2015, 48) Omassa työssäni oppilaiden suunnitelmat unelmien pehmolelusta toimivat projektin työskentelyn lähtökohtana. Lapsen tekemän suunnitelman kautta alkoi kokonaisen käsityön prosessi, joka eteni jokaisen lapsen tekemän suunnitelman mukaan. Jokaisella lapsella tuli työskentelyn edetessä vastaan erilaisia ongelmatilanteita. Jokaisen lapsen työstä lopulta myös valmistui aivan omanlaisensa käsityötuote.

#### ***5.4 Lasten kerrontaa omasta työstään***

Tässä osiossa haetaan vastausta tutkimustehtävään tarkastelemalla, kuinka oppilas kuvaa omaa valmistunutta työtään. Aloitin haastatteluni aina pyytämällä lapsia keromaan minulle omasta työstään. En määritellyt kysymystä tarkemmin, koska ajatuksissani oli, että lapsilla olisi mahdollisuus kertoa omasta työstään vapaasti. Lapset olivat innokkaina esitelleet jo aikaisemmin suunnitelmiaan ja keskeneräisiä töitään. Haastattelussa jokaisella lapsella oli mukanaan oma valmis työnsä. Ajattelin, että sen mukaan ottaminen tukisi lasten kerrontaa. Kertoessaan vapaasti omasta

työstään lapset toivat esille omia ajatuksiaan valmiista työstä. Lapset siis arvioivat omin sanoin työtään. Esille nousi monen lapsen kohdalla myös tieto siitä, mistä ajatus työn suunnitteluun on lähtenyt liikkeelle tai mihin käyttöön valmis työ tulee.

- ”Mä käytän tätä unileluna. Mä laitan tänne taskuun, jos mulla on paljon kannettavaa. Mä voin laittaa pari esinettä tänne.” (Lapsi 17.) (Lapsen työssä on siis hänen itse suunnittelemansa tasku, johon hän tässä kerronnassaan viittaa.)

- ”Se on hieno! Mä halusin tehdä Minionsin. Mä oon katsonu siitä jo kolme leffaa. Se on mun suosikki hahmo. Mä oon tottunu Minioneihin.” (Lapsi 5.)



KUVA 6. Suunnitelma ja valmis työ (Lapsi 5.)

Omassa tutkimuksessaan Rönkkö ja Aerila havaitsivat, että kokonaisen käsityön prosessin kautta käsityötuotteesta tuli lapselle merkityksellisempi. Lapsi saattoi myös liittää omaan työhönsä jonkin käyttötarkoituksen. (Rönkkö & Aerila 2014, 56) Myös Pöllä on tutkimuksessaan havainnut, että lapsen itse suunnittelema työ saa työskentelyn edetessä monia merkityksiä. Esiin nostetaan valmistuvan käsityötuotteen käyttäminen unileluna, halikaverina ja leikkikaverina. (Pöllä 2009, 69-72) Omassa tutkimuksessani havaitsin, että lapset liittivät käyttötarkoitukseksi muun muassa unilelun, kahdessa tapauksessa valmis työ aiottiin antaa lahjaksi.

Koko prosessin ajan lapset odottivat, että omat pehmolelut saisi mukaan leikkeihin. Työskentelyprosessiinkin sisältyi leikillisiä elementtejä. Lapsi esimerkiksi saattoi kesken ompelun nostaa oman pehmolelunsa pöydälle seisomaan ja puhua jotakin oman pehmolelunsa kautta. Ompelutöitä myös pyöritettiin ompelulangoista, pehmolelu oli lapsen mielessä tällöin vuoristoradassa tai lentämässä. Myös Yliverronen kuvaa omassa tutkimuksessaan lasten eläytyneen puhumaan valmistamiensa pehmolelujen kautta sekä leikittävän niitä (Yliverronen 2014b, 15)

- ”Se on Starwarsista Krivos, se on sellainen nelikäätinen. Sillä on neljä valomiekkaa kaikissa käsissä. Se on paha.” (Lapsi 15.)



KUVA 7. Suunnitelma ja valmis työ (Lapsi 15.)

Lapset kuvasivat haastattelussa omia töitään varsin positiivisesti. Yliverronen on todennut, että lapset yleisesti ottaen ovat varsin tyytyväisiä omiin tuotoksiinsa. Vaikka aikuinen valmista työtä tarkastellessaan havaitsisi teknisiä puutteita, ei lapsi niitä välttämättä itse huomaa. Lapsen mielikuvitus korvaa teknisiä puutteita. (Yliverronen 2014, 72) Lasten haastatteluissa kukaan lapsista ei kuvaa omaa työtään varsinaisesti epäonnistuneeksi, kohtia joidenka olisi toivonut näyttävän erilaiselta tuodaan kuitenkin esille. Asettamani kysymys siitä, haluaisiko oppilas muuttaa jotakin omassa työssään osoittautuu käytännössä liian vaikeaksi lapsille. Tähän kysymykseen ei juuri tule haastattelussa vastauksia. Oppilaat, jotka kertovat haastattelussa, että olisivat halunneet muuttaa jotakin kohtaa työssään tuovat tämän esille yleisesti kertoessaan työstään.

Yliverronen (2014b, 15) havaitsi omassa tutkimuksessaan lasten paitsi kuvaavan töitään varsin positiivisesti myös tuntevan ylpeyttä niistä.

*- ”Mä kerron sen jutun, että se näyttää tosi kivalta. Se on ihanan punainen. Ei enempää.” (Lapsi 2.)*



KUVA 8. Suunnitelma ja valmis työ (Lapsi 2.)



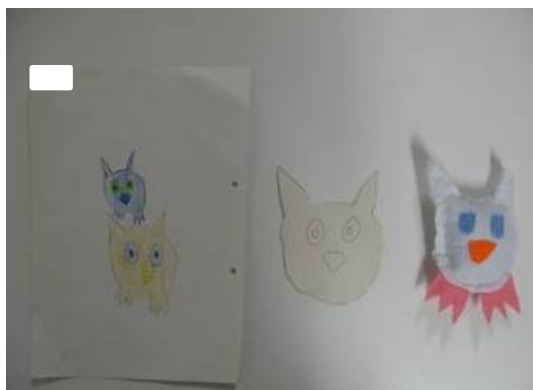
- ”Se on kiva, mä tykkään puristella sitä ja halata.” (Lapsi 7.)

- ”Mä tein tän oranssin nallen eskarissa, sen nimi on Emppu. Mun kaverilla on myös oranssi nalle, se asuu Oulussa.” (Lapsi 9.)



KUVA 9. Suunnitelma ja valmis työ (Lapsi 9.)

- ”Tämä on söpö. Tämä taipuu. Mä halusin tehdä pöllön. No, sitten kun mä katoin niitä värejä, mulle tuli ajatus siniset silmät, oranssi nokka ja pinkit jalat. Ei muuta.” (Lapsi 11.)



KUVA 10. Suunnitelma ja valmis työ (Lapsi 11.)

## 5.5 Prosessin arviointi

Kokonaisen käsityön prosessiin kuuluu olennaisena osana arviointi. Arviointi ei kuitenkaan kohdistu vain valmistuneeseen käsityötuotteeseen vaan koko prosessiin. Toteutuneessa projektissa arviointi toteutettiin sekä lasten itsearviointin kautta, että yhteisesti toteutettuna arviointina. Haastatteluissa lapset kertoivat omasta työstään, näitä itsearviointeja olen koonnut edellä. Yhteisarviointi toteutui kaikkien oppilaiden töiden valmistuttua. Kokosimme valmistuneet työt yhteen kaikkien lasten nähtäville. Tämän jälkeen keskustelimme yhdessä valmistuneista töistä ja niiden tekemisestä.

*-”Omista valmistuneista töistä oltiin niin innostuneita, että osa lapsista ei olisi millään malttanut luovuttaa pehmoleluun käsistään yhteiseen tarkasteluun.”  
(Työskentelykerta 5.)*

Rönkkö ja Aerila (2015, 48) puhuvat monipuolisen arvioinnin puolesta. Esille nostetaan oppilaan itsearvioinnin lisäksi vertaisarviointi ja yhteisen näyttelyn kokoaminen. Vertaisarvioinnin kautta kehittyvät oppilaiden kyky ja taidot antaa palautetta toisilleen. Arvioinnin kautta oppilaan on mahdollista saada omasta työskentelystä palautetta, palautteen tehtävänä on kannustaa ja toisaalta ohjata työskentelyä. Toteuttamassaan tutkimuksessa Rönkkö ja Aerila (2015, 52) havaitsivat, että jo ensimmäisen luokan oppilaat osasivat antaa toisilleen palautetta toteutuneista käsitöistä. Yhteinen keskustelu töiden parissa innosti oppilaita myös esittämään kysymyksiä toisilleen. Omassa tutkimuksessani tein oppilaiden keskustelua havainnoidessa samankaltaisia havaintoja. Oppilaat olivat kiinnostuneita toistensa töistä. Varsinaisten kysymysten esittäminen esikouluikäisille oli vielä hankalampaa kuin alkuopetusikäisille, joihinka Rönkön ja Aerilan tutkimus kohdistui.

*-”Valmistuneita töitä tarkastellessa oppilaiden kommentit toisilleen ovat positiivisia. Työskentelyprosessin toteutuessa monena kertana, olivat oppilaat nähneet jo aiemmin toistensa töistä. Oppilaat siis tunnistivat toistensa työt.”  
(Työskentelykerta 5.)*

Oppilaat pyysivät toistensa valmistamia pehmoleluja mukaan leikkiin. Tämänkaltaista havaintoa Rönkkö ja Aerila eivät omassa tutkimuksessaan tuo esille, joten tässä on havaittavissa siis eroa ensimmäisen luokan ja esikouluikäisten oppilaiden välillä. Esikoululaisen ajattelu on konkreettisemmalla tasolla kuin vuotta vanhempien ensimmäistä luokkaa käyvien oppilaiden.

Rönkkö ja Lepistö (2016, 48) toteavat, että kokonaisen käsityöprosessin arvioinnissa tulee lapsen oppia arvioimaan omaa työskentelyään ja valmista tuotostaan myös kehittymisen näkökulmasta. Arvioinnin kautta on tarkoitus kehittyä oman toiminnan reflektoinnissa. Myös Pöllänen (2009, 6) korostaa arvioinnin tehtävänä oppilaan itsearviointitaitojen kehittymistä. Lasten arviointiprosessia havainnoidessani vahvistui haastattelussa saamani käsitys siitä, että lapset olivat yleisesti ottaen varsin tyytyväisiä valmistuneisiin töihinsä. Vaikka muutamalla oppilaalla oli pehmolelun aiheena sama hahmo, kuten edellä olen esille tuonut, ei tästäkään syntynyt vertailua. Uskon, että kokonaiseen käsityöprosessiin ohjaaminen, auttaa lapsia ymmärtämään, että jokaisen työ on omanlaisensa. Vertailuasetelman syntymiselle huomattavasti paremman lähtökohdan asettaa opettajan valmiin mallityön jäljentämiseen perustuva ositettu käsityöprosessi. Siinä oppilaille tarjotaan valmista mallia, työssä voi kokea onnistuneensa, kun valmis työ vastaa mallia mahdollisimman tarkoin. Kokonaisen käsityön kautta syntyneillä käsityötuotteilla ei ole olemassa vertailumallia, vaan jokainen on jo lähtökohtaisesti omanlaisensa.

Esikouluikäiset lapset osasivat työstä kertoessaan tuoda esille myös prosessin kulkua. Yleisemmin he kuvasivat työn etenemistä ja arvioivat omaa onnistumistaan.

*” Mä halusin tehdä tän, kun zompi olisi ollut vaikeampi. Tää Kriipperi on helppo tehdä, täytyy vaan tehdä muoto ja sillain. Tää oli tosi helppo tehdä. tässä oli vaan pikkuisen ongelmia, eikä mitään muuta.” (Lapsi 7)*

Lapsi (lapsi 7.) tuo esille, että hänen mielestään työn toteuttaminen oli helppoa, vastaan tulleista ongelmista huolimatta. Hän myös osoittaa, että on jo työtä suunnitellessaan pohtinut omaa osaamistaan suhteessa työhön. Tämä osoittaa mielestäni mitä parhaalla tavalla esikouluikäisen oppilaalla olevan valmiudet omien käsityötuotteiden suunnitteluun ja työstämiseen kokonaisen käsityön kautta. Aivan kuten Yliverronen (2014) omassa esiopetuksen käsityökasvatukseen liittyneessä tutkimuksessaan totesi.

*” Tää meni vähän pieleen, kädet unohtu. No mä jatkoin silein, että mä en luovuta. Sen takia en halua tehdä enää niitä käsiä.” (Lapsi 13)*

Tässä vastauksessa lapsi (lapsi 13.) tuo selvästi esille omia ajatuksiaan omasta työstään ja arvioi prosessia. Hän nostaa esille epäonnistumisen, mutta kuvaa miten on päässyt jatkamaan työtä siitä eteenpäin.

Rönkkö ja Aerila (2015, 52) summaavat oman tutkimuksensa lopussa, että onnistumisen kokonaisen käsityön prosessissa saattoi havaita oppilaiden ilosta ja innostuksesta. Jokainen oppilas halusi työn valmistuttua esitellä omaa pehmoleluaan ja ottaa sen mukaan leikkeihin. Toteutuneessa projektissa oli yhtä lailla havaittavissa lasten innostus. Kuten jo edellä mainitsin lasten halu viedä valmistuneet työt koteihin ja esitellä niitä muille puhuvat lasten innostuneisuuden puolesta.

*- ” Oppilaat kysyvät toistuvasti milloin töitä jälleen jatketaan. Osa arvelee kuinka nopeasti oma työ voisi valmistua. Innostus oman työn kotiin saamisesta on suuri. Työ haluttaisiin näyttää kotona vanhemmille ja sisaruksille.” (Työskentelykerta 4.)*

Esikouluikäiselle lapselle käsityön kautta valmistuva tuote on tärkeä, vaikka koko prosessi onkin iloa tuottava. Luovan käsityöprosessin lähtökohtana ollut ongelma tarjoaa mahdollisuuden oman työn suunnitteluun, kokemukseen käsityöllisestä ongelmanratkaisusta sekä mahdollisuuden uusien tietojen ja taitojen oppimiseen. (Mäki-Tuominen & Aalto 2010, 119)

## **5.5 Yhteenveto analyysista**

Aineiston analyysin kautta muodostin kuvan kokonaisen käsityöprosessin toteuttamisesta esiopetuksessa. Keräämäni aineiston kautta sain vastauksen kaikkiin tutkimuskysymyksiini.

Oppilaiden haastattelussa antamien vastausten lyhyys hieman yllätti. Haastattelussa saatujen vastausten pituus vaihteli kysymyksittäin. Oppilaiden vastaukset kysymykseen kerro omasta työstäsi olivat kaikkein tuottoisimpia eli oppilaiden vastaukset olivat keskimäärin muita vastauksia pidempiä. Vastaukset kysyttäessä projektin mukavimmasta ja kurjimmasta vaiheesta saivat vastauksia, jotka keskimäärin olivat huomattavasti lyhyempiä kuin oppilaiden vastaukset kohdassa kerro omasta työstäsi. Kaikkein vähiten vastauksia tuli kysymykseen: haluaisitko muuttaa jotakin työssäsi? Useimmiten tähän vastattiin vain toteamalla en. Uskon, että kysymys tuntui oppilaasta vaikealta. Oppilaat toivat kuitenkin kohdassa kerro vapaasti työstäsi esille muutosehdotuksia työhönsä. En siis usko, että haastatteluaineistosta jäi yhden kysymyksen vähäisten vastausten takia puuttumaan oleellista.

Oppilaiden työskentelyssä oli havaittavissa yhteneviä piirteitä. Työskentelyn eri vaiheissa lapset erosivat toisistaan siinä, kuinka pitkäjänteisesti ja tarkasti he työtään tekivät. On selvää, että kun tarkastelun kohteeksi otetaan kokonainen luokka oppilaita, tulee esiin erilaisia työskentelytaitoja ja työskentelytapoja. Oppilaiden väliset eroavaisuudet olisivat olleet havaittavissa, vaikka tarkastelun kohteena olisi ollut oppilaiden työskentely jonkin muun oppiaineen parissa.

Tärkein huomio oppilaiden työskentelyn seuraamisessa oli, että kaikki oppilaat onnistuivat oman työnsä suunnittelussa ja saivat omat työnsä valmiiksi. Oppilaat osallistuivat pääsääntöisesti innokkaasti projektin kaikkiin vaiheisiin. Työskentely kokonaisen käsityöprosessin vaiheiden aikana koettiin innostavana ja tärkeänä. Oppilaiden sitoutuminen työskentelyyn oli koko työskentelyn ajan vahvaa. Yliverronen (2014, 68) on aikaisemmin omassa esiopetuksen käsityökasvatukseen suuntautuneessa interventiossaan todennut, että esikouluikäiset lapset ovat kykeneviä ideoimaan ja suunnittelemaan omia käsityötuotteita. Samanlaisiin tuloksiin ovat päässet myös Rönkkö ja Aerila (2015, 56) tutkiessaan esikouluikäisten sekä alkuopetusikäisten lasten osallistumista kokonaisen käsityön prosessiin. He havaitsivat tutkimuksessaan, että oppilaat suhtautuivat työskentelyn jokaiseen vaiheeseen innokkaasti, lisäksi ryhmissä syntyi runsaasti vuorovaikutusta oppilaiden välillä. Tekemäni havainnot esiopetusikäisten lasten käsityöprosessista ovat siis samansuuntaisia aikaisemman tutkimuksen kanssa.

Kokonaisen käsityön kautta toteutetussa käsityöprojektissa oppilaiden motivaatio ja innostus työskentelyyn säilyivät koko prosessin ajan. Merkittävänä motivaatio tekijänä kokonaisuudessa käsityössä toimii oppilaan ideoinnin ja suunnittelun kautta mahdollistuva työn merkityksellellisyys tekijälleen. Prosessin kautta toteutuneet käsityötuotteet saivat oppilaiden ajatuksissa monia merkityksiä. Valmistuva pehmolelu aiottiin antaa lahjaksi, ottaa unikaveriksi tai lelupäiväleluksi. Tässä tutkimuksessa ei ole vertaisaineistona käsityötuotetta, joka olisi toteutunut ositetun käsityön kautta vailla oppilaan omaa suunnittelua. Ajatus siitä olisiko valmiiseen pehmoleluun liitetty yhtä

paljon merkityksiä, mikäli toteutus ei olisi lähtenyt liikkeelle oppilaiden omista ajatuksista ja ideoista on kuitenkin mielenkiintoinen. Oppilaan käsityötuotteelle antamat merkitykset ovat työskentelyn kannalta keskeisiä, koska merkityksellisyys lisää oppilaan motivaatiota. Yliverronen (2014b, 15) on omassa tutkimuksessaan todennut, että nimenomaan kokonaisen käsityön mahdollistama yksilöllinen suunnittelu ja työskentely paitsi tekee töistä eri näköisiä rakentaa myös merkityksellisyyttä.

Kokonaisen käsityön toteuttaminen tuki myös oppilaiden luovaa ilmaisua. Jokainen oppilas ideoi ja suunnitteli itse oman pehmolelunsa. Oppilaiden tekemät suunnitelmat olivat yksilöllisiä. Aineistosta oli havaittavissa myös lasten pyrkimys noudattaa omaa suunnitelmaansa. Konkreettisesti paperille piirretty suunnitelma toimi työvälineenä koko prosessin ajan. Suurin osa projektin myötä valmistuneista pehmoleluista on tunnistettavissa alkuperäisestä projektin ensimmäisellä työskentelykerralla laaditusta suunnitelmasta. Oman suunnitelman seuraaminen pitkäkestoisen työskentelyn ajan osoittaa lasten kykyä pitkäjänteiseen työskentelyyn.

Toteutuneen projektin aikana uskon kaikkien esiopetusluokan lasten oppineen jotakin. Jokaiselle oppilaalle muodostui kokemus kokonaisesta käsityöprosessista. Puhuessani projektista en käyttänyt termiä kokonainen käsityö. Toin kuitenkin projektin alussa esille sen, että tarkoituksena on toimia itse suunnittelijana, toteuttajana ja arvioijana. Kuten olen jo teoriaosuudessa tuonut esille, pyritään kokonaisen käsityökasvatuksen kautta saavuttamaan myös muita kuin käsityöhön liittyviä opetuksellisia tavoitteita. Näihin opetuksellisiin tavoitteisiin kuuluu esimerkiksi oppilaan itseohjautuvuus, ongelmanratkaisutaidot ja itsearviointi. Tämänkaltaisia vaativia tavoitteita ei toki voi nähdä saavutettavan yhden projektin kautta, vaan toteutunut projekti on yksi askel polulla kohti näiden taitojen oppimista. Voidaan kuitenkin nähdä, että Hilmolan ja Raution (2008) asettamat neljä käsityökasvatuksen tavoitetta toteutuvat projektissa. Käsityökasvatuksen voidaan nähdä tavoittelevan oppilaan taitojen vahvistumista käsityöllisissä tiedoissa ja taidoissa, suunnittelu-, työskentely- sekä kasvamisen taidoissa.

Tutkimukseni tarkoitus kuvailla kokonaisen käsityökasvatuksen toteuttamista esiopetuksessa toteutuu. Tuloksissa kuvaamani käsityöprosessi sisältää paljon samankaltaisia piirteitä kuin mitä Yliverronen (2014) esiopetuksessa toteuttamassaan käsityön interventiossa havaitsi sekä Rönkkö ja Aerila (2015) alkuopetuksen oppilaille toteutetussa kokonaisen käsityön projektissa havaitsivat. Yliverronen on myös tutkimuksensa teoriataustassa tuonut esille esiopetusikäisen lapsen vanhvan suhteen leikkiin ja mielikuvitukseen ja näiden näkymiseen myös käsityötoiminnassa. Omassa tutkimuksessani leikillisuus näkyy voimakkaasti. Lapset odottivat saavansa valmistuvat pehmolelunsa mukaan leikkeihin, myös tekemisprosessiin sisältyi leikillisiä elementtejä.

Kokonaisen käsityön myötä syntyneiden pehmolelujen voi nähdä tukeneen esiopetussuunnitelmassa esiin nostettua leikillisyyttä ja leikin kautta oppimista.

Itse näen, että tutkimukseni tärkein anti on osaltaan vahvistaa käsitystä siitä, että pienenkin lapsen käsityöprosessi voi sisältää monenlaisia tapoja ideoida, suunnitella, toteuttaa ja arvioida. Esikouluikäiset lapset ovat kyvykkäitä ottamaan vastuuta oman työnsä eri vaiheista kokonaisen käsityön kautta. Kokonaisen käsityön toteuttaminen ei pelkää vahvasta lapsen taitoja ja tietoja vaan tuottaa mielihyvää ja iloa, tarjoten mahdollisuuden luovaan toimintaan.

# 6 POHDINTA

## 6.1 Tutkimuksen arviointia

Tutkimus toteutui oman opetustyöni ohessa esiopetusluokalla. Vanhemmilta saamani palaute tutkimukseen liittyen oli positiivista. Käsityöprojektiin osallistuminen oli lapsille oman käsitykseni mukaan varsin mieleinen kokemus. Olen edellä tuonut esiin oppilaiden innostuneisuuden projektin eri vaiheissa, sekä koetun onnistumisen ilon töiden valmistuttua. Tutkimukseni vilpittömänä tarkoituksena oli paitsi antaa ajateltavaa ja pohdittavaa esi- ja alkuopetuksen opettajille, myös tuottaa lapsia itseään hyödyttävää tietoa. Vehkalahti ym. (2010, 21) nostavatkin esiin, että lapsiin ja nuoriin kohdistuvan tutkimuksen tutkijoilla on usein tutkimuksensa motivaattorina tuottaa lapsia ja nuoria itseään hyödyttävää tietoa.

Tutkimuksessani pyrin kuvailemaan esiopetuksessa toteutuvaa käsityökasvatusta. Tarkastelunäkökulmana oli lapsi toimijana. Kokonaisessa käsityöprosessissa oppilas nähdään suunnittelijana, tekijänä ja arvioina. Oppilaalle annetaan kokonaisen käsityöprosessin kautta valtaa ja vastuuta suhteessa omaan työhönsä ja työskentelyynsä. Voidaan puhua myös osallisuudesta. Osallisuuden ajatukset näkyvät myös tutkimuskentällä. Strandell (2012, 96) puhuukin lasten ja nuorten tutkimuskentän muutoksesta. Lapset halutaan nähdä toimijoina, osallisina toimintaan ja ympäristöön. Osaltaan oma tutkimukseni tukee Strandelin esille nostamia tutkimuksen kentällä nousussa olevia tutkimussuuntia. Olen tutkimuksessani kiinnittänyt huomioni nimenomaan lapsiin ja heidän toimintaansa, sekä muodostanut tutkimukseni aineiston lasten toimintaa havainnoimalla ja lapsia haastatteleamalla sekä lasten tuottamista suunnitelmista. Olen siis nähnyt lapset Strandelin sanoin kykenevinä muodostamaan omia näkemyksiä ja kertomaan niistä myös muille.

Kiviniemi (2015, 80) vertaa tutkimusprosessia oppimisprosessiin. Tutkimus muodostuu prosessiksi, jossa tutkija pyrkii etenevässä määrin laajentamaan ja kasvattamaan tietoisuuttaan tutkimuskohteesta. Oppimisprosessin luonteeseen kuuluu sen mukautuminen eteen tuleviin muutoksiin. Koen oman tutkimukseni olleen työstettäessä muokkautuva prosessi. Lähtiessäni kirjoittamaan tutkimuksen teoriataustaa en ollut vielä tarkentanut tutkimukseni aihetta. Tutkimuskysymykseni tarkentuivat vasta aiheen teoriataustaan ja aikaisempiin aiheen tutkimuksiin tutustuessani. Tutkimustehtävänäni oli kuvata kokonaisen käsityön toteutumista esiopetuksessa.

Tutkimusraportissa esitetty analyysi ja sen esitysmuoto rakentuivat vasta analyysin edetessä. Tutkimusprosessin voidaan sanoa olleen oppimisprosessi myös oman oppimiseni kannalta. Koen tutkimuksen myötä oppineeni sekä tutkijana, että opettajana.

Kaksoisroolini tutkimuksen aikana, toimin sekä esiopettajana että tutkijana, toimi hyvin. Niikko (2010, 235) puhuu opettajan ja tutkijan kaksoisroolista. Hän nostaa esille vaatimuksen reflektiivisestä ja kriittisestä suhtautumisesta sekä omaan toimintaan, että tutkimukseen. Niikko esittää tutkivan opettajuuden uuden opettajuuden mallina. Opettajan tulee tehdä oman työnsä ohella tutkimusta. Tutkimuksen kautta opettaja kehittää omaa opetustaan ja oppilaiden oppimista sekä kohtaa muutosprosessit. Näkemyksessään tutkivasta opettajasta Niikko korostaa tutkivan opettajuuden olevan avain opettajana kehittymiseen. Oman tutkimukseni voidaan nähdä toimivan myös opettajuuteni kehittämisen välineenä. Toimintatutkimuksen toteuttaminen omassa luokassa saa opettajan pohtimaan omaa toimintaansa ja ajatuksia ja arvoja sen taustalla. Se nostaa esille myös opettajan oppimiskäsityksen sekä käsityksen ihmisestä.

Opettajankoulutuksessa opiskelijoille puhutaan aina teoria ja empirian vuoropuhelusta. Tutkivasta opettajuudesta käytännön näkökulmasta puhutaan kuitenkin melko vähän. Oman tutkimukseni voikin sanoa toimineen henkilökohtaisena kokemuksena tutkivasta opettajuudesta. Toin äsken esille myös Niikon (2010) näkökulman tutkivan opettajuuden hyödyntämisestä muutosprosesseissa. Uuden opetussuunnitelman käytäntöön astumisen voidaan sanoa olevan juuri tällainen muutosprosessi, jossa opettaja voi tutkivaa opettajuutta hyödyntää. Koen oman tutkimukseni hyödyntävän itseäni käytännön työssä, se tarjosi näkökulman kokonaisen käsityön toteuttamisesta. Toivon sen tarjoavan ajateltavaa myös muille käsityötä opettaville opettajille.

## *6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys*

Hyvän tutkijan kuuluu välttää tutkimusta tehdessään virheiden syntymistä. Ei voida kuitenkaan sanoa, että tutkimuksen tekemisessä voitaisiin välttää kaikki virheet ja täten kaikki tutkimus olisi tuloksiltaan luotettavaa. Hirsjärvi ym. (2009, 231-232) toteavatkin, että tämän takia laadullisen tutkimuksen tekijän on tärkeää pyrkiä selostamaan tutkimuksensa vaiheet mahdollisimman tarkasti, jotta tutkimuksen lukijan on mahdollista arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Myös Puusa ja Kuittinen (2011, 168) näkevät laadullisen tutkimuksen luotettavuuden toteutuvan tutkijan esille tuomissa kuvauksissa, perusteluissa ja analyysissä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus nousee tutkijan tekemän tarkan tutkimusvaiheet erittelevän selostuksen myötä (Hirsjärvi ym. 2009, 231-232). Olen tutkimusraportissani pyrkinyt tuomaan tarkasti esille esiopetuksessa toteutuneen käsityöprojektin ja tutkimuksen kulun. Olen selventänyt käsityöprojektin suunnitteluvaihetta ja sen



toteutusta, myös projektin aikana toteutunut aineistonkeruu on selostettu tutkimuksessa. Tutkimukseni lukijalla on mahdollisuus lukemansa perusteella arvioida tutkimukseni luotettavuutta. Tutkimuksen tuloksissa olen liittänyt tekemieni havaintojen tueksi otteita lasten haastatteluista sekä havaintopäiväkirjoista. Otteiden tehtävänä on paitsi havainnollistaa lukijalle aineiston laatu myös tukea tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimukseni menetelmää ja analysointia edellä pohtiessani nostin esille näkökulman, jonka mukaan laadullinen tutkimus on tulkinnallinen konstruktio. Konstruktio on tutkijan tekemien tulkintojen kautta rakentuva kokonaisuus. Näin ollen tutkijan tekemä tulkinta ei ole ainut mahdollinen aineistosta tehtävä tulkinta. Toinen tutkija saattaisi saman aineiston pohjalta rakentaa erilaisen tulkinnan. Arvioitaessa tutkimuksen luotettavuutta on olennaista, että tutkija pystyy tutkimusraportissaan esittämään johdonmukaisesti käsitys tekemistään tulkinnoista, jotta tutkimukseen perehtyvän henkilön on mahdollista arvioida tutkimuksen luotettavuutta. (Kiviniemi 2015, 86)

Puusa ja Kuittinen (2011, 168) ottavat esille tutkijan roolin ”tutkimusinstrumenttina”. Koen omassa tutkimuksessani toimineeni tässä roolissa, ollessani yhtä aikaa sekä opettaja että tutkija. Tässä tilanteessa tulee tutkijan tunnistaa ja tuoda esille raportissaan asemansa tutkimuksen kulussa sekä eritellä omaa suhdettaan tutkittavaan ilmiöön ja sen taustoihin. Omassa tutkimusraportissani olen pyrkinyt huomioimaan esitetyn vaatimuksen. Olen tutkimuksen kulkua kuvatessani tuonut esille roolini ja esittänyt tutkimuksen tuloksissa olevani tietoinen mahdollisesta oman toimintani vaikutuksesta tuloksiin.

Tutkijan tulee tutkimuksessaan pyrkiä myös eettisesti hyvään tutkimukseen. Tutkijalle voidaan asettaa kahdeksan eettistä vaatimusta: älyllinen kiinnostus, tunnollisuus, rehellisyys, vaaran eliminointi, ihmisarvon kunnioittaminen, sosiaalinen vastuu, ammatinharjoituksen edistäminen ja kollegiaalinen arvostus. Eettisyyden toteutumisen lähtökohtana on tutkijan kiinnostus eettisiä kysymyksiä kohtaan. Pyrkimyksenä on noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä sekä tiedeyhteisöä, tutkittavia, että yhteiskuntaa kohtaan. (Hirvonen 2006, 38) Eettisesti hyvän tutkimuksen toteutumiseksi tutkijan tulee kantaa vastuu omasta tutkimuksestaan. Tutkimus liittyy aina jollakin tavalla tiedon keräämiseen ja käsittelemiseen. Tieto puolestaan liittyy valtaan, kontrolliin ja hallintaan. Tästä tiedon ja tutkijan asetelmasta muodostuu tutkimuksen etiikan kulmakivi. (Hirvonen 2006, 45; Ruoppila 1999, 26)

Tutkimuksen kohdistuminen lapseen asettaa tutkimuksen etiikalle omat vaatimuksensa. Olen jo edellä tuonut esille tutkimuksen lupakäytänteet. Strandelin (2010, 109-110) mukaan eettinen vastuu lapseen kohdistuvassa tutkimuksessa on liitetty erityisesti aineistonkeruuvaiheeseen ja lasten kohtaamiseen. Eettisten kysymysten painottuminen lapseen kohdistuvissa tutkimuksissa perustuu

lapsen ja aikuisen väliseen valta- ja auktoriteettisuhteen sekä lasten alisteiseen asemaan lapsuuden instituutioissa. Lapsiin kohdistuvan tutkimuksen etiikan ylin ohje on lapsen hyvinvoinnin ja terveen kehityksen ylläpitäminen ja tukeminen. Lapsiin kohdistuvan tutkimuksen eettisyyteen liittyy myös tavoite ja pyrkimys, johon tutkimuksen kautta pyritään. Omassa tutkimuksessani on tavoitteena kerätä lapsia itseään hyödyttää tutkimustietoa. Lasten äänen kuunteleminen ja esille tuominen tukee lasten osallisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia heitä ympäröivässä yhteiskunnassa. (Ruoppila 1999, 28-31).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole pyrkimyksenä aikaansaada yleistettäviä päätelmiä, kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Ajatuksena kuitenkin on, että tutkittaessa yksittäistä tapausta saadaan selville merkittävät ja yleiset piirteet, jotka toistuvat tutkittavaa asiaa yleisemmällä tasolla tarkasteltaessa. (Hirsjärvi ym. 2009, 182) Myös Varto (2005, 76) esittää ajatuksen laadullisen tutkimuksen yleistämisestä. Hänen mukaansa määrällinen yleistäminen ei sovi laadulliseen tutkimukseen, sen sijaan käsitteellinen yleistäminen on mahdollista. Käsitteellisellä yleistämisellä viitataan tapahtumien, olioiden ja ilmiöiden samankaltaisuuteen, huomioiden yhtäaikaaisesti jokaisen tutkimuskohteen ainutlaatuisuus. Eskola ja Suoranta (1998, 68) puhuvat laadullisen tutkimuksen yhteydessä tulosten siirrettävyydestä yleistettävyyden sijaan. Siirrettävyydellä he näkevät tutkimuksen tulkintojen soveltumisen toiseen toimintaympäristöön. Olennaista siirrettävyyden toteutumiselle on, että tutkija esittää tutkimuksessaan riittävän monipuolisia ja moniulotteisia kuvauksia tutkimuksensa kohteesta.

Tutkimuksen aineisto kerättiin yhden esiopetusluokan oppilailta. Kerätessä aineisto samoilla menetelmillä toiselta esikoululuokalta, saattaisi aineisto muodostua erilaiseksi. Jokainen oppilas on yksilö, ja näin ollen luokka koostuu aina yksilöistä. Voidaan kuitenkin ajatella, että samanlaisia havaintoja olisi tehtävissä samankaltaisesta toisessa esiopetusluokassa toteutetusta projektista.

### **6.3 Tutkimuksen sovellettavuus**

Tutkimukseni tavoitteena oli kuvata esiopetuksessa toteutuvaa käsityökasvatusta. Tutkimukseni esittää yhden tavan toteuttaa kokonaista käsityökasvatusta esiopetuksessa. Toteutunut projekti on kuvattu tarkoin, joten sen hyödyntäminen opetuksessa on mahdollista myös tutkimukseen perehtyville opettajille.

Tutkimukseni tulosten perusteella voin sanoa, että kokonaisen käsityöprosessin toteuttaminen toimii pientenkin oppilaiden kanssa. Tarvitaan opettajan uskallusta luottaa oppilaidensa taitoihin sekä kykyä sietää epävarmuutta, jotta käsityön tekemisen lähtökohdaksi voidaan ottaa oppilaiden oma suunnittelu. Opettajan rooli muuttuu, mutta opettajan roolin arvo ei vähene. Päinvastoin

voidaan nähdä, että kokonaisen käsityön ohjaaminen vaati opettajalta entistä herkempää ja aktiivisempaa roolia. Kokonaisen käsityöprosessin vaiheet toteuttava työ vastuutta oppilasta itseään työn suunnittelusta aina sen arviointiin saakka. Uudenlaisen työskentelytapaan oppiminen vaatii aikaa paitsi opettajalta myös oppilailta.

Havainnoitaessa käsityöprojektin etenemistä luokkaympäristössä voi huomata kuinka merkittävänä asiana oppilas kokee itse suunnittelemansa ja tekemänsä työn. Oppilas antaa erilaisen merkityksen työlle, jonka hän voi itse kokea tärkeäksi. Opettajan valmiiksi suunnitteleman työn merkitys ei useinkaan muodostu oppilaalle yhtä tärkeäksi tai läheiseksi kuin itse suunniteltaessa. Työn merkitykselliseksi kokeminen vaikuttaa oppilaan työskentelyyn koko prosessin ajan. Sanoisin, että toteutettaessa käsityökasvatusta kokonaisen käsityön kautta vahvistuu oppilaan sitoutuminen omaan työskentelyyn ja työhön.

Tutkimukseni sovellettavuutta nykyhetkeen lisää myös sen ajankohtaisuus. Uusi opetussuunnitelma on otettu käyttöön esi- ja perusopetuksessa syksyllä 2016. Opetussuunnitelmassa esitetyissä tavoitteissa tuodaan esille vaatimus kokonaisen käsityöprosessin toteutumisesta ositetun ja mallinmukaisen käsityön sijaan. Kuten edellä olen tuonut esille, on jo aiemmassa opetussuunnitelmassa (POPS 2004) ohjattu työskentelyä kohti kokonaisen käsityön toteutumista. Ajatus ei ole siis uusi, mutta useissa tutkimuksissa ollaan havaittu, että kokonaisen käsityön toteutuminen opetuksessa on vielä vajavaista. (Yliverronen & Seitamaa-Hakkarainen 2016, 12)

Käsityön asema kouluaineena on myös tulevaisuuden kannalta tärkeää. Useissa tutkimuksissa ollaan todettu käsillä tekemisen suotuisat vaikutukset ajattelulle (Lepistö & Lindroos 2015) Oppilaan kokemus työskentelystä, jossa edetään suunnittelun, työskentelyn ja arvioinnin kautta valmiiseen työhön tukee oppilaan ajattelua, luovuutta ja ongelmanratkaisukykyä. Nämä taidot puolestaan ovat niitä, joita työelämä tulee tulevilta tekijöiltään odottamaan.

Kokonaisen käsityön tekemisen kautta mahdollistuu myös entistä paremmin käsityön eriyttäminen. Oppilaan on mahdollista opettajan ohjauksessa suunnitella omaan taitotasoonsa sopiva työ. Eriyttämisenä voidaan nähdä myös se, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus ottaa omat mielenkiinnon kohteensa huomioon työtä suunnitellessaan. Kokonaisuudessaan voidaan nähdä, että kokonaisen käsityön toteuttaminen toteuttaa ositettua käsityötä paremmin myös opetussuunnitelmassa yleisesti kaikkia oppiaineita kohtaan asetetut laaja-alaiset tavoitteet. Oppilaan aktiivinen rooli oman työnsä suunnittelijana ja työskentelyprosessinsa ohjaajana tukee lapsen osallisuutta ja vaikuttamista sekä ajattelemaan ja oppimaan oppimisen taitoja. Harjoitusta saavat myös vuorovaikutustaidot. Vielä mainitsematta jääneet laaja-alaisen oppimisen osiot: monilukutaito, itsestä huolehtiminen, työelämätaidot ja yrittäjäyys sekä tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen on myös mahdollista ottaa opetukseen. (POPS 2014, 18-24)

Toivon, että tutkimukseni kuvaus esiopetuksessa toteutuneesta kokonaisen käsityön projektista antaa uskallusta ja ajatuksia käsityötä opettaville opettajille. Useiden tutkimusten (Rönkkö & Aerila 2015; Pöllä 2009) ja oman kokemukseni mukaan käsityönopetuksessa esi- ja perusopetuksessa käsityöprosessi toteutuu useimmiten vain ositettuna. Ositetussa käsityössä, jää jokin kokonaisen käsityöprosessin vaiheesta puuttumaan. Olen tutkimukseni teoriaosuudessa eritellyt ositetun ja kokonaisen käsityön eroja ja vaikutuksia oppilaan oppimiselle. Itse toivon, että tulevaisuudessa opettajana työskennellessäni ei oppilaiden töitä esittelevissä näyttelyissä ole esillä riveittäin toistensa kopiona tehtyjä töitä. Kokonaisen käsityön kautta jokaisen oppilaan työ muodostuu omanlaisekseen. Tällöin töitä esittelevässä näyttelyssä työt oikeasti ovat tekijöidensä näköisiä tuotoksia.

#### *6.4 Jatkotutkimus kohteita*

Muuttuvassa yhteiskunnassa ja työelämässä tarvitaan entistä enemmän luovuutta, aloitteellisuutta ja ennakoimattomuutta, kykyä löytää uusia ratkaisuja ja toimintatapoja. Käsityönopetuksen on tässä tilanteessa myös muututtava. Tarvitaan opetusta joka hyödyntää ongelmanratkaisua ja tiedonrakentelua. Samalla on pyrittävä luovan ja kriittisen ajattelun harjoitteluun. Luovan ajattelukyvyn merkitys kasvaa tulevaisuudessa entisestään. Luovaa ajattelua tarvitaan teknologia ja uusien yhteistoiminnallisten työtapojen oppimisessa. Näitä tulevaisuudessa tarvittavia kykyjä ja taitoja voidaan opettaa kokonaisen käsityön tekemisen kautta. Tarjoamalla oppilaalle kokemuksia kokonaisista käsityöprosesseista kehittyy oppilaan monilukutaito sekä suunnittelu- ja teknologialukutaito. Käsityökasvatus tarjoaa toimintaa, jossa ajattelu, käsin tekeminen ja oman tekemisen reflektointi vuorottelevat. (Nuutinen ym. 2014, 202- 215)

Kokonaisen käsityöprosessin tekeminen on nostettu esiin sekä esi- että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Ei ole kuitenkaan itsestään selvää, että kokonainen käsityöprosessi opetuksessa toteutuu parhaalla mahdollisella tavalla. Esiin on nostettu huolta käsityötä opettavien opettajien taidoista ja osaamisesta kokonaisen käsityöprosessin ohjaamisessa. Erityisen haastavana opettajat ovat kokeneet suunnittelun ohjaamisen. Nuutinen ym. (2014) toteavatkin suunnittelun opetuksen edelleen usein kutistuvan pelkistettyjen ideoiden esittelyyn, jolloin oppilaiden oma kokemusmaailma jää vaille huomiota ja oppilaiden suunnittelun monimuotoisuus toteutumatta. Hilmola ja Syrjäläinen (2014, 130) nostavat esiin opettajien lisä- ja täydennyskoulutuksen sekä tarjolla olevan oppimateriaalin merkitykseen. Käytettävissä ei tällä hetkellä ole juuri lainkaan kokonaisen käsityön prosessia tukevaa oppimateriaalia.

Opettajan osaamisen merkitystä kokonaisen käsityöprosessin toteutumiselle painottavat myös Yliveronen ja Seitamaa-Hakkarainen (2016, 13). Opettajan oppilaalle tarjoamat mahdollisuudet, ohjaus ja opetus suuntaavat oppilaan prosessia joko mahdollistaen kokonaisen käsityöprosessin toteutumisen tai estäen sen. Hilmolan tutkimuksen (2009, 168-169) mukaan kokonaisen käsityöprosessin toteuttamiseen opetuksessa vaikuttaa myös opettajan pätevyys, opetuskokemus sekä ryhmäkoko.

Rönkkö ja Aerila (2015, 45) nostavat omassa tutkimuksessaan esille tarpeen jatkotutkimukselle. Heidän mielestään tutkimusta tulisi suunnata kokonaisen käsityön opetuksen mallien rakentamiseen. He ovat havainneet, että kokonaisen käsityön toteutumisessa ovat eduksi opettajalle tarjottava tuki sekä mallit opetuksen toteuttamisesta. Pöllä (2009, 82-83) esittää oman tutkimuksensa pohdinnassa ajatuksen siitä, ovatko opetussuunnitelman käsityönopetukselle asettamat tavoitteet liian korkealla. Kokonaisen käsityön mahdollistamat oppimiskokemukset ja sen myötä oppilaan kokonaiskehitys nähdään tärkeänä. Taito- ja taideaineiden oppituntimäärät ja koulujen ja kuntien yleinen panostus taito- ja taideaineiden opetuksen kehittämiseen on kuitenkin usein vähäistä. Uskon Pöllän esittämässä ajatuksessa olevan pohdittavaa. Kuten edellä mainitsin, ovat käsityön asiantuntijatkin ehdottaneet omissa tutkimuksissaan ja artikkeleissaan, että käsityönopetukseen tulisi tarjota toimintamalleja opettajan käyttöön kokonaisen käsityön toteuttamiseen.

Omassa tutkimuksessani pyrin esittämään yhden mallin esiopetuksen kokonaisen käsityökasvatuksen toteuttamiseen. Kokonaisen käsityön tutkimuksen kautta voitaisiin rakentaa käytäntöön toimivaa kokonaisen käsityön toteuttamisen mallia opetukseen. Ajatusta tämänkaltaisen mallin rakentamisesta ovatkin jo esittäneet omassa tutkimuksessaan Huovila ja Rautio (2008) esittäessään nelikenttämallin käsityöopetukseen.

Mielenkiintoisia jatkotutkimuksen aiheita tarjoaisivat oppilaan luovuuden toteutumisen mahdollisuudet peruskoulun käsityössä sekä oppilaiden suunnittelutaitojen kehittyminen. Tutkimuksessa olisi mielenkiintoista tarkastella myös oppilaan omaehtoisen suunnittelun ja työhön sitoutumisen sekä motivoitumisen yhteyttä. Onhan yleisesti tunnettu asia, että motivoituakseen työhön tulee tekijän kokea se mielekkääksi.

Yliveronen ja Seitamaa-Hakkarainen (2016, 1) ovat tutkineet käsityökasvatuksen toteutumista esiopetuksessa ja samalla todenneet, että aiheesta on tehty tutkimuksia vain vähän. He ehdottavatkin, että aihetta tulisi tutkia lisää. Rönkkö ja Aerila (2016, 56) ovat puolestaan tutkineet käsityökasvatuksen toteutumista ensimmäisen luokan oppilaiden parissa. Heidän mielestään olisi tärkeää saada tietoa pienten oppilaiden käsityökasvatuksen toteutuksesta ja siitä, kuinka he tekemisen kokevat. Esiopetuksen kentällä jatkotutkimukset voisivat kohdistua esiopetuksen

opettajiin. Omassa tutkimuksessani tarkastelu kohdistui kokonaiseen käsityöprosessiin lapsen näkökulmasta. Esiopettajan näkemykset ja kokemukset sekä asenteet käsityökasvatuksen toteuttamisesta vaikuttavat opettajan toimintaan ja näin toteutuvaan opetukseen.

Kokonaisuudessaan voidaan todeta, että käsityön opetuksen kentällä tapahtuvat muutokset tarjoavat mielenkiintoisen lähtökohdan tutkimukselle. Oma tutkimukseni tarkasteli kokonaista käsityötä vain yhdestä näkökulmasta.

# LÄHDELUETTELO

Aarnos, E. 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: WS Bookwell Oy, 172-188.

Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa (toim.) Ruusuvaori, J. ja Tiitula, L. Haastattelu tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 145-162.

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

Amabile, T. 1989. Growing up creative. Nurturing a Lifetime of Creativity. United States of America.

Anttila, P. 1993. Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet. Porvoo: WSOY:n graafiset laitokset

Anttila, P. 1993b. Mitä on käsityöllinen toiminta? Teoksessa Heikkinen, A. ja Salmi, U. (toim.) Puheenvuoroja käsityön ja ammattikasvatuksen filosofiasta. Tampere: Tampereen yliopisto Jäljennepalvelu

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY

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

Duffy, B. 1998. Supporting creativity and imagination in the early years. Buckingham: Open University Press.

[http://helios.uta.fi:2182/ehost/ebookviewer/ebook/bmxIYmtfXzIzMzkxM19fQU41?sid=1a9ae2cf-f64f-46fd-b6c3-8d300f6c8426@sessionmgr113&vid=0&format=EB&lpid=lp\\_i&rid=0](http://helios.uta.fi:2182/ehost/ebookviewer/ebook/bmxIYmtfXzIzMzkxM19fQU41?sid=1a9ae2cf-f64f-46fd-b6c3-8d300f6c8426@sessionmgr113&vid=0&format=EB&lpid=lp_i&rid=0) (luettu 11.5.2015)

Erkko, J. 2015. Opettajien näkemyksiä kokonaisesta käsityöstä. Pro gradu -tutkielma <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/156187> (luettu 2.2.2017)

Eskola J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino

Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 185-206.

- Fernström, P. & Laamanen, T-K. 2005. Tarinat ja mielikuvat käsityön suunnittelun lähtökohtina. Teoksessa Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Toimittaneet Kaukinen, L. & Collanus, M. Tampere: Akatiimi, 137-148.
- Geist, E. & Hohn, J. 2009. Encouraging Creativity in the Face of Administrative Convenience: How Our Schools Discourage Divergent Thinking. Education 2009, Vol. 130 (1), [http://www.projectinnovation.biz/education\\_2006.html](http://www.projectinnovation.biz/education_2006.html) (luettu 10.3.2017), 141-150
- Grönfors M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodoin valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: WS Bookwell Oy, 154-171.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. WS Bookwell Oy Juva:2002
- Heikkilä, J. 1987. Käsityökasvatuksen teorian rakennusaineeksi. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja A: 122. Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitos 1987.
- Heikkinen, H. 2007. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. Toiminnasta tietoon. Helsinki: Kansanvalistusseura, 15-37.
- Heikkinen, H. 2010. Toimintatutkimus- Toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Aaltola, J. & valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodoin valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: WS Bookwell Oy, 214-229.
- Hilmola, A & Syrjäläinen, E. 2014. Suunnittelu osana käsityön opetusta -mitä arviointitulokset tästä kertovat? Teoksessa Nuutinen, A., Fernström, P. Kokko, S. & Lahti, H. (toim.) Suunnittelusta käsin Käsityön tutkimuksen ja opetuksen vuoropuhelua. Helsingin yliopisto Käyttätymistieteellinen tiedekunta Opettajankoulutuslaitos, 118-133. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/153027> (luettu 21.2.2017)
- Hirsjärvi, S. , Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi
- Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Hakapaino Oy. 31-49.
- Huovila, R. & Rautio, R. 2008. Käsiksi käsityönopetukseen – nelikenttä käsityönopettajan ja opettajankouluttajan työvälineenä. <file:///C:/Users/Oma/Downloads/Kasiksi%20kasityonopetukseen%202013%20nelikentta%20kasityonopettajan%20ja%20opettajankouluttajan%20tyovalineena.pdf> (luettu 12.2.2017)
- Ihatsu, A-M. 2005. Käsityö-uusiutuva luonnonvara. Teoksessa Kaukinen, L. & Collanus, M. (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Tampere: Akatiimi 19-31.
- Kangas, K., Lahti, H., Ojala, M., Yliverronen, V. 2014. Käsityöprosessien materiaallinen, sosiaalinen ja kehollinen välittyneisyys erilaisissa oppimisympäristöissä. Teoksessa Karppinen, S., Kouhia, A. & Syrjäläinen, E. (toim.) Kättä pidempää - Otteita käsityön tutkimuksesta ja käsitteellistämisestä. Helsingin yliopiston kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 33. 203-219. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/43167/KATTA\\_PIDEMPAA.pdf?sequence=2](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/43167/KATTA_PIDEMPAA.pdf?sequence=2) (luettu 8.3.2017)
- Karisto, M. 2016. Pro gradu tutkielma ”Sä saat tästä niin upeen!” Tekstiilityön opettajat kokonaisen käsityön toteuttamisen tukijoina. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/162894> (luettu 2.2.2017)
- Karppinen, S, Ruokonen, I. & Uusikylä, K. 2005. Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9-12 – vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Tampere: Tammer-Paino Oy



- Karppinen, S. 2009. Kädentaidot ja käsityökasvatus. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A-L. (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Yliopistopaino Oy
- Kaukinen, L. 2009. Käsityöopetuksen merkitystä etsimässä. Teoksessa Koskennurmi-Sivonen, R., Aunio, A-M., Luutonen, M. (toim.) Näkökulmia käsityön ja käsityöopetuksen tutkimukseen- Pirkko Anttila 80 vuotta. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen työpapereita 2. Helsingin yliopisto, 7-8.  
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10224/4809/PirkkoAnttila80vuotta.pdf?sequence=1> (luettu 7.5.2015)
- Kaukinen, L. 2009.b Miksi käsityötä peruskouluun? Teoksessa Käsityökasvatus tieteenalana 20 V. Toimittanut Metsärinne, M. Rauma
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltoja, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus 70-85.
- Kojonkoski-Rännäli S. 2006. Tulevaisuuden käsityötaito. Futura 1/2006. (109-113)  
<http://elektra.helsinki.fi/helios.uta.fi/se/f/0785-5494/25/1/tulekojo.pdf> luettu 28.11.2015\_ (luettu 12.2.2017)
- Kokko, S. & Viilo, M. & Matinlauri, M. & Tokola, A. 2014. Kokonainen käsityö ja suunnittelun ohjaus peruskoulussa – käsityöopettajaopiskelijoiden kokemuksia. Teoksessa Nuutinen, A., Fernström, P. Kokko, S. & Lahti, H. (toim.) Suunnittelusta käsin Käsityön tutkimuksen ja opetuksen vuoropuhelua. Helsingin yliopisto Käyttäytymistieteellinen tiedekunta Opettajankoulutuslaitos, 81-99. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/153027> (luettu 30.12.2015)
- Kotilainen, S. & Simppanen, M-R. 2003. Lyhyt oppimäärä koulukäsityöhön Jyväskylä
- Korkeakoski, E. (toim.) 1998. Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus. Virikkeitä ja perusteita peruskoulun ja lukion taidekasvatuksen arviointiin. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino
- Korppinen, E. & Jokiaho, E. & Tikkanen, P. 2003. Miten esi- ja alkuopetusikäiset lapset arvioivat itseään ja oppimistaan? Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 34 (2003): 1, 6.  
<http://elektra.helsinki.fi/helios.uta.fi/se/k/0022-927-x/34/1/mitenesi.pdf> (luettu 2.2.2016)
- Korppinen, E. 2007. Ilon pedagogiikkaa etsimässä. Teoksessa Luovuuspedagogiikka. Visanti, M-L., Järnefelt, H. & Bäckman, P. Helsinki: Opetushallitus
- Koskennurmi-Sivonen, R. & Seitamaa-Hakkarainen, P. 2004. Luovuus (Creativity). In Polut – tietoa designoppimisesta. (Paths – design learning) University of Art and Design, Medialab.  
[http://www.mlab.uiah.fi/polut/Luovuus/teoria\\_luovuus.html](http://www.mlab.uiah.fi/polut/Luovuus/teoria_luovuus.html) (luettu 11.5.2015)
- Kärnä-Behm, J. 2005. Käsityö kulttuurisena kategoriana. Käsityön ja käsityöläisyyden representaatio suomalaisissa päivälehdissä. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta: kotitalous ja- ja käsityötieteiden laitos.
- Lehtonen, P. 2008. Tapaus- ja toimintatutkimuksen yhdistäminen. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen P. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino, 245-253.
- Leino, H. 2008. Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen P. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino, 214-227.

- Lepistö, J. 2004. Käsiyö kasvatuksen välineenä. Seurantatutkimus opiskelijoiden käsiyötä koskevien käsitysten jäsentyneisyydestä ennen luokanopettajakoulutuksen käsiyön peruskurssin opintoja ja niiden jälkeen. Turku: Turun yliopisto.
- Lepistö, J. 2005. Käsiyöoppiaineen tulevaisuuden haasteet luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa Kaukinen, L. & Collanus, M. (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsiyöstä ja sen tulevaisuudesta. Tampere: Akatiimi, 50-64.
- Lepistö, J & Lindfors, E. 2015. From Gender-segregated Subjects to Multimaterial Craft: Craft Student Teachers' Views on the Future of the Craft Subject. [www.FORMakademisk.org](http://www.FORMakademisk.org) 1 Vol.8, Nr., 2015, Art 4, 1-20 <https://www.researchgate.net/publication/290057998> (luettu 22.2.2017)
- Lepistö, J. & Rönkkö, M-L. 2009. Monialainen opettajuus Kasvatuksellisia näkökulmia oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin. Teoksessa Rönkkö, M-L, Lepistö, J. & Kullas, S. Turku: Uniprint, 45-61
- Lindfors, E. 2010. Käyttäjälähtöinen suunnittelu-oppilaiden kokemukset ja ideat innovaatioiksi! Teoksessa Laine, T. & Tammi, T. (toim.) Tutki, kehitä ja kokeile. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu, 139-156.
- Melkas, H. & Tuominen, A. 2014. Pro gradu -tutkielma. Kokonainen käsiyö peruskoulun oppimateriaaleissa. <https://tampub.uta.fi/handle/10024/96427> (luettu 2.2.2017)
- Mäki-Tuominen, J. & Aalto, P. 2010. Käsiyöllinen luova toiminta lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukena. Teoksessa Korhonen, R., Rönkkö, M-L. & Aerila, J. Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Turku: Uniprint. 111-122.
- Niikko, A. 2010. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: WS Bookwell Oy, 230-246.
- Nikkanen, E. 2011. Pro gradu -tutkielma. Pieni oppilas suunnittelijana. Kokonainen käsiyöprosessi esiopetuksessa. <https://tampub.uta.fi/handle/10024/82304> (luettu 2.2.2017)
- Nurmi, V. 1988. Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Nuutinen, A., Soini-Salo-Maa, K. & Kangas, M. 2014. Käsiyön tulevaisuuksia – elinikäisen osaamisen visioita, haasteita ja mahdollisuuksia. Teoksessa Karppinen, S., Kouhia, A. & Syrjäläinen, E. (toim.) Kättä pidempää - Otteita käsiyön tutkimuksesta ja käsitteellistämisestä. Helsingin yliopiston kotitalous- ja käsiyötieteiden julkaisuja 33. 203-219. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/43167/KATTA\\_PIDEMPAA.pdf?sequence=2](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/43167/KATTA_PIDEMPAA.pdf?sequence=2) (luettu 30.12.2015)
- OPH 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (luettu 5.3.2017)
- OPH 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (luettu 5.3.2017)
- Pakarinen E. 2013. Ohjausvuorovaikutuksen laadun yhteys esiopetusikäisten oppimiseen ja motivaatioon. PSYKOLOGIA 48 (03), 2013. <http://elektra.helsinki.fi/helios.uta.fi/se/p/0355-1067/48/3/ohjausvu.pdf> (luettu 12.12.2016)
- Pietikäinen I. 2012. Hyvinvointiyhteiskunta tarvitsee käsiyötaitoja. Kasvatus 4/2012. <http://elektra.helsinki.fi/helios.uta.fi/se/k/0022-927-x/43/4/hyvinvoi.pdf> (luettu 1.12.2016)

- Pirnes, E. 2007. Luovuusstrategia- onko se jotakin käytännössäkin? Teoksessa Visanti, M-L., Järnefelt, H. & Bäckman, P. (toim.) Luovuuspedagogiikka. Opetushallitus. Helsinki 2007, 27-38.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Hansaprint, 47-57.
- Puusa, A. & Kuittinen, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksiä. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Hansaprint. 167-180.
- Pöllänen, S. & Kröger, T. 2004. Näkökulmia kokonaiseen käsityöhön. Teoksessa Enkenberg, J., Savolainen, E. & Väisänen, P. (toim.) Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja. Savonlinnan opettajakoulutuslaitos 2004 Verkkoversio 2005: [erkki.savolainen@joensuu.fi](mailto:erkki.savolainen@joensuu.fi)
- Pöllänen, S. & Kröger, T. 2005. Kokonainen ja ositettu käsityö paradigmamaailmoina: näkökulmia ja tulevaisuudensuuntia. Teoksessa Kaukinen, L. & Collanus, M. (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Tampere: Akatiimi, 39-49.
- Pöllänen, S. 2009. Contextualising Craft: Pedagogical Models for Craft Education. *International Journal of Art & Design Education* 28(3):249 - 260 · December 2009  
[https://www.researchgate.net/publication/229728297\\_Contextualising\\_Craft\\_Pedagogical\\_Models\\_for\\_Craft\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/229728297_Contextualising_Craft_Pedagogical_Models_for_Craft_Education) (luettu 17.2.2017)
- Pöllänen, S. 2011. Beyond craft and art: A pedagogical model for craft as self-expression. *International Journal of Education through Art* · July 2011 7 (2): 111-125.  
[https://www.researchgate.net/publication/233599521\\_Beyond\\_craft\\_and\\_art\\_A\\_pedagogical\\_model\\_for\\_craft\\_as\\_self-expression](https://www.researchgate.net/publication/233599521_Beyond_craft_and_art_A_pedagogical_model_for_craft_as_self-expression) (luettu 22.2.2017)
- Rezaei, A. & Zakariaie, M. 2011. Exploring the impact of Handcraft Activities on the Creativity of female Students at the Elementary Schools. *International Education Studies*, Volume 4 (1), 127-133  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066394.pdf> (luettu 6.3.2017)
- Ruokonen I. 2007. Uutta luovaa virtaa opetukseen ja oppimiseen koulun ja kulttuuritoimen yhteistyöllä. Teoksessa Luovuuspedagogiikka. Visanti, M-L., Järnefelt, H. & Bäckman, P. (toim.) Opetushallitus. Helsinki 2007, 75-89.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Toimittaneet Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Rusanen E. 2008. Esiopetus lapsen silmin Tutkimus kokemuksesta, tiedon transferoitumisesta ja metatietoisuudesta. Helsinki: Yliopistopaino
- Rönkkö, M-L. & Aerila, J-A. 2015. Children Designing a Soft Toy. An LCE model as an application of the experiential learning during the holistic craft process *Techne Series A*, 22(1), 44–58. <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/download/.../116> (luettu 9.2.2017)
- Rönkkö, M-L & Mommo, S. & Aerila, J-A. 2015. The Teachers' Views on the Significance of the Design and Craft Teaching in Finland. *Design and Technology Education: An International Journal* (21.2), 49-58.  
[https://www.researchgate.net/publication/310674312\\_The\\_Teachers'\\_Views\\_on\\_the\\_Significance\\_of\\_the\\_Design\\_and\\_Craft\\_Teaching\\_in\\_Finland](https://www.researchgate.net/publication/310674312_The_Teachers'_Views_on_the_Significance_of_the_Design_and_Craft_Teaching_in_Finland) (luettu 5.3.2017)

Rönkkö, M-L. & Lepistö, J. 2016. The craft process developing student decision making. *Techne Series A*, 23(1), 48–61. Luettu 22.2.2017. <https://www.researchgate.net/publication/299340958>

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltoja, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 189-199.

Seitamaa-Hakkarainen, P. 2009. Pohdintoja käsityön kuvasta. Teoksessa *taide ja taito-kiinni elämässä*. *Moniste 2/2009*. Helsinki. Opetushallitus, 63-75.  
[http://www.oph.fi/download/49220\\_taide\\_ja\\_taito.pdf](http://www.oph.fi/download/49220_taide_ja_taito.pdf) (luettu 7.5.2015)

Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Langström, H., Pösö, T., Rutanen, N., Vehkalahti, K. (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Yliopistopaino, 123-142.

Syrjäläinen, E. & Seitamaa-Hakkarainen, P. 2014. The Quality of Design in 9th Grade Pupils' Design- and-Make Assignments in Craft Education. *Design and Technology Education: An International Journal*, 19(2), 30–39.

Torrance, E.P. 1965 Scientific Views of Creativity and Factors Affecting Its Growth. Teoksessa: *Creativity and Learning*. Source: *Daedalus*, Vol. 94, No. 3, *Creativity and Learning* (Summer, 1965), pp. 663-681 Published by: The MIT Press on behalf of American Academy of Arts & Sciences Stable [http://www.cc.gatech.edu/classes/AY2013/cs7601\\_spring/papers/Torrance-Viewsofcreativity.pdf](http://www.cc.gatech.edu/classes/AY2013/cs7601_spring/papers/Torrance-Viewsofcreativity.pdf) (luettu. 9.5.2015)

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia.  
[http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf) Luettu 16.2.2017

Yliverronen, V. Rönkkö, M-L. & Korhonen, R. 2010. Käsityö kuuluu varhaiskasvatukseen. Teoksessa Korhonen, R., Rönkkö, M-L & Aerila, J. *Pienet oppimassa*. Turku: Uniprint. 99-134.

Yliverronen, V. 2014. Esikoululaisten käsityösuunnittelu: mielikuvitusta, eläytymistä ja leikkiä. Teoksessa Nuutinen, A., Fernsrtöm, P. Kokko, S. & Lahti, H. (toim.) *Suunnittelusta käsin Käsityön tutkimuksen ja opetuksen vuoropuhelua*. Helsingin yliopisto Käyttäytymistieteellinen tiedekunta Opettajankoulutuslaitos. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/153027> (luettu 30.12.2015)

Yliverronen, V. 2014b. From Story to Product: Pre-schoolers' Designing and Making Processes in a Holistic Craft Context. *Design and Technology Education Vol 19, No 2 2014*,  
<http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/DATE/article/view/1954/1983> (luettu 10.3.2017)

Yliverronen, V. & Seitamaa-Hakkarainen, P. 2016. Learning craft skills Exploring preschoolers' craft-making process *Techne Series A: 23(2)*, 2016, 1–15.  
<https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/1505/1567> (luettu 9.2.2017)

Hyvät vanhemmat,

Suoritan tällä hetkellä Tampereen yliopistossa varhaiskasvatuksen maisterin tutkintoa. Tutkintoon kuuluu pro gradu -tutkielman tekeminen. Toteutamme kevätlukukauden 2016 aikana esiopetusryhmässä käsityöhön liittyvän oppimistehtävän. Oppimistehtävä vastaa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esiopetukselle asetettuja tavoitteita.

Oppimistehtävän toteutumisesta esiopetusryhmässä kerään tutkimusaineistoa pro gradu -tutkielmaa varten. Tutkimuksessani tutkin esiopetuksen käsityökasvatusta ja lapsen luovuutta. Tarkoitukseni on selvittää toteutuuko lapsen luovuus käsityökasvatuksessa.

Tutkimusta varten lapsilta ja lapsista kerätty aineisto säilyy tunnistetiedottomana. Tutkimuksestani ei tule ilmenemään missä esiopetusryhmässä tai missä koulussa tutkimus on toteutettu. Yksittäisen lapsen tunnistaminen tutkimuksesta on mahdotonta.

Tutkimukseen liittyen on mahdollista esittää tarkentavia kysymyksiä. Tutkimustani ohjaa Kaisu Hermanfors KT Tampereen yliopistosta. Myös häneen voi olla yhteydessä tutkimukseen liittyen.

Tutkimuksen aineiston keräämistä varten tarvitsen lapsen huoltajan suostumuksen. Kirjeen alaosa löydätte palautettavan osan, jossa Teillä on lapsen huoltajana oikeus päättää lapsenne osallistumisesta tutkimukseen.

Terveisin

Esiluokanopettaja Mari Lahtinen

-----  
Lapsen nimi \_\_\_\_\_ -

Lapseni SAA osallistua tutkimukseen

Lapseni EI saa osallistua tutkimukseen

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

\_\_\_\_\_

HAASTATTELULOMAKE:

Liite 2(2)

OPPILAAN VAPAATA KERRONTAA OMASTA TYÖSTÄÄN:

MITÄ HALUAISIT MINULLE TYÖSTÄSI KERTOAA....

MITÄ MIELTÄ OLET OMASTA PEHMOLELUSTASI?



MITÄ MIELTÄ OLET OMPELUSTA?



MIKÄ OLI KIVOINTA?



MIKÄ OLI KURJINTA?



HALUAISITKO MUUTTAA JOTAKIN?