

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kokonainen käsityöprosessi alkuopetuksessa

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KATARIINA PÖLLÄ
Syksy 2009

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella käsityöprosessin toteutumista alkuopetuksessa. Tutkimuksessa tutkittiin sekä opettajien toteuttamaa käsityön opetusta että oppilaiden kokemuksia kokonaisesta käsityöprosessista. Tutkimuksen teoriaosuus keskittyy kokonaisen käsityöprosessin kuvaamiseen ja sen hyötyjen esittelyyn lisäksi käsityön merkitykseen kasvatuksellisenä ja opetuksellisenä kokonaisuutena sekä sen merkityksenä kasvavan oppilaan kehittymiseen. Lisäksi tutkimuksen teoria kohdistuu opetussuunnitelman korostamaan yhteiseen käsityöhön. Tutkimuksen pääongelmaksi muodostui: miten kokonainen käsityöprosessi toteutuu alkuopetuksessa. Alaongelmia olivat seuraavat: miten opettajat toteuttavat käsityön opetusta alkuopetuksessa ja miten oppilaat kokevat kokonaisen käsityöprosessin.

Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tutkimuksessa käytettiin fenomenologista tutkimusmetodia. Aineistonkeruu tapahtui alkuopetusluokkia opettavien opettajien haastattelulla. Lisäksi tutkimusaineistona on oppilaille ohjattu käsityöprojekti, joka toteutettiin kokonaisena käsityöprosessina. Luokanopettajien haastattelut nauhoitettiin, ja oppilaiden toiminta kuvattiin videokameralla. Oppilaiden toimintaa havainnoitiin koko projektin ajan.

Tutkimusaineiston mukaan opettajat kokivat kokonaisen käsityöprojektin toteuttamisen haasteelliseksi ja aikaa vieväksi. Opettajista suurin osa ei toteuttanut kokonaista käsityöprosessia lainkaan tai he toteuttivat satunnaisesti vain osia siitä. Lisäksi yhteisen käsityön toteutuminen jäi puuttumaan muutaman haastattelun opettajan luokasta. Opettajat kokivat, että resurssien puute vaikutti käsityön opetukseen ja sen laatuun. Oppilaille ohjatun käsityöprojektin mukaan oppilaat nauttivat tekemisestä ja kokivat omannäköisten töiden tekemisen miellyttäväksi. Lisäksi yhteinen käsityö koettiin mukavaksi.

Tämä tutkimus tuotti tietoa käsityön opetuksen nykytilasta. Vaikka otos oli pieni, voidaan tulokset ainakin osin yleistää koskemaan suurempaa joukkoa alkuopetusluokkia. Lisäksi tutkimuksen toinen aineisto tuki oppilaiden innostusta kokonaisen käsityöprosessin toteuttamiseen. Se tuotti uusien oppimiskokemusten ja tekemisen ilon ohella myös onnistumisen kokemuksia ja nautintoa valmiista työstä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut myös herättää keskusteluun ja pohdittavaksi käsityön opetuksen merkitys alkuopetuksessa. Tutkimus on hyödyllinen alkuopetuksessa toimiville opettajille. Se voi antaa kannustusta perusopetussuunnitelman perusteiden mukaiseen käsityön opetukseen.

Avainsanat: alkuopetus, kokonainen käsityöprosessi, yhteinen käsityö

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	KOKONAINEN KÄSITYÖPROSESSI ALKUOPETUKSESSA	3
2.1	KÄSITYÖN OSA-ALUEET	3
2.1.1	<i>Mitä käsityö on?</i>	3
2.1.2	<i>Perusopetuksen käsityö</i>	5
2.2	OPPILAAN OPPIMINEN ALKUOPETUKSESSA.....	8
2.2.1	<i>Yhteistoiminnallinen oppiminen</i>	8
2.2.2	<i>Motivaation tukeminen</i>	9
2.2.3	<i>Oppimisympäristöt oppimisen tukena</i>	11
2.3	KÄSITYÖKASVATUS JA KÄSITYÖN OPETUS	13
2.3.1	<i>Yhteinen käsityö</i>	18
2.3.2	<i>Käsityön merkitys lapsen luovuuden sekä minän kehittymiseen</i>	20
2.3.3	<i>Ympäristön ja luonnon huomioiminen käsityön opetuksessa</i>	21
2.4	KOKONAINEN KÄSITYÖPROSESSI.....	22
2.4.1	<i>Suunnittelu</i>	26
2.4.2	<i>Tuotteen toteuttaminen</i>	29
2.4.3	<i>Arviointi</i>	31
2.4.4	<i>Ositettu käsityö</i>	34
2.4.5	<i>Opettajan toiminta käsityöprosessin onnistumiseksi</i>	35
3	TUTKIMUSONGELMAT	38
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	39
4.1	KVALITATIIVINEN TUTKIMUSOTE JA LAADULLINEN TUTKIMUS	39
4.1.1	<i>Tapaustutkimus</i>	40
4.1.2	<i>Fenomenografinen tutkimussuuntaus</i>	41
4.2	AINEISTON KERUU.....	42
4.2.1	<i>Haastattelu</i>	42
4.2.2	<i>Lasten havainnointi</i>	45
4.3	AINEISTON ANALYYSI	46
5	TUTKIMUSTULOKSET	48
5.1	TAUSTATietoja haastateltavista	48
5.2	OPETTAJIEN ALKUOPETUKSEN KÄSITYÖN OPETUKSEEN ASETTAMAT TAVOITTEET JA NIIDEN TOTEUTUMINEN	50
5.3	OPPILAIDEN OPPIMINEN JA KEHITYMINEN KÄSITÖISSÄ.....	52
5.4	OPETUSKOKONAISUUS, JONKA OPETTAJAT OVAT TOTEUTTANEET USEAMPAAN KERTAAN	52
5.5	OPETTAJIEN KÄSITYÖTUNTIEN SUUNNITTELU	53
5.6	KÄSITYÖPROSESSIN TOTEUTTAMINEN OPPILAAN KANSSA	55
5.6.1	<i>Suunnittelu</i>	55
5.6.2	<i>Tuotteen elinkaaren ja kierrätyksen pohtiminen sekä ekologisuus</i>	56
5.6.3	<i>Materiaalin valinta sekä käytettävät välineet</i>	56
5.6.4	<i>Työturvallisuudesta huolehtiminen</i>	57
5.6.5	<i>Suunnitelmaan palaaminen toteutusvaiheessa</i>	57
5.6.6	<i>Tuotteiden kunnostaminen ja viimeksi toteutunut työ</i>	58
5.6.7	<i>Eriyttäminen</i>	58
5.7	OPETTAJIEN TOTEUTTAMA ARVIINTI YHDESSÄ OPPILAIDEN KANSSA KÄSITYÖPROSESSISSA	59
5.8	KÄSITYÖN OPETUKSEN HAASTEET	61
5.9	OPETTAJIEN MIELIPITEET KÄSITYÖPROSESSISTA	62
5.10	OPETTAJIEN MIELIPITEET YHTEISESTÄ KÄSITYÖSTÄ.....	63
5.11	OPETTAJIEN MIELIPITEET KÄSITYÖN OPETUKSEN KEHITTÄMISESTÄ	64

5.12	KÄSITYÖPROSESSIN OHJAAMINEN, HAVAINNOINTI JA OPPILAJDEN HAASTATTELEMINEN	65
5.13	TUTKIMUSONGELMIIN VASTAAMINEN	77
5.13.1	<i>Opettajien toteuttama käsityön opetus alkuopetuksessa</i>	<i>77</i>
5.13.2	<i>Oppilaiden kokemuksen kokonaisesta käsityön opetuksesta</i>	<i>78</i>
5.13.3	<i>Kokonaisen käsityöprosessin toteutuminen alkuopetuksessa</i>	<i>79</i>
6	POHDINTA	81
6.1	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	81
6.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	83
6.3	YLEISTETTÄVYYS.....	85
6.4	JATKOTUTKIMUSAIHEITA	86
LÄHTEET	88

1 JOHDANTO

Tämä tutkimus sai alkunsa jatkotutkimusajatuksista. Valmistuin 2007 lastentarhanopettajaksi ja tein kandidaatin tutkielmani aiheesta: käsityön opetus päiväkodin ja koulun esiopetuksessa. Päästyäni opiskelemaan luokanopettajaksi päätin jatkaa aiempaa tutkimustani pro gradu-tutkielmaksi alkuopetuksen näkökulmasta. Mieltäni kaihersi aiemman tutkimuksen tulokset sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden vaatimus yhteisen käsityön sekä kokonaisen käsityöprosessin toteutumisesta. Ajatukseni käsityön opetuksesta opettajankoulutuslaitoksissa, sekä opetuksen puutteesta esimerkiksi lastentarhanopettajan koulutuksessa, pitivät yllä mielenkiintoani käsityöiden opetuksen toteuttamisen tutkimiseen. Näin ollen tässä tutkimuksessa tutkitaan nykypäivän alkuopetusluokissa tapahtuvaa käsityön opetusta sekä sitä, toteutuuko siinä opetussuunnitelman mukaiset vaatimukset kokonaisesta käsityöprosessista ja yhteisestä käsityöstä. Alkuperäinen ajatus jatkaa pro gradu-tutkielmaa samasta aiheesta tuli siitä, että arvostan ja harrastan itse paljon käsillä tekemistä. Lisäksi huoli jatkuvasta taito- ja taideaineiden tuntien vähentämisestä, sai minut toivomaan tämän tutkimuksen innoittavan opettajia monipuolisempaan käsityön opetukseen. Taito- ja taideaineita ei saisi oppilaiden kehittymisen vuoksi vähentää, sillä esimerkiksi juuri käsityö tukee lapsen kokonaisvaltaista kehittymistä.

Minulle tarjoutui mahdollisuus myös ohjata käsityöprosessi alkuopetusikäisille oppilaille. Näin ollen pääsin henkilökohtaisesti läheltä seuraamaan sitä, miten oppilaat suhtautuvat käsityöprosessiin sekä yhteiseen käsityöhön. Tästä käsityöprojektista keräsin tutkimukseeni myös aineiston. Näin ollen tämä tutkimus on triangulaatio.

Lindforsin (2009, 296) mukaan käsityön opetuksen perinne perusopetuksessa kohtaa keskustelun käsitöistä, sukupuolesta sekä teknologian ja tekstiilityön opettamisesta. Käsityö näyttää olevan erittäin sukupuolisesti eriytynyt oppiaine, eikä vielä näy merkkejä muutoksesta, joka koskisi esimerkiksi luovuuden ja innovaation opettamista. Lindfors pohtii, pitäisikö käsityön sisällöt perusopetuksessa järjestää enemmän kohti innovatiivisuutta, kuin jakaa nykyisen mukaisesti tekstiilityöhön ja tekniseen työhön. Jos oppilaat saisivat valita, vaihtoehtojen tulisi olla jotakin muuta kuin ainoastaan jako tekniseen työhön ja tekstiilityöhön. Lindfors antaa esimerkkeinä erilaisten kurssien järjestämisen ja listaa muun muassa seuraavia; innovatiivinen korujen valmistuskurssi kulttuuriperinteen kantajana, itseilmaisu kankain ja elektroniikan avulla,

ekologinen urheiluvaate sekä uudenlaisen käytön suunnittelu toimimattomille tuotteille. Tällainen ajattelu auttaisi kehittämään moninaisempaa kuvaa käsityöistä, eikä ainoastaan ajatusta käsityön toteuttamisesta tyttöjen tekstiilityönä ja poikien teknisenä työnä. Opettajat eivät ole varmoja siitä, mitä heidän tulisi opettaa ja sen sijaan, että kannattaisivat ja toteuttaisivat uusia ja moderneja käsityöideoita, he toteuttavat perinteen mukaista käsityön opetusta. Selviä merkkejä sukupuoli jakoon perustuvan käsityön opettamisen muutoksesta ei Lindforsin mukaan ole näköpiirissä. (Lindfors 2009, 296.)

Myös tämä käsityön perinteinen jako tekstiilityöhön ja tekniseen työhön, sekä siihen liittyvä toisen sukupuolen huomiottajättäminen tietyn käsityöläjien opetuksen suhteen, tuki ajatustani siitä, miten tärkeää on tietää, kuinka alkuopetuksen käsityön opetusta tänä päivänä toteutetaan. Yhteisen käsityön vaatimuksen luulisi jo tasa-arvon täyttymisen vuoksi toteutuvan. Tässä tutkimuksessa perehdytään teorian sekä tutkimusaineiston perusteella käsityön opetukseen ja sen merkitykseen oppilaiden oppimisen ja kehityksen kannalta. Kantavina ajatuksina tässä tutkimuksessa ovat, miten kokonainen käsityöprosessi sekä yhteinen käsityö toteutuvat nykypäivän alkuopetusluokissa, sekä se, miten oppilaat itse kokevat nämä käsityön vaatimukset.

Tämä tutkimus on toivottavasti kannustus sekä tuleville, että jo pitkään työskenneille opettajille siitä, että käsityöprosessin mukaista käsityötä on mahdollista toteuttaa. Lisäksi yhteinen käsityö voi toteutua pienin järjestelyin sekä rohkeudella uskaltaa kokeilla. Tutkija toivoo, että tämä tutkimus antaa innostusta kokeilla uusia käsityön opetuksen alueita, lajeja ja innovaatioita sekä tällöin mahdollistaa oppilaille monipuolisia ja kehittäviä oppimiskokemuksia sekä nautintoa ja iloa käsillä työskentelystä.

2 KOKONAINEN KÄSITYÖPROSESSI ALKUOPETUKSESSA

2.1 *Käsityön osa-alueet*

Kuvaan aluksi sitä, miten käsityö on kehittynyt historian aikana yhdeksi koulun tärkeäksi oppiaineeksi sekä yliopistollisen tutkimuksen kohteeksi. Sekä käsityö-termin erilaisia merkityksiä ja sitä, miten moninainen on käsityön sisältö käsityöllisen toiminnan osana. Käsityö tarkoittaa myös paljon muuta kuten harrastusta ja sosiaalista kohtaamista muiden käsityön tekijöiden kanssa. Lisäksi käsityö tuottaa tekijälleen mielihyvää ja tukee sen avulla ihmisen hyvinvointia. Käsitöissä konkretisoituu myös käsityöperinne, joka on osaltaan perustana suomalaisen identiteetin rakentumisessa. Nykypäivänä perusopetuksessa on oppiaineena enää vain yksi käsityö. Tämä sisältää käsityön kolme osa-aluetta, tekstiilityön, teknisen työn sekä teknologian. Kuvaan näitä sisältöjä toisessa alaluvussa.

2.1.1 Mitä käsityö on?

Suojanen (1997, 75) korostaa, että Suomessa käsityöllä on ollut vahva asema ja käsityötä on pidetty aina merkittävänä osana kulttuuriamme. Sen opetus yleissivistävässä koulussa alkoi ensimmäisenä maailmassa 150 vuotta sitten (Lindfors 2009, 415). Käsityön merkityksen hyväksymisestä on osoituksena se, että vuonna 1981 Helsingin yliopistoon perustettiin käsityötä tutkiva tieteenala (Suojanen 1997, 75). Lindfors (2009, 415) kärjistää kuitenkin, että vaikka käsityön opetus kouluissa alkoi jo 150 vuotta sitten, on käsityön yliopistollinen tutkimus vain 30 vuotta nuorta.

Suojasen (1993, 13) mukaan käsityöllä tarkoitetaan arkikielessä käsin työskentelyä tai käsillä tehtyä tuotetta. Hänen mukaansa käsityö voi siis tarkoittaa käsityöprosessia tai prosessin jälkeen syntynyttä tuotetta. Anttila (1993a, 10) mainitsee, että käsityö tarkoittaa myös käsissä pidettävien työkaluin valmistettua tuotetta. Kojonkoski-Rännäli (1995, 31) tarkoittaa käsityöllä myös sellaista

toimintaa, jossa ihminen tuottaa tuotteita käyttäen erilaisia konkreettisia materiaaleja ja eri käsityötekniikoita. Suojanen (1993, 13) lisää, että käsityö tarkoittaa myös erilaisessa muodossa olevia tuotteita, joita syntyy suunnittelu- ja valmistusprosesseissa kuten prototyyppejä, luonnoksia sekä työväline- ja materiaalikokeiluja. Kojonkoski-Rännäli (1995, 31) mainitsee käsityö-sanan loppuosan kertovan, että tekijänä on ihminen. Käsi-sana puolestaan ilmaisee, että materiaali, jota työstetään, on konkreettista, eikä käsillä voi työstää abstrakteja asioita (mt.). Kojonkoski-Rännäli (2002, 233) lisää, että käsityön tekijän aistimisen kyky kehittyy käsityötaidon myötä. Näin tekijä kykenee saamaan tietoa suoraan materiaalista, johon hänellä on käsiensä kautta elimellinen yhteys. Hän tuntee, miten materiaali taipuu ja taittuu. Tekijä ohjaa materiaalin muotoutumista omilla liikkeillään myös käyttäessään erilaisia koneita ja välineitä sekä näkee välittömästi ohjauksensa seuraukset materiaalissa. Hänen kättensä jälki jää pysyvästi materiaaliin. (Kojonkoski-Rännäli 2002, 233.)

Anttila (1993b, 20) toteaa, että käsityöllä on suuri sosiaalinen arvo, sillä se voi yhdistää ihmiset samanlaiseen harrastukseen ja siten sillä on myös yhteisöllinen merkitys. Käsityön avulla voidaan tuottaa mielihyvää muille ihmisille, jolloin käsityö tukee sosiaalista hyvinvointia. (mt.) Suojanen (1997, 80) toteaa, että käsityöllä on merkitys myös ihmisen henkiseen hyvinvointiin sekä kokonaispersoonallisuuden kehittymiselle. Tällöin eheän persoonan rakentumiseen edesauttaa itse tehdyn tuotteen lopputuloksen näkeminen ja onnistumisen ilo.

Anttila (1993b, 16) jatkaa, että käsityöllä on paljon merkityksiä, jotka liittyvät sen kulttuuriseen, sosiaaliseen ja ekologiseen ympäristöön. Hänen mukaansa käsityötä ei voida irrottaa ympäristöstä, jossa se valmistetaan. Käsityössä on aina kyse tavalla tai toisella luonnosta saadun materiaalin käytöstä, jota muokataan ihmisen oman näkemyksen mukaiseksi. (Anttila 1993b, 16.) Taitava käsityöntekijä pystyy kuitenkin hallitsemaan koko tuotteen elinkaaren ja arvioimaan tuotteen esteettisyyden lisäksi ympäristön tilaan vaikuttavia materiaalivalintoja, valmistusprosessia, hoitoa, käyttöä ja viimeiseksi hävittämistä (Suojanen, 1997, 78).

Anttila (1993a, 10) toteaa, että käsityö on sen tekijälle syvä tyydytyksen tuoja, sillä se sisältää luovaa itseilmaisua, mutta myös viihtymistä käsillä tehden ilman määrällisiä tavoitteita, siksi käsityö on tekijälleen myönteinen kokemus. Lisäksi käsityö on tärkeää myös kansallisen kulttuurimme osana. Se pitää perinteitä hengissä ja kehittää kansallista identiteettiämme. (Mt.)

Seitamaa-Hakkaraisen (2000, 3) mukaan suunnittelun taide sisältää suuren moninaisuuden sisältäen kaupunkisuunnittelun, arkkitehtuurin, koneistamisen, taiteen ja käsityöt. Taide, käsityö ja suunnittelu ovat kuitenkin usein käsitetty olevan melko kaukana toisistaan. Yleisesti käsityöt on nähty perustuvan yksinkertaisiin motorisiin taitoihin ja tuotantoprosesseihin ja perinteiset tavat,

mallit, on siirretty toiselta toiselle seuraavassa sukupolvessa. Käsitöitä, esimerkiksi tekstiilityötä ei ole pidetty taiteena, koska sen on tulkittu edustavan kopioimista. (Seitamaa-Hakkarainen 2000, 3.)

Marnerin (2005, 188) mukaan kulttuurillisesti ja taloudellisesti tärkeä ja luova toiminto on suunnittelu, jota ei koulussa tuoda riittävästi esiin. Esteettiset oppiaineet saavat jäädä muiden niin kutsuttujen tärkeiden kouluaineiden varjoon. Esteettiset aineet ovat osittain sopeutuneet marginaaliseen asemaansa. Usein fokus suunnataan perinteiseen käsityöhön ja perinteisiin taidelajeihin, sen sijaan, että näkökulma kohdistettaisiin enemmän luovuuteen, identiteettiin, yhteiskuntaan sekä nykyaikaan. (Marner 2005, 188.)

Käsityö on sisällöltään monimerkityksellinen. Se sisältää historiallisen jatkumon, joka on toteutunut käsityöllisenä tekemisenä vuosisatojen ajan ja luonut pohjan suomalaiselle kulttuuriperinnölle ja identiteetille. Oppiaineeksi se on otettu melko varhain, mutta tutkimus on yhä vähäistä. Käsityön tärkeyttä korostaa se, että sen avulla on mahdollisuus kehittää omaa hyvinvointia sekä luoda sosiaalisia suhteita. Lisäksi se antaa tekijälleen mahdollisuuden harrastustoimintaan sekä taiteen tekemiseen. Käsityön arvostus on heikentynyt yhteiskunnan kulkiessa kohti kiireen aikakautta ja teollisen valmistamisen luomaa kertakäyttökulttuuria. Siksi käsityön tekeminen ja valmis tuote voidaan nähdä nykypäivän luksuksena ja pitää sitä ainutlaatuisena.

2.1.2 Perusopetuksen käsityö

Peruskoulussa käsityön opetus sisältää kolme eri osa-aluetta, tekstiilityön, teknisen työn sekä teknologian. Nämä kolme osa-aluetta sisältyvät käsityö-termin alle.

Tekstiilityö alkuopetuksessa sisältää erilaisiin tekstiilimateriaaleihin, niiden työstöön sopiviin välineisiin sekä tekniikoihin tutustumisen. Tekstiilimateriaaleina alkuopetuksessa käytetään useimmiten kankaita ja erilaisia lankoja sekä villoja, mutta myös luonnonmateriaaleja voidaan hyödyntää. Tekstiilityön perustekniikoita ovat virkkaus, huovutus sekä ompelu ja kudonnan alkeet. Alkuopetuksen tekstiilityössä tulisi myös tutustua suunnittelun sekä arvioinnin alkeisiin.

Parikka ja Rissanen (2000, 120) korostavat Uno Gygnaeuksen, Suomen kansakoulun isän, vaikutusta siihen, että kouluissa on jo varhain ollut korkeatasoista teknisen työn opetusta. Gygnaeusta on kansainvälisesti pidetty teknologiakasvatuksen aloittajana. Käsityöt jaettiin alunalkaen poikien ja tyttöjen käsitöiksi. Vaikka nykyaikana ei enää erotella tekstiilityötä ja teknistä työtä sukupuolijaoiin, vaikuttaa historia siihen, että tytöt jäävät usein paitsi teknologiakasvatuksesta. (Parikka & Rissanen 2000, 120; Lindfors 2008, 416.)

Lindforsin (2008, 422) mukaan teknologia ymmärretään innovatiivisena osaamisena ja tietämyksenä ja sen avulla voidaan ratkaista ihmisten tarpeisiin liittyviä ongelmia ympäristön kannalta kestäväällä tavalla. Perusopetuksessa toteutettavaa teknologian opetusta kutsutaan teknologiakasvatukseksi. Teknologiakasvatus määritellään innovatiivisen tietämisen ja osaamisen sekä käytännön toiminnan opetuksiksi, jonka avulla kehitetään ihmisen tarpeisiin ympäristön kannalta kestäviä ratkaisuita. Lindfors muistuttaa, että teknologian opetukseen tulee sisällyttää todellisten ongelmien etsimistä ja havainnointia, ratkaisuiden suunnittelua ja niiden valmistamista sekä reflektointia ja arviointia.

Opetussuunnitelma kehottaa jo alkuopetuksessa opettamaan teknologiaa. Tällöin oppilaat tulisi tutustuttaa arkielämään liittyviin materiaaleihin, työvälineisiin ja tekniikoihin kuten myös kehittää heidän tietämystään, taitojaan ja asenteitaan jokapäiväiseen elämään. (Alamäki 1999, 40; POPS 2004, 242.) Myös Parikka ja Rissanen (2000, 124) korostavat, että nykyään teknisiä valmiuksia pidetään teknologisenä yleissivistyksenä eli jokapäiväisessä elämässä selviämisen välineinä. He painottavat myös, että teknologian opetukseen voidaan asettaa monipuolisia tavoitteita jo varhain. Opetuksessa tärkeänä he pitävät sitä, että tavoitteet suunnitellaan oppilaiden mielenkiinnon mukaan, sillä tällöin tavoitteilla ja opetuksella voidaan vaikuttaa oppilaiden ajatteluun ja toimintaan. Teknologiaa on tärkeää opettaa elämyksellisesti ja siten, että oppilaan tekniselle uteliaisuudelle annetaan tilaa. (Mt.) Alamäki (1999, 39) kuitenkin muistuttaa, että opetussuunnitelma mahdollistaa alueellisen joustavuuden, joka myös kasvattaa eroavaisuuksia sen suhteen, miten teknologiaa opetetaan eri kouluissa.

Teknologiassa, toisin kuin käsityössä, jossa usein tarkastellaan yksittäisiä esineitä, tarkoituksena on ymmärtää laitteiden ja tuotteiden sekä niistä muodostuvien järjestelmien toimintaa. Teknologian opetuksessa on huomioitava se, että edetään rauhallisesti tutuista asioista yleisiin ilmiöihin. (Parikka & Rissanen 2000, 126.) Teknologian opetuksessa tärkeää on myös toiminnallisuuden mahdollistaminen. Toiminnan jäsentely, käsitteiden muodostaminen, oppilaan ajattelun ja havaintojen ohjaaminen sekä tutkittavien asioiden ymmärtäminen, ovat keskeisiä tekijöitä opetuksessa. Teknologiaan liittyviä ilmiöitä voidaan havainnoida ja tutkia kokeilemalla ja rakentamalla. Rakentelun kautta oppilaiden on helpompi suunnitella työskentelyprosessia ja lopullista tuotetta. (Parikka & Rissanen 2000, 130.)

Lindfors (2008, 423) jatkaa, että yläkäsitteen teknologian opettamiselle ja oppimiselle muodostaa joko käsityö tai teknologiakasvatus. Jos yläkäsitteenä pidetään käsityön oppiainetta, on teknologian merkitys välineellinen. Tällöin teknologia on osa käsityön suunnittelu- ja valmistusprosessia ja se mahdollistaa erilaisten ratkaisuiden kehittelyn. Jos teknologiakasvatus nähdään yläkäsitteenä integroituneena eri oppiaineisiin tai omana oppiaineenaan, nähdään käsityö

tällöin työskentelymenetelmänä ja –tapana teknologisten ongelmien ratkaisuihin. Lindfors korostaa, että mikäli teknologiakasvatukseen nähdään vastaavan teknistä työtä ja käsityön lajien valinnan mahdollistuvan sukupuolen mukaan, on tällöin todennäköistä, että tytöt jäävät ilman sitä teknologian opetuksen osa-aluetta, jota toteutetaan opetettaessa teknistä työtä.

Lindfors (2002, 138) muistuttaa, että teknologinen näkökulma puuttuu tekstiilityön opetuksesta. Hän toteaa, että kysymys on myös kuluttajan kannalta arkipäivän teknologiasta sekä teknologisessa ympäristössä toimimisesta. Tuotteeseen sisältyvän teknologisuuden ymmärtäminen on tärkeää kehitettäessä ja arvioitaessa tekstiilejä osana teknologista maailmaa. Lindfors toteaa, että tekstiilityön opetuksen tulevaisuuteen on vaikea uskoa ilman, että sen opetukseen sisällytetään teknologian näkökulmaa. Myös Alamäki (1999, 40) toteaa, tekstiilityö keskittyy ensisijassa suunnitteluprosessiin, jossa oppilaat suunnittelevat vaatteita ja muita tekstiileitä. Tämän vuoksi tekstiilityö sisältää vähemmän tekniikkaa, materiaaleja, teknologisia prosesseja ja systems, kuin teknologia oppiaine. Metsärin (2005, 41) mukaan koulumaailmassa toteutetaan usein vain yksi käsityöprosessi, jossa oppilaat saavat suunnitella ja valmistaa kokonaisen tuotteen ja tällöin oppilas oppii teknologiaa. Metsärinne kiteyttääkin, että teknologian opetus on yhdistetty tekniseen työhön ja tekstiilityöhön ainoastaan ajatuksena modernista teknologisesta kulttuurista.

Alamäen (1999, 39) mukaan suunnittelu- ja valmistusprosessi nähdään työvälineenä oppilaiden kehitykseen esteettisissä arvoissa, teknologisessa tietämyksessä, työskentelyn taitoissa ja hienomotoriikassa. Alamäki listaa teknologian opetukselliseksi termeiksi luovuuden, sorminäppäryyden, ahkeruuden, aloitekyvyn ja ongelmanratkaisun. Lindfors (2002, 137) taas jakaa tekstiilituotteen teknologiset ominaisuudet seuraaviin pääluokkiin: hoito-ominaisuudet, ulkonäön pysyvyys, käyttöturvallisuus, biologinen kestävyys, ympäristönkesto, lujuusominaisuudet sekä käyttömukavuus.

Lindfors (2002, 138) toteaa, että tekstiilien osuus ihmisten elämässä tulee kasvamaan. Näin ollen hän edellyttää tekstiilien teknologisten ominaisuuksien ottamista mukaan myös käsityön opetukseen. Yksilöä ei Lindforsin mukaan voida pitää yhteiskunnan silmissä teknologisesti sivistyneenä, jollei hän ymmärrä lähimmän ympäristönsä, tekstiilien, teknologisuutta. Näiden käsityön opetuksen sisältöjen liittäminen osaksi laaja-alaista teknologiakasvatusta on edellytys sellaisten toiminnallisten taitojen ja tietojen saavuttamiselle, jotka merkitsevät kriittistä monipuolisuutta arkielämän reaaliasioissa. Peltonen (2005, 10) jatkaa, että käsityö oppiaineena on käytännönläheinen aine, koska se perustuu teknologiaan. Tämä tarkoittaa, että tuotteiden valmistaminen työvälineillä on ainoa tapa oppia käyttämään niitä. Lisäksi tekemällä oppiminen on paras tapa oppia teknologiaa.

2.2 *Oppilaan oppiminen alkuopetuksessa*

Alkuopetuksessa korostetaan nykypäivänä sitä, että oppiminen perustuu oppilaan aikaisemmillle taidoille, tiedoille sekä toiminnoille. Oppimisessa korostetaan oppilaan aktiivista roolia, tutkivaa oppimista ja ongelmakeskeisyyttä. Alkuopetuksessa oppilas saa valmiudet koulussa oppimiseen ja työskentelyyn. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 76, 165.) Brotherus ym. (2002, 170 – 171) esittelevät kasvatuksen ja opetuksen tavoitteita alkuopetuksessa. Heidän mukaansa tavoitteina on oppilaan myönteisen minäkuvan kehittyminen, innostuminen oppimisesta, rohkeus kohdata uusia haasteita, oppia tietoja ja taitoja eri ainesisällöistä, oppia ryhmätyöskentelytaitoja, itsenäistä työskentelyä sekä oman ajattelun esilletuontia ja kykyä itseilmaisuun. Lisäksi alkuopetuksessa opitaan kriittistä tiedonhankintaa, suvaitsevaisuutta ja vastuuntuntoa. Oppilas oppii myös hyvät tavat sekä ymmärtää oman riippuvuutensa luonnosta ja ympäristöstä. Hän myös harjaantuu fyysisissä ja motorisissa taidoissa sekä kehittää luovuttaan tutustumalla eri taidemuotoihin, niin paikalliseen kuin kansalliseen kulttuuriin. (Mt.) Haapasalo (1997, 249) toteaa, että alkuopetuksessa on tärkeää, että oppilas totutetaan ympäristönsä hahmottamiseen ja havainnointiin sekä ongelmatilanteiden tunnistamiseen ja niissä toimimiseen, pelkän tiedon korostamisen sijaan. Oppilasta kannustetaan ja ohjataan kohti luovia ja kekseliäitä työskentelytottumuksia, jotka edistävät oppimista. Näissä työskentelymenetelmissä kommunikointi on tärkeää. (Mt.) Ikonen, Juvonen ja Ojala (2002, 25) muistuttavat, että oppiminen on tilannesidonnaista ja sillä on aina yhteys toimintaan, kulttuuriin ja kontekstiin, jossa oppiminen toteutuu. Rödström (1992, 39) jatkaa, että oppiminen toiminnan kautta edesauttaa oppilaita ymmärtämään opittavia asioita.

2.2.1 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Alkuopetusikäinen lapsi on oppijana aloitteellinen ja aktiivinen. Hänen kiinnostuksenkohteensa syntyvät havainnon, kokemuksen ja toiminnan kautta aluksi kokonaisvaltaisesti, vähitellen eriytyen. Oppilas on tarkkaavainen ja sitoutuu toimintaan silloin, kun hän saa käsitellä konkreettista materiaalia. Oppiminen on tehokasta, kun opittava asia liittyy mielekkäästi lapsen aiempaan kokemukseen ja on kiinnostavaa. Oppiminen on kokonaisvaltaista maailmankuvan rakentamista, ja sitä tapahtuu kun lapsi havaitsee ongelman. Tällöin hänessä herää innostus ongelman ratkaisemiseen ja onnistuttuaan ratkaisemaan ongelman, on lapsen uteliaisuus tyydytetty. Oppiminen on aktiivisen toiminnan lisäksi myös sosiaalista toimintaa, joka perustuu aktiiviseen työskentelyyn ja toiminnallisuuteen. Osallistuminen ryhmän toimintaan kasvattaa myös oppilaan

toimintakykyä, jonka laajeneminen antaa tilaa hänen persoonansa kehittymiselle. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 71 – 73; Ikonen, Juvonen & Ojala 2002, 22 – 23.)

Vygotsky puhuikin lähikehityksen vyöhykkeestä, kehitystasosta, jolla lapsi osoittaa jo selviävänsä itsenäisesti tehtävistä, ja kehitystasoista, joilla lapsi yhteistyössä aikuisen tai toisten lasten kanssa osoittaa kehittyneempiä valmiuksia ja ajatuksia. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 70; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2002, 155.) Vygotskin mukaan opetuksen ja kasvatuksen tulisi kulkea kehityksen edellä ja haastaa oppilasta toimimaan omalla lähikehityksen vyöhykkeellään. Ohjaamisen ja opettamisen tulisi auttaa oppilasta sisäistämään oppimisprosessit, että niistä tulee asteittain osa hänen itsenäistä toimintaansa. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2002, 156.) Hakkarainen ym. (2002, 155) jatkavat, että oppilaat voidaan organisoida oppimisryhmiin, joissa toimitaan asiantuntijakulttuurin tavoin. Tällöin oppilaita rohkaistaan ratkaisemaan yhdessä haastavia ongelmia ja jakamaan omaa asiantuntijuuttaan. Tietojen ja taitojen jakaminen ja ryhmien jäsenten erilaiset osaamisalueet tukevat yhteisöllistä oppimista. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen toteavat, että saattaa olla niin, että ihminen pystyy käyttämään joitakin taitojaan vain silloin, kun hän on vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä ikätovereidensa kanssa. Yhteistoiminnallisen oppimisen ominaispiirteitä ovat jaetut tavoitteet ja merkitykset, yksilöllinen vastuu, sosiaaliset taidot, vastavuoroisuus sekä jaettu toiminta ja sen arviointi. Lisäksi yhteistoiminnalliseen oppimiseen kuuluu yhteisen ymmärryksen rakentaminen. Vuorovaikutuksen, yhteisten keskusteluiden ja toiminnan puitteissa oppilaan ajatteluprosessit tulevat esille niin oppilaalle itselleen kuin muillekin. Tällöin oppilaalla on mahdollisuus reflektoida niitä sekä itsekseen että vastavuoroisesti muiden oppilaiden kanssa. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 61; Aho 2002, 30 - 31.)

2.2.2 Motivaation tukeminen

Ikonen, Juvonen ja Ojalan (2002, 29) sekä Kauppilan (2003, 43) ja Ahon (2002, 32) mukaan oppimisen merkittävin ehto on motivaatio. Oppilaalla tulisi viritä halu sekä kyky selvittää vaativaltakin tuntuja ongelmia. Utelias oppilas oppii ja innostunut oppilas suuntautuu oppimisen kannalta olennaisiin asioihin. Tällöin haasteellisetkin tehtävät voivat parhaimmillaan johtaa oppimisen kannalta arvokkaisiin prosesseihin, kuten epäilemään, tutkimaan, kysymään sekä selittämään monimutkaisia ilmiöitä. (Ikonen, Juvonen & Ojala 2002, 29.) Kauppila (2003, 43) jatkaa, että hyvä motivaatio on yhteydessä tarkkaavaisuuteen, pitkäjänteisyyteen, keskittymiskykyyn, oppimisen strategioihin, ajattelukykyyn ja muistamiseen. Motivaatio näkyykin erilaisten tehtävien suorittamiseen tarvittavina valmiuksina ja vastuun ottamisena omasta

oppimisestaan. Motivoitunut oppilas pyrkii suorittamaan tehtävän loppuun, eikä hän anna helposti periksi. (Kauppila 2003, 43.) Lehtinen, Kuusinen ja Vauras (2007, 177) määrittelevät motivaation sisäiseksi tilaksi, joka aikaansaa, ylläpitää ja ohjaa toimintaa. Motivaatio vaikuttaa siihen, millaisia valintoja oppilas tekee eri toiminta- ja käyttäytymisvaihtoehtojen välillä. Motivaatio vaikuttaa lisäksi siihen, miten määrätietoisesti oppilas ryhtyy toteuttamaan tehtävää ja miten keskittyneesti hän sitä tekee. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 177.) Tarkoituksenmukainen motivaatio johtaa oppijan itsensä ohjaamaan oppimistoimintaan. Oppija osaa tällöin ottaa joustavasti huomioon eri tilanteiden vaatimukset ja pyrkii asioiden ymmärtämiseen. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 217.)

Lapselle kehittyy vähitellen tietoisuus itsestään aktiivisena ja kognitiivisena toimijana. Tämä mahdollistaa oppilaalle oman toiminnan ja ajattelun ohjaamisen, ymmärtämisen ja säätelyn, eli metakognition. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 221 – 222.) Ahosen, Lamminmäen, Närhen ja Räsänen (2001, 169) mukaan metakognitio kehittyy, kun lapsen tietoisuus herää omia kognitiivisia toimintojaan kohtaan. Kouluoppimisessa keskiseksi nousee se, mitä tapahtuu lähiympäristössä, jossa oppiminen tapahtuu. Näitä tekijöitä ovat lapsen yksilöllisten piirteiden huomiointi ja oman aktiivisen orientoitumisen tukeminen sekä opetuksen organisointi kuin myös luokassa vallitseva yhteistoiminnallinen ja positiivinen ilmapiiri. (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 2001, 171.)

Metakognitiivista tasoa eli kykyä asettua oman osaamisen arvioijaksi, pidetään korkeimpana älyllisen toiminnan tasona. Metakognitiolla tarkoitetaan itsearviointin taitoja eli oman älyllisen toiminnan tiedostamista, säätelyä ja ohjaamista. Itsearviointin taitoja vaativat ajattelu- ja ongelmanratkaisutoiminnan ohjaaminen, suunnittelu ja arviointi. Onnistuneeseen ja tehokkaaseen ongelmanratkaisuun liittyy oman tietämyksen ja osaamisen puutteiden tunnistaminen. Metakognitiivisista taidoista ja tiedoista voi tulla yleistynyttä tietoa ja niistä voi muodostua toimintamalleja, joita oppilas voi uusissa ongelmanratkaisutilanteissa hyödyntää. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2002, 165 – 166.) Metakognitiiviset kokemukset ja mielen toimintaa koskevan metakognitiivisen tiedon rakentuminen mahdollistavat oman oppimisen ja toiminnan mielekkään säätelyn. Lapsen metakognitio toiminnallisena ja tiedollisena kokonaisuutena kehittyy, kun hän oppi erilaisissa tilanteissa ohjaamaan ja tarkastelemaan omia tiedonkäsittely- ja ajatteluprosessejaan. Oppimisen ohjaamisen ehto on metakognitiivisen tiedon sisäistyminen eli tiedon elävä liittyminen oppilaan omaan toimintaan. Lapset ovat aktiivisia oppijoita, jotka järjestävät ja kokoavat aineistoa ja pystyvät asettamaan tavoitteita sekä suunnittelemaan ja korjaamaan toimintaansa. (Lehtinen, Kuusinen & vauras 2007, 227 – 228.)

Kinnunen (2001, 23) korostaa, että minäkuvan muotoutuminen sekä itsetunnon vakiintuminen ovat alkuopetusikäisen oppilaan tärkeitä kehitystehtäviä. Minäkuvalla on Kinnusen mukaan pitkäkestoinen merkitys oppilaan elämään. Tulevaisuudessa hänen ajatuksiin ja valintoihin vaikuttaa se, millaiseksi hän kuvittelee ja kokee itsensä. Rödström (1992, 67) muistuttaa, että oppilaan itsetuntoa kohottaa myös se, että hän hallitsee oman kehonsa ja äänensä. Innostavassa ja kannustavassa ilmapiirissä myös vähemmän lahjakas oppilas pystyy parempiin suorituksiin. Lapsi huomaa oman edistymisensä ja osaa nauttia työnsä tuloksista. (Kinnunen 2001, 24.)

2.2.3 Oppimisympäristöt oppimisen tukena

Rauste-von Wright, von Wright ja Soini (2003, 54 – 56) toteavat, että oppiminen on sidoksissa siihen kontekstiin, toimintaan ja kulttuuriin, jossa tietoa käytetään ja opitaan. Kontekstista riippuu, mikä hahmotetaan tavoitteeksi tai ongelmaksi, mikä keinoksi ja mikä sopivaksi ratkaisuksi. Opetuksen suunnittelun kannalta on merkittävää tiedostaa oppimisen tilannesidonnaisuus. Yhdessä kontekstissa opittu tieto ei välttämättä automaattisesti siirry toisiin konteksteihin. Valmiudet tiedon siirtymiselle onkin luotava jo oppimisvaiheessa. Oppimisympäristöt ja oppimistilanteet on suunniteltava taidon tai tiedon tuleva käyttö huomioiden. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 54 – 56.)

Oppimisympäristö on käsite, joka on määritelty monella tavalla. Käsitteen yhteydessä tarkastellaan tavallisesti ainakin ympäristön ja yksilön vuorovaikutusta ja kommunikointia sekä tämän seurauksena syntyvää yksilön käsitteen muodostusta ja ajattelua. (Brotherus, Hyvönen, Krokfors 2002, 87.) Hakkaraisen, Lonkan ja Lipposen (2002, 171) mukaan oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppilaan ympäristön toiminnallisia rakenteita ja ominaisuuksia ja kaikkia niitä välineitä ja työkaluja, joita käytetään oppimisen tukena. Oppimisympäristössä oppiminen ja opetus liittyvät kiinteästi toisiinsa. Oppimisen ulkoisia ja sisäisiä olosuhteita ei tällöin eroteta, sillä ne ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Lehtinen, Kuusinen ja Vauras (2007, 249) toteavat, että oppimisympäristön käsite korostaa oppimisympäristön viittaavan muuhunkin kuin opetusjärjestelyihin. Heidän mukaansa näyttää siltä, että jokainen oppilas luo viime kädessä itse tulkintansa omasta oppimisympäristöstään. Tätä tulkintaa ohjaavat erilaiset kouluympäristössä tehdyt järjestelyt. Kuitenkin yksittäisen oppijan kehitys- ja oppimishistorialla on merkittävä rooli oppilaan tulkinnalle oppimisympäristöstään. Lehtinen, Kuusinen ja Vauras (2007, 221) alleviivaavat, että oppimisympäristöt ja opetuskäytännöt ovat merkittäviä, kun yritetään ehkäistä oppimisvaikeuksien syntymistä sekä auttaa oppilaita niiden voittamisessa.

Bruner ja Vygotsky ovat molemmat sitä mieltä, että kehitys ja oppiminen ovat riippuvaisia toisistaan. Heidän mielestään oppimisessa täytyy tapahtua muutos, ennen kuin pysyvää kehitystä voi ilmetä. Oppiminen ja kehitys eivät ole sama asia, mutta lapselle soveltuva opetus tuottaa kehitystä. Molemmat tutkijat korostavat ympäristön merkitystä lapsen kehityksessä ja oppimisessa. Kehitys ei tapahdu itsestään vaan on läheisessä yhteydessä syntymästä alkaen saatuihin kokemuksiin ja kokemukset puolestaan liittyvät ympärillä oleviin ihmisiin. (Brotherus, Hyvönen & Krokfors 2002, 68.)

Piaget ja Vygotsky pitävät tiedollisen kehityksen kannalta tärkeänä lapsen vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Piagetin mukaan lapsi itse luo ja rakentaa ymmärrystä. Vygotsky taas korostaa kulttuuria ja ihmisten välistä kommunikaatiota. Sosiaalinen vuorovaikutus on ratkaisevaa sisäisen ymmärryksen kannalta, ja dynamiikka sekä dialogi lapsen ja ympäristön välillä myötävaikuttavat kehitykseen. Piaget ja Vygotsky ovat samaa mieltä siitä, että opetuksessa täytyy lähteä lapsen spontaaneista käsityksistä, mutta heidän näkemyksensä eroavat siinä, miten sen tulee tapahtua. Piaget tähdentää lapsen konkreettista asioiden tekemistä, ja Vygotsky korostaa ihmisten välistä kommunikaatiota. Piagetin teoria painottaa aktiivisuutta ja konstruktivisuutta ihmisen kehityksessä, kun taas Vygotsky ja Bruner korostavat sosiaalista vuorovaikutusta ja kulttuurisia toimintamalleja, kun kyse on ihmisen kehitykseen vaikuttamisesta ja sen muovaamisesta. (Brotherus, Hyvönen & Krokfors 2002, 68 – 69.)

Erilaiset vaatimukset lapsen kehitykselle ja oppimiselle, kuten aktiivisuus oppimisessa, tutkiva oppiminen sekä ongelmanratkaisutaidot, tulevat esille käsityön opetuksessa. Juuri käsityön opetuksessa on helppo soveltaa näitä oppimisen ja kasvamisen kannalta tärkeitä kehitystehtäviä. Lisäksi alkuopetuksessa tulisi kehittää oppilaan ryhmätyöskentely- sekä sosiaalisia taitoja. Tämäkin oppimisen peruste on helppo toteuttaa käsityön opetuksessa. Lisäksi taiteeseen tutustuminen tulee huomioiduksi tutustuttamalla oppilaat perinteiseen käsityötaiteeseen sekä muihinkin taiteen lajeihin, joista voidaan hakea ideoita oppilaiden suunnitteluun. Oppilaat saavat suunnitellessaan töitä käyttäen omaa luovuuttaan ja kehittävät kekseliäisyyttään ja mielikuvitustaan sekä ongelmanratkaisutaitojaan. Alkuopetuksessa korostetaan myös oppimisen sosiaalisuutta sekä aktiivista työskentelyä toiminnallisuuden kautta. Näiden oppimistilanteiden mahdollistaminen tukee oppilaan persoonan kehittymistä. Sosiaalinen vertaistuki auttaa oppilaita myös esiin tulleiden ongelmien ratkaisussa. Lähikehityksen vyöhyke onnistutaan ottamaan käyttöön opettajan mahdollistaessa ryhmätyöskentelyn sekä yhteisöllisen oppimisen. Mikä olisikaan parempi keino kehittää ongelmanratkaisua ja ryhmätyöskentelytaitoja, kuin käsityö, sillä siinä voidaan ryhmässä pohtia ratkaisuja tuotteen suunnittelussa ja toteutuksessa ilmenneisiin ongelmiin sekä toteuttaa erilaisia testauksia, kuten materiaali- ja työvälinekokeiluita. Ryhmätyöskentelyn toteutuessa

oppilaan sosiaalisten taitojen lisäksi kehittyvät vuorovaikutustaidot sekä yhteiset keskustelut ryhmän kesken mahdollistavat reflektointitaidon kehittymisen.

Innostavan ja mielenkiintoisen käsityön opetuksen ja monipuolisen työskentelyn mahdollistaminen tukee oppilaan motivaation kehittymistä sekä ylläpitoa. Motivaatio tukee tarkkaavaisuuden, keskittymiskyvyn sekä pitkäjänteisyyden kehittymistä sekä vastuun ottamista omasta oppimisesta. Hyvän motivaation seurauksena on oppilaan mahdollista saavuttaa metakognition taitoja, eli itsearviointin taidot kehittyvät. Näitä tukevat juuri suunnittelu sekä ongelmanratkaisu, joiden seurauksena oppilaat oppivat tavoitteellisimmiksi sekä ohjaavat paremmin omaa toimintaansa ja oppivat korjaamaan sitä. Myös minäkuva muodostuu positiiviseksi ja itsetunto pysyy korkealla ja vakiintuu. Nämä oppimistulokset on mahdollista saavuttaa käsityön opetuksessa, sillä siinä on yksinkertaista mahdollistaa näiden toimintojen kehittyminen. Käsityö on sosiaalista, ryhmässä toimimista, suunnittelua sekä ongelmanratkaisua ja prosessin sekä tuotteen arviointia. Näin ollen käsityön monipuolisessa opetuksessa kaikki alkuopetuksen oppimistavoitteet toteutuvat.

2.3 Käsityökasvatus ja käsityön opetus

Tässä tutkimuksessa käytetään rinnakkain käsitteitä käsityökasvatus ja käsityön opetus. Tutkija ei katso, että nämä termit sisällöiltään poikkeasivat toisistaan. Eri käsitteitä käytetään yleensä kuvaamaan lasten ikätasoa. Alkuopetusikäisillä oppilailta voidaan tutkijan mielestä käyttää molempia termejä, sillä lasten ikä huomioiden kasvatus-termi on vielä sopiva, mutta myös käsityön opetus soveltuu terminä, sillä alkuopetusta harjoitetaan kouluissa.

Käsityökasvatuksella Suojanen (1993, 14) tarkoittaa sellaista toimintaa, jossa kasvatus- ja opetustarkoituksessa tuotetaan tuotteita erilaisia materiaaleja, tekniikoita ja välineitä käyttäen. Käsityökasvatukseen sisältyy Suojasen mukaan myös käsityön didaktiikka, joka on luonteeltaan normatiivista ja käytännönläheistä. Lisäksi käsityökasvatuksen on liityttävä opetussuunnitelmaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan käsityön opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaan käsityötaitoa siten, että hänen itsetuntonsa kasvaa ja hän kokee iloa ja tyydytystä valmistamastaan työstä. Lisäksi oppilaan vastuuntunto omasta työstä sekä materiaalien käytöstä lisääntyy ja hän oppii arvostamaan sekä työn että materiaalin laatua. Oppilaan tulee oppia myös suhtautumaan arvioiden ja kriittisesti omiin valintoihinsa ja tarjolla oleviin virikkeisiin, tuotteisiin sekä palveluihin. Käsityön opetuksen tehtävänä on ohjata oppilasta suunnitelmalliseen, itsenäiseen ja pitkäjänteiseen työskentelyyn sekä kehittää oppilaan esteettisiä ja teknisiä sekä psyykkis-motorisia kykyjä, luovuutta, ongelmanratkaisutaitoja sekä ymmärrystä

teknologian arkipäivän ilmiöistä. Oppilasta johdatetaan tutustumaan niin suomalaiseen kuin muidenkin kansojen käsityön kulttuuriperinteeseen.(POPS 2004, 242 ; Karppinen 2001, 114; Kuhmonen 1993, 23)

Käsityön opetuksen tärkeänä tavoitteena Kojonkoski-Rännäli (2006, 97) pitää käsityötaitoa, sisältäen suunnittelun ja toteutuksen siten, että valmiiseen tuotteeseen saadaan elementtejä, jotka muodostavat konkreettisen pohjan kauneuden kokemiselle. Kojonkoski-Rännäli (2006, 106) korostaakin sitä, että käsityön opettamisessa ja oppimisessa on pidettävä arvona myös kauneuden kokemista. Hän lisää vielä, että käsitöissä oppilas saa omien mieltymystensä mukaan toteuttaa erilaisia tekniikoita ja oppia niiden avulla kauneuden kokemista ja tekemistä. Suojanen (1993, 134) muistuttaa, että suomalaisessa käsityön opetuksessa on pidetty tärkeänä perustekniikoiden harjaantumista, ja oikeaa suorittamista, jotta ne automatisoituisivat. Kuhmonen (1994, 19) taas pitää käsityön opetuksessa tärkeänä, että lapselle opetetaan käsityön peruskäsitteistö. Lapsen pitää myös tuntea käsillä tekemisen perustoimintatavat ja perusvälineistö. Karppinen (2001, 110) alleviivaa, että suurin osa lasten oppimisesta keskittyy niin sanotun konvergentin ajattelun, eli yhden oikean ratkaisun, oppimisen taitoon. Monipuolisen taidekasvatuksen ansiosta lapselle kehittyy myös divergentin ajattelun, eli intuitiivisen ja rationaalisen ajattelun, taitoa. (Karppinen 2001, 110.) Fernström ja Laamanen (2006, 142 – 143) toteavat, että käsityön opetuksessa ohjataan oppilasta tekemään itselleen tärkeitä tuotteita, samalla kasvattamalla oppilaan ymmärrystä käsitöistä ajatusten kantajina, itseilmaisun välittäjinä, muistin apuvälineinä, sekä identiteetin rakentajana ja vahvistajana. Oppilaan luottaessa omiin ajatuksiinsa, kokemuksiinsa ja tunteisiinsa, osaa hän ottaa ne huomioon myös tulevaisuudessa suunnitellessaan tuotteita mahdollisesti jollekin toiselle (mt.).

Karppinen (2001, 111) erottaa käsityön opetuksen neljään eri osa-alueeseen. Ensimmäinen osa-alue on käsityöllinen tekeminen, jossa oppilas ilmaisee omia havaintojaan, tunteitaan ja ajatuksiaan työskentelemällä eri materiaaleja käyttäen muun muassa puuta, kaarnaa, savea ja tekstiileitä. Toisena osa-alueena hän mainitsee eettisen, esteettisen ja ekologisen kasvatuksen. Tällöin kiinnitetään Karppisen mukaan huomiota oppilaan ajattelun kehittymiseen suhteessa hänen havainnoinnin kehittymiseensä. Lisäksi kiinnitetään huomiota luontoon ja käsityön merkitykseen. Kolmantena osa-alueena Karppinen käsittelee käsityökritiikkiä. Tällöin oppilas opetetaan kertomaan omat kuvailunsa, tulkintansa ja arviointinsa omista ja toisten ihmisten töistä. Lisäksi oppilaalle opetetaan kuinka ymmärtää käsityötuotteita ja sitä, miten mikäkin käsityötuote on tehty. Karppinen painottaa neljäntenä vaiheena käsityön opetuksessa käsityöperinteen ja käsityön historian opettamista. Oppilaalle kehitetään tällöin ymmärrystä historian jatkumosta sekä siitä, miksi käsityöt ovat tärkeä kulttuurinen tekijä ja kulttuurin kehittäjä.

Alamäki (1997, 47) näkee käsityön opetuksessa keskeisiksi asioiksi estetiikan, käden taidot, luovuuden, ongelmanratkaisun, sosiaalisuuden ja työhön kasvattamisen sekä tuotesuunnittelun alkeet, sillä käsityökasvatus kohdistuu oppilaan kokonaispersoonan osa-alueisiin. Näillä on yhteyttä lapsen psyykkiseen ja fyysiseen kasvuun, sosiokulttuurisiin ja sosioekonomisiin sekä luonnonympäristön osa-alueisiin. Pöllänen ja Kröger (2000, 240 – 241) toteavat, että käsityö kasvattaa tekemällä oppimisen ja kokemuksellisuuden välityksellä oppilaan oman toiminnan suunnittelua, luovuutta, tavoitteen saavuttamisen aktiivisuutta, sietokykyä epävarmuuden kohdatessa sekä kykyä ja taitoa ongelmien ratkaisemisessa. Oppilas saa itsetuntoa kasvattavien onnistumisen elämyksiä ja flow-kokemuksia, näiden perusteella hän oppii tietoisesti arvioimaan työskentelyprosessiaan sekä arvostamaan työtään (mt.). Tikkanen ja Kosunen (2000, 105) perustavat myös onnistumisen elämykset ja myönteiset oppimiskokemukset oppijaminäkuvan vahvistamiseen. Oppijaminäkuvan korostaminen toteutuu itseohjautuvuuden oikeamuotoisella ja -aikaisella ohjauksella, joissa otetaan huomioon oppilaan edellytykset (mt.).

Käsityön opetuksessa painottuvat Karppisen (1999, 19) mukaan tekniikoiden ja materiaalien tuntemus, oivaltaminen, muotokieli, tekemällä oppiminen, oman suunnittelun merkitys ja ongelmanratkaisu. Lisäksi käsityön opetuksessa korostuu hänen mukaansa ympäristön havainnointi, kokemuksellisuus ja elämyksellisyys, hauskuus ja ilo, vastuuntunto ja sosiaalisuus, pitkäjänteisyys sekä laatu ja kestävä kehitys. Karppinen (2001, 112) mainitsee myös käsityöllisen työskentelyn erilaisilla välineillä vaativan opettajalta lapsen motorisen kehityksen ja kokonaiskehityksen tason huomioimista. Erilaisilla harjoituksilla voidaan kehittää tarvittavia kädentaitoja. Karppinen painottaa, että esimerkiksi sorminäppäryyttä voidaan kehittää helmien pujotteluharjoituksilla, kankaan maalauksella taas kehittyä lapsen käden vapaa hallinta. Käden pyöriikettä voidaan harjoittaa huovuttamalla ja saksien käytöllä harjaantuu silmän ja käden yhteistyö. Tikkanen ja Kosunen (2000, 104) taas peräänkuuluttavat käsitöissä havaintomotorisia oppimislähtökohtia. He täsmentävät niitä olevan erityisesti kehon eri puolten tunnistaminen ja niiden yhteistoiminta, kehon suhde toisiin ihmisiin sekä tilaan, ajankäyttö, käytetyn voiman sääteleminen sekä käsitteiden ja toiminnan yhdistäminen. Käsityöhön kuuluu tärkeänä osana myös avaruudellisen hahmottamisen kehittäminen. Käsityössä kaavoista valmistetut kolmiulotteiset tuotteet sekä erilaisten käsityöllä valmistettujen pintojen tarkastelu harjaannuttavat kolmiulotteisuuden tajuamista. (Karppinen 2001, 112 – 113.)

Karppisen (2001, 108, 114) mukaan monipuolisten materiaalien käsittely ja tunnustelu opettavat oppilaita ymmärtämään, että eri materiaaleilla on erilaisia fyysisiä ja sensorisia ominaisuuksia. Hän jatkaa, että monipuolisten materiaalien käyttö sekä keskustelut esteettisyydestä lisäävät lasten esteettistä tietoutta, mutta myös ohjaavat lapsia luoviin ja erilaisiin ratkaisuihin.

Kojonkoski-Rännäli (2002, 232) kokee, että nykyiseen kulutusyhteiskuntaan kasvavan ihmisen on opittava ymmärtämään materiaaleja, joita tarvitaan yhteiskunnassa elämiseen ja sen rakentamiseen. Siihen tarvitaan autenttista materiaalin tuntemusta, joka saavutetaan omakohtaisin kokemuksi materiaalin luonteesta ja sen työstämisestä. Yksi tärkeimmistä käsityön avulla saavutettavista oppimistuloksista on Kojonkoski-Rännälin mukaan käsin ja käsityövälinen työstetyt materiaalit, joiden kautta kehitty materiaalituntemus myös oppilaille. Karppinen (2001, 114) painottaa myös eettisyyttä, ekologisuutta ja kierrätyksen merkitystä sekä siitä keskustelua käsityökasvatuksessa. Lisäksi Karppinen korostaa lähihistorian liittämisen tärkeyttä lapsen tietämykseen, joiden avulla lapsi osaa liittää itsensä historialliseen jatkumoon. Keskustelut eri maiden ja kulttuurien pukeutumisesta ja sen tyyleistä, kasvattavat lasten tietämystä maailman kansojen monikulttuurisuudesta sekä auttavat hyväksymään erilaisia kulttuureita ja erilaisuutta. (Karppinen 2001, 114; Pöllänen & Kröger 2000, 246).

Kuhmonen (1993, 23) kokee, että käsityön opetuksen täytyy tukea oppilaan persoonallisuuden kehitystä ja antaa hänelle mahdollisuus ilmaista itseään. Fyysisen ja henkisen hyvinvoinnin ollessa tasapainossa oppilaista kehittyy tasapainoisia, hyvällä itsetunnolla sekä eettisyydellä ja esteettisyydellä varustettuja persoonia. Opetuksen tulee tämän vuoksi korostaa myös puheviestintää ja esiintymistä sekä luovuuden ja mielikuvituksen käyttöä. Lisäksi Kuhmonen (1994, 19) mainitsee, että oppilaan tulisi oppia kehittämään kommunikointiaan tuotoksensa avulla.

Karppinen (1999, 20) alleviivaa käsityön opetuksen keskeisen piirteen olevan se, ettei lapsille painoteta teknisen taidon tavoittelua, vaan sitä, että lapset saavat onnistumisen elämyksiä ja oppivat kokemalla. Lisäksi käsityön opetuksessa pyritään hänen mukaansa synnyttämään lapsille uusia mielikuvia, sekä kannustamaan oppilaita pitkäjänteisyyteen. Kojonkoski-Rännäli (2002, 233) jatkaa, että alkuopetuksessa ei ole tarkoitus saavuttaa mestarin asenteita tai otteita. Hän toteaa, että havaintojen herkkyyden kehittäminen ja elämyksellinen oppiminen käsityötaitojen karttuessa ovat kaikenikäisten oppilaiden kohdalla mahdollisia. Näin saavutettava aito tieto on hyvin voimakkaasti asenteita muokkaavaa ja erittäin pysyvää. Karppinen (1999, 20) painottaa käsityön opetuksessa myös lasten aistiherkkyyden ja aistihavaintojen kehittämistä. Tällöin oppilas oppii havaintojensa avulla löytämään laatuja itsestään, ympäristöstään ja kulttuuristaan sekä oppii arvostamaan ja arvioimaan niitä. Karppinen lisää vielä, että käsityön opetuksessa lapsia tulisi kannustaa myös kokeiluihin, sekä heidän omien tunteidensa ja kokemustensa ilmaisemiseen ja soveltamiseen. Kojonkoski-Rännälin (2002, 231) mukaan käsityön opiskelu ei ole ainoastaan tiedon hankintaa ja omaksumista vaan ennen kaikkea moninaisten taitojen harjoittelua. Se on jokaiselle oppilaalle henkilökohtaista ponnistelua ja työtä, joka vaatii paljon sitkeyttä ja pitkäjänteisyyttä. (Kojonkoski-Rännäli, 2002, 231.)

Pöllänen ja Kröger (2000, 240) jatkavat, että käsitöiden tekeminen voi tarjota myös itsetuntoa ja henkistä tasapainoa korottavaa sekä viihtymistä lisäävää toimintaa. Käsitöillä voidaan myös auttaa korjaamaan tai kuntouttamaan esimerkiksi oppimishäiriöisten oppilaiden vaikeuksia muun muassa harjoittamalla silmän ja käden koordinaatiota. Tuomikoski (1991, 83) kiteyttää käsillä tekemisen vahvistavan lapsen itseluottamusta ja itsetuntoa, ja tyydyttävän lapsen toimintatarpeen. Tuomikosken mukaan, käden taitojen opettamisen myötä koulurauhattomuus, töhertely, väkivaltainen käyttäytyminen, aikuisten dementoituminen ja yksinäisyyden tunteet poistuvat.

Suojanen (1993, 134) mukaan lapsi oppii uuden asian kognitiivisella, eli älyllisellä tasolla, mikä tarkoittaa sitä, että toiminta vaatii kaiken lapsen huomion. Lapsen keskittymistä ei pitäisi tällöin häiritä. Lapsen säätelyn siirtymisen kognitiiviselta tasolta sensomotoriselle tasolle voidaan huomata lapsen kyvystä kiinnittää huomio yhtä aikaa sekä käsityön tekemiseen että seuraavien työvaiheiden pohtimiseen tai ohjeiden kuuntelemiseen. Tällöin puhutaan toiminnan automatisoitumisesta. (Suojanen 134 – 135.)

Integroinnilla tarkoitetaan eri oppiaineiden yhdistämistä toisiinsa yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Myös käsitöitä voidaan integroida eri oppiaineisiin. Opetuksessa voidaan hyödyntää esimerkiksi ulkopuolisia tahoja, kuten käsityöläisiä ja taiteilijoita sekä lisätä eri oppilaitosten välistä yhteistyötä. Käsityöllistä toimintaa voidaan harjoittaa myös luokkahuoneen ulkopuolella esimerkiksi metsässä, lähiympäristössä tai jossakin kulttuuriympäristössä. Käsitöissä voidaan hyödyntää myös luontoa, eri kulttuureita sekä erilaisia käsityötapoja ja materiaaleja. (Karppinen 1999, 25.) Karppinen korostaa, että lapselle luova toiminta on leikkiä ja leikkiessään lapsi usein luo taidetta, mikäli hänelle annetaan vapaus toimia omilla ehdoillaan. Tällöin lapsen ajatustoiminta vilkastuu ja muodostaa uusia näkökulmia ja ahaa-elämyksiä. Lapsen minuu rakentuu näiden tekijöiden avulla.

Käsityökasvatus kehittää oppilaassa ja käsityön tekijässä useita taitoja sekä tukee monipuolisesti kokonaisvaltaista kehitystä. Oppilaan vastuu omasta työstä, materiaalivalinnoista sekä materiaalien laadusta kehittyy. Lisäksi oppilaalle kehittyy taito arvostaa omaa työtään. Näitä seikkoja kohtaan kehittyy myös oppilaiden kriittisyys ja he oppivat ymmärtämään materiaalivalintoja sekä tuotteita ekologiselta kannalta. Lisäksi eettisyyttä eri tavoin tuotettuja kulutustavaroita kohtaan voidaan oppilaalle opettaa tutustuttamalla hänet erilaisiin tapoihin valmistaa tuotteita. Voidaan esimerkiksi pohtia kysymystä lapsityövoimalla tehtyjen tuotteiden eettisyydestä. Oppilas oppii käsitöitä valmistaessaan suunnitelmallisuutta, pitkäjänteisyyttä sekä itsenäistä työskentelyä, ryhmätyöskentelyn ohella. Oppilas oppii myös esteettisyyttä sekä teknistä tietämystä käsityön osa-alueilta. Käsityön opetuksessa oppilaalle kehittyy psyykkismotorisia

kykyjä, luovuutta sekä taitoja ongelmanratkaisuun. Lisäksi oppilas oppii ymmärtämään kansallisen ja kansainvälisen käsityön kulttuuriperinteitä sekä ymmärtää monikulttuurisuuden ja oppii hyväksymään erilaisuutta ja eri kulttuureita. Tämä on nykypäivänä tärkeä asia, sillä kouluissa on enenevässä määrin maahanmuuttajia, joten on tärkeää, että myös suomalaiset oppilaat oppivat hyväksymään erilaisuutta. Käsityöt ovat yksi keino sosiaalistaa oppilaat kohtaamaan ja ymmärtämään maahanmuuttajien kulttuuria ja perinnettä.

Oppilaiden tulisi saada tehdä itselleen merkityksellisiä tuotteita, tällöin heidän identiteettinsä rakentuu ja vahvistuu. Lisäksi oppilaat oppivat arvioimaan omaa ja muiden kätten työtä. Tällöin opitaan estetiisyyttä sekä ymmärretään ja luodaan oma käsitys kauneudesta. Käsitöiden toteuttaminen kohdistuu oppilaan kokonaispersoonallisuuden osa-alueisiin ja onnistumisen elämykset käsitöitä tehdessä tukevat itsetunnon vahvaa kehittymistä ja antavat mahdollisuuden arvostaa omaa työtään. Käsityön opetus tarjoaa kokemuksellista ja elämyksellistä oppimista, mutta myös iloa ja hauskaa tekemistä. Opetuksessa kehittyä vastuuntunto luontoa ja materiaalivalintoja kohtaan sekä laadun arviointi. Näin onnistutaan ylläpitämään kestävä kehitystä. Alkuopetuksen oppilailla on tärkeää oppia avaruudellista hahmottamista. Käsitöiden tekeminen tukee myös tätä taitoa mahdollistamalla kolmiulotteisten tuotteiden valmistamisen ja erilaisiin materiaaleihin tutustumisen. Käsitöitä tekevät oppilaat oppivat kokeilemalla, mikä tekee oppimisesta elämyksellistä ja antaa mahdollisuuden itseilmaisuun. Integroimalla käsitöitä muihin aineisiin, mahdollistetaan monipuolinen, hauska ja kokemuksellinen oppiminen sekä kokonaisvaltainen kehittyminen oppilaan jokaisella kehityksen osa-alueella. Tähän liittyy kiinteästi myös yhteinen käsityö, jota kuvaan seuraavassa. Tavoitteena on mahdollistaa kaikille oppilaille yhteinen käsityö riippumatta oppilaan sukupuolesta tai vanhasta perinteestä, näin saadaan käsityöhön tasa-arvo kaikkien oppilaiden välillä.

2.3.1 Yhteinen käsityö

Yhteinen käsityö mahdollistaa ja sitoo yhteen erilaisten materiaalien ja teknologioiden hyödyntämisen, sillä se muodostuu teknisen työn ja tekstiilityön oppisisällöistä (Lindfors 2008, 419). Lindfors muistuttaa, että yhteisen käsityön opetusta painotettiin jo vuoden 1970 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Lindfors kuvaa yhteisellä käsityöllä tarkoitettavan perusopetuksen käsityönopetusta, jossa käsityön opetus suunnataan sukupuolesta riippumatta kaikille oppilaille. Lisäksi se sisältää niin tekstiilityön kuin teknisen työn oppisisältöjen opetusta. (Mt.) Nykyisessä opetussuunnitelmassa korostetaan käsityön olevan oppiaine, joka muodostuu tekstiilityön ja teknisen työn sisällöistä (Lindfors 2008, 419; POPS 2004, 242). Käsityön opetus

tulisi toteuttaa samansisältöisenä kaikille 1 – 4 vuosiluokkien oppilaille ja sen tulisi sisältää teknistä työtä ja tekstiilityötä. Luokilla 5 – 9 käsityön opetus sisältäisi myös molemmat osa-alueet, mutta lisäksi oppilaille voidaan antaa mahdollisuus painottaa käsityönopintojaan haluamaansa suuntaan, joko tekstiilityöhön tai tekniseen työhön. (Lindfors 2008, 419 – 421.)

Lindfors (2008, 421) jatkaa, että yhteisellä käsityön opetuksella pyritään takaamaan kaikille oppilaille mahdollisuus niin teknisen työn, kuin tekstiilityön oppimiseen. Lisäksi on pyritty siihen, että opetus ei eriydy vanhan perinteen mukaisesti sukupuolen perusteella. Yhteinen käsityö tukee siis myös oppilaiden tasa-arvoa.

Yhteistä käsityön opetusta on kritisoitu muun muassa siitä, että yhteisen käsityön opetuksessa käsityön opetustuntimäärät ja sisällöt puolittuvat, kun opetetaan kahta erilaista ainetta yhden aineen tuntimäärällä. Myös osaamisen puolittumista käsityön eri alueilla on kritisoitu. Oppilaat eivät opi yhtä paljon tai syvällisesti, kun he eivät sitoudu vain toiseen aineeseen. Itsestään selvää ei myöskään ole se, kuinka paljon teknisen työn ja tekstiilityön sisältöjä tulisi opetuksen sisältää. Tämä aiheuttaa ongelmia kouluissa, sillä opettajat ovat usein saaneet koulutuksen vain joko tekstiilityöhön tai tekniseen työhön. (Lindfors 2008, 421 – 422.)

Peltonen (2005, 8) toteaa, että uudessa opetussuunnitelmassa on vain yksi käsityö, joka sisältää tekstiilityön ja teknisen työn osa-alueet. Käsityön opettajan on osattava opettaa molempia käsityö aineita. Peltonen kuitenkin kyseenalaistaa tämän ja pohtii, onko käytännöllistä, että yhden opettajan on pätevidyttävä niin tekstiilityöhön, kuin tekniseenkin työhön. Peltonen toteaa, että ihanteellinen tavoite olisi, että tytöille ja pojille olisi yhteinen käsityön opetussuunnitelma. Merkityksellinen haaste on myös kysymys käsityön opettajan pätevyydestä opettaa kahta sisällöltään erilaista käsityötä.

Lindfors (2008, 424) korostaa, että käsityön opetuksessa tulee ottaa huomioon myös oppilaiden erilaiset kiinnostuksen kohteet. Hän painottaa sen tapahtuvan yhteisen käsityön sisältöjen ja didaktiikan kehittämisellä sen sijaan, että oppilas joutuu valitsemaan opinnoistaan pois toisen käsityön lajin. Hänen mukaansa yksi opettajan ei voi olla vastuussa koko käsityön laajasta sisältöalueesta, mutta opettajan tulee kuitenkin ymmärtää ja hallita jokin verran molempia käsityön lajeja. Opettajankoulutuksen tulisikin sisältää molempien käsityölajien opintoja. Lindfors jatkaa, että opettajien tulee olla oman opetusalueensa asiantuntijoita, tällöin edellytetään opettajilta syvä pedagogista ja aineenhallinnallista osaamista niillä osa-alueilla, joita opettaja on opetuksellisesti vastuussa. Lindfors kokee, että kun opettajia täydennyskoulutetaan, on heillä uusinta tietoa ja osaamista, jolloin yhteistä käsityötä ei nähtäisi ongelmana, vaan mahdollisuutena. Näin ei tapahtuisi sitä, että käsityön opetuksessa turvauduttaisiin sukupuolen mukaisiin jakoihin. (Lindfors 2008, 425.)

Lindfors sekä Kokko (2009, painossa) ovat tutkineet taito- ja taideaineiden opintojen riittävyyttä suhteessa perusopetuksen opettajalta edellytettävään taito- ja taideaineiden korkeatasoiseen osaamiseen sekä niiden opettamiseen. Alakouluissa taito- ja taideaineita opettavat useimmiten luokanopettajat. Lindfors ja Kokko korostavat, että monien opettajaopiskelijoiden lähtökohdat käsityön opettamiseen perustuvat peruskoulun 7. luokan, joidenkin jopa 3. luokan oppimäärään. Lindfors ja Kokko alleviivaavat, että korkeatasoinen opetus edellyttää opettajan hallitsevan opettamansa aineen niin didaktisesti kuin pedagogisestikin mielekkäällä tavalla. Käsityön opetuksen haasteena on purkaa siihen liittynyt perinteinen sukupuolijako ja tukea tasa-arvoisuutta. Yhteisen käsityön opettamisen merkitys on tällöin suuri. Lindforsin ja Kokon tutkimuksen mukaan muodollisesti pätevällä opettajalla saattaa olla taustalla peruskoulun oppimäärä käsitöistä kolmannelta luokalta painottuneena sen jälkeen vain toiseen käsityön lajiin sekä sen lisäksi luokanopettajakoulutuksen monialaiset opinnot, joissa käsityön osuus on vähimmillään vain 4 opintopistettä, riippuen eri yliopistoista. Näin ollen Lindfors ja Kokko toteavat, että luokanopettajan käsityöopinnot ovat tällöin jo ajallisen resurssin pienuuden vuoksi riittämättömät luomaan tuleville opettajille sellaisia aineenhallinnallisdidaktisia valmiuksia, joita korkeatasoinen opetus edellyttää. (Lindfors & Kokko 2009, painossa.)

Kaukinen ja Riipinen (2008, 406) toteavat, että päätösvalta käsityön opetuksen järjestämisestä on usein jäänyt kunnille ja kouluille. Tämän vuoksi käsityön opetuksen käytännöt eroavat paljon toisistaan. Kaukinen ja Riipinen korostavat, että käytäntöjen kirjavuus saattaa johtaa siihen, että oppilaat saavat perusopetuksessa käsityöstä huomattavan erilaiset taidot ja tiedot, riippuen siitä, mitä koulua oppilas on käynyt. He jatkavat, että käsityöopetuksen tulevaisuus on käytäntöjen ja tavoitteiden tasolla moniarvoinen, sillä opetussuunnitelmat ja käytännön toteutukset ovat erilaisia riippuen siitä, miten koulu, opettajat ja oppilaat näkevät käsityön keskeisimmät arvot.

2.3.2 Käsityön merkitys lapsen luovuuden sekä minän kehittymiseen

Uusikylän (2001, 16) mukaan luovuuden synnyttämiseen riittää tavoitteeksi se, että luodaan jotakin uutta. Lapsen luovuuteen liittyy sekä luodun tuotteen laatu että sen uutuus. Tärkeimpänä luovuuden lähtökohtana Uusikylä painottaa vapaata itsensä ilmaisua, joka tuottaa lapselle iloa ja sisäistä tyydytystä. (Mt.) Uusikylä toteaa, että halu ja kyky keskittyä ja suunnata energia tekemiseen, on luovan prosessin onnistumisen kannalta tärkeää. Luovan prosessin toteuttaminen vaatii siis aikaa ja kiireettömyyttä. Ympäristölle, jonka tarkoituksena on tukea luovuutta Uusikylä asettaa ehdoksi riittävän vapauden. Lasten luovuutta ei saisi kahlita liiallisin määräyksin ja rajoittein. (Uusikylä 2001, 16 – 18.)

Karppinen (2001, 106) kokee varhaislapsuudessa toteutetun käsityön pohjaavan lapsen itseilmaisuun ja kokonaisvaltaiseen kehitykseen. Karppinen (2001, 107) näkee, että lapsi kokee ja tiedostaa asioita kehonsa avulla. Käsillä tekemisessä lapsi oppii paljon ympäröivästä maailmasta ja itsestään. Lapsi myös huomaa, että on onnistunut luomaan jotakin uutta. Tällöin lapsella on mahdollisuudet oppia ja tietää asioita ympäröivästä maailmasta ja omasta itsestään uudella tavalla. Se on Karppisen mukaan inhimillisen kehityksen lähtökohta. Karppinen toteaa, että kun käsityö ajatellaan laajana, ympäröivää elämää ja kulttuuria läheisesti koskettavana, ei ainoastaan käden motoriikkaa kartuttavana ja eri tekniikoiden opetteluna, kohdistuu oppilaan tietämys lisäksi omaan kehoon, kulttuuriin sekä ympäristöön. Lisäksi oppilaan tietämys painottuu myös käsityön merkittävyyteen oman kehityksen välineenä ja tärkeänä kulttuurisena tekijänä. Karppinen (2001, 108 – 109) lisää myös, että taide ja käsityö ovat tärkeimpiä kulttuurisia elementtejä. Taide ja käsityö voivatkin Karppisen mukaan helpottaa eri kulttuurista tulevien oppilaiden sopeutumista suomalaiseen ympäristöön ja kulttuuriin sekä lisätä suomalaisten tietoutta myös muiden kulttuurien käsityöllisistä ja taiteellisista rikkauksista.

2.3.3 Ympäristön ja luonnon huomioiminen käsityön opetuksessa

Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteiden (2004) mukaan käsityön opetuksen päätehtävä vuosiluokilla 1–4 on perehdyttää oppilas käsityötietoihin ja -taitoihin. Lisäksi tärkeää on herättää oppilaan kriittisyys, vastuuntunto ja laatutietoisuus työskentelyssä ja materiaalivalinnoissa. Oppilaan tulee oppia myös valmistamaan, huoltamaan ja korjaamaan arkipäivän käytännöllisiä tuotteita ja ottamaan vastuuta omasta esineympäristöstään. Lisäksi oppilas ymmärtää, että tuotteilla on elinkaari. Oppilaalle tulee opettaa myös tuotteiden ja materiaalien kierrätystä sekä uudelleen käyttöä. (POPS 2004, 243.) Alamäki (1999, 39) muistuttaakin, että esimerkiksi teknologian opetuksessa oppilaat voivat huoltaa ja korjata omia polkupyöriään sekä teknistä välineistöä.

Suojanen (1995, 8) toteaa, että kuluttajien näkökulmasta tekstiilien kierrätys kattaa käytöstä poistettujen tuotteiden uudelleen käyttämisen sellaisenaan, esimerkiksi pieneksi jäänyt tuote annetaan eteenpäin. Lisäksi tekstiilien kierrätys kattaa käytöstä poistettujen tuotteiden käytön korjattuina tai muutettuina, kuten vanhanaikaisen tai kuluneen vaateen muuttamisen tai korjaamisen, tällöin oppilaan ekologinen tietoisuus lisääntyy. (Suojanen 1995, 9; Koskennurmi-Sivonen & Anttila 2007, 306; Pöllänen & Kröger 2000, 240). Suojanen (1995, 9) jatkaa, että tekstiilituotteiden kierrätys sisältää myös käytöstä poistettujen tuotteiden materiaalin käytön uuteen tarkoitukseen, kuten tilkuiksi tai räsymatoksi. Kierrättämistä on myös se, että käsityöntekijät,

kuluttajat ja oppilaitokset käyttävät hyödykseen teollisuuden jättemateriaaleja ja valmistavat niistä uusia tuotteita.

Koskennurmi-Sivonen ja Anttila (2007, 306) toteavat, että tuotteesta saatavaa mielihyvää tuottaa tuotteen kestävyys. He muistuttavat, että kestävyuden voi kuitenkin todeta vain ajan kuluessa. Kestävyys on usein sidoksissa tuotteiden huollettavuuteen. Koskennurmi-Sivonen ja Anttila korostavat, että kertakäyttökulttuurin lisääntyessä tuotteiden huoltaminen jää usein vähemmälle. Käsityötuotteen huoltaminen on kuitenkin verrattain helppoa, sillä siinä on helposti ymmärrettävä rakenne. Lisäksi tuotteessa käytettyjen materiaalien jäljittäminen on helppoa.

Parikka ja Rissanen (2000, 121) toteavat, että teknologian opetuksessa ympäristöhaaste on aineen kehittämisessä kaikkein haastavinta. Ympäristön huomioon ottaminen edellyttää eettisyyttä ja suhdetta luontoon, sekä sitoutumista haasteen kehittämiseen. Teknologisen tietoisuuden herättäminen on tärkeää. Se sisältää kriittisen suhtautumisen sekä arvovalintojen pohtimisen teknologiaa kohtaan ja niiden ottamisen kasvatuksen tavoitteiksi. Ympäristöhaaste tarkoittaa kertakäyttöisten tuotteiden tarpeellisuuden kyseenalaistamista. Lisäksi tulisi pohtia sitä, miten voidaan arkipäivän tuotteita valmistaa siten, että ne kuormittavat ympäristöä vain hiukan. Tuotteita suunniteltaessa on tärkeää huomioida valmistettavien tuotteiden elinkaaren pituus ja kierrätys. (Parikka & Rissanen 2000, 121.)

Koskennurmi-Sivonen ja Anttila (2007, 306) muistuttavat, että kun tuotteen ympäristökeskeisyys on huomioitu alusta saakka, ei tuotteen poistaminen käytöstä tuota ongelmia. Kestävän kehityksen näkökulmasta tavaroiden pitkä ikä on tavoiteltavaa, mutta kun tuote on käytetty loppuun, sen materiaali täytyy saada jollakin tavalla kiertoon. Kun tuote ei palvele enää missään muodossa, ei siitä ihanteellisessa tilanteessa jää kuitenkaan mitään osaa ongelmajätteenä. (Koskennurmi-Sivonen & Anttila 2007, 306)

2.4 Kokonainen käsityöprosessi

Kuvaan tässä luvussa kokonaisen käsityöprosessin vaiheet ja niiden merkityksen oppilaan oppimiselle. Luvussa kerrotaan myös, miksi käsitöitä pitäisi myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan opettaa kokonaisen käsityöprosessin kautta. Tällöin korostuu parhaiten oppilaan kokonaisvaltainen kehittyminen ja hänen itsetuntonsa kasvaa. Lisäksi käsitöistä saadaan toiminnallinen ja vastavuoroinen oppikokonaisuus, jossa ryhmätyötaitot ja sosiaalisuus kehittyvät.

Anttila (1993b, 9) määrittelee käsityön toimintana merkitsevän niin käden avulla tehtyä työtä kuin sen tuotetta, produktia. Siihen kuuluu useita eri vaiheita, joita Anttila mainitsee olevan toiminnan suunnittelu, mielikuvan luominen, työhön ja sen kohteeseen liittyvien arvojen erittely ja valinta, varsinaisen valmistusvaiheen prosessointi sekä tulosten arviointi. Suunnittelu- ja valmistusprosessissa virittyvät työn tekijän erilaiset persoonallisuuden osa-alueet, kuten kognitiiviset, emotionaaliset, sensomotoriset ja sosiaaliset tekijät (Anttila 1993b, 15). Syrjäläinen (2006 116) korostaa, että käsityöprosessi on kokonaisvaltainen tapahtuma, joka edellyttää sekä ruumiillisia että älyllisiä taitoja.

Lindforsin (2008, 419) mukaan käsityö ymmärretään yhden henkilön toteuttamana prosessina, kokonaisena tekemisenä, joka koostuu tuotteen ideoinnista, esteettisten ja teknisten ominaisuuksien suunnittelusta, tuotteen valmistamisesta sekä tuotteen ja prosessin arvioinnista. Myös Kojonkoski-Rännälin (2002, 234) mukaan käsityötaito on kokonaisuus. Se koostuu monista erillisistä taidoista ja on monipuolinen taitokimppu, johon kuuluu niin ajattelu- ja ongelmanratkaisutaitoja, kognitiivisia taitoja, käden ja silmän koordinaatiokykyä, näppäryyttä, tarkkuutta, nopeutta sekä avaruudellista hahmottamista ja kulttuurisia taitoja kuten yhteistyökykyä ja kulttuurista sensitiivisyyttä. Nämä käsityötaidon eri osa-alueet harjaantuvat ja tulevat käyttöön kokonaisen käsityöprosessin eri vaiheissa, ja edellytyksenä onkin, että oppilas pääsee itse työskentelemään prosessin kaikissa vaiheissa. Oppilasideoi opettajan avustuksella itse työnsä ja suunnittelee sen teknisiä sekä materiaaleihin liittyviä ratkaisuita kuin visuaalista ilmettäkin. Oppilas joutuu kokeilemaan ja pohtimaan erilaisia teknisten ongelmien sekä esteettisyyden ratkaisuita. Erilaisten tekniikoiden harjoittelu ei rajoitu vain perustekniikoihin vaan oppilas tarvitsee kokemusta ja tietoa myös erilaisista suunnittelutekniikoista. Suunnitelmien muistiinpanoissa tarvittavat taidot, kuten luonnosten, pienoismallien ja työpiirrosten tekeminen sekä työjärjestyksen laatiminen ovat myös harjoittelun ja kokeilemisen kohteina. Kun suunnitelmat ovat hyviä, sujuu itse tuotteen valmistaminen ja oman suunnitelman toteuttaminen helposti. Teknisiä taitoja joudutaan usein hiomaan valmistusvaiheessa, mutta uuden oppiminen tapahtuu juuri suunnitelmien kehittelyn yhteydessä. Kojonkoski-Rännäli toteaa, että joskus tehtävät ja aihepiirit voidaan rajoittaa vain suunnittelun harjaannuttamiseen ja kehittämiseen, jolloin tuotoksena voi olla pienoismalli tai toteuttamiskelpoinen suunnitelma. (Kojonkoski-Rännäli 2002, 234 – 235.)

Lindfors (2008, 420) toteaa, että käsityön opetuksen keskeinen haaste on kokonaisen käsityöprosessin käsitteen ymmärtäminen. Hän jatkaa, että käsityöprosessia ei voi olla ilman ideointia ja suunnittelua. Käsityöprosessi muuttaa oppimisen tavoitteen tekniikoiden ja tuotteiden valmistamisen tasolta kokonaisen käsityöprosessin hallinnan tasolle. Opetamisen kehittämisen

haasteeksi nousee tällöin suunnittelun opettaminen. Lindfors korostaa, että valmistettavien tuotteiden täytyy liittyä niin käyttäjään kuin ympäristöönsä. Tuote suunnitellaan tiettyyn käyttöympäristöön ja käyttötilanteeseen. Näin suunnittelun lähtökohdaksi nousee ympäristössä havaittu puute tai ongelma, joka pyritään ratkaisemaan toteutettavalla tuotteella. Tällöin kokonaisen käsityöprosessin rinnalle nousee käyttäjälähtöisen suunnittelun käsite, jossa tuotteen suunnittelun lähtökohtana on todellinen ongelma, todellinen käyttäjä ja käyttötilanne. Lindfors korostaa kokonaiseen käsityön opetukseen tällöin kuuluvaksi oleellisena osana elinympäristön, tuotteiden ja niiden käyttäjien suhteen havainnointi. Tämän perusteella oppilasta voidaan ohjata yksin tai ryhmässä etsimään ja löytämään ongelmia ja kehitettäviä asioita. Lisäksi oppilasta ohjataan tällöin ideoimaan ratkaisuja, kokeilemaan, suunnittelemaan ja kehittelemään pieniä innovaatioita. Oppilas oppii myös toteuttamaan tuotteita monipuolisilla materiaaleilla ja tekniikoilla soveltaen ja kehittäen teknologiaa sekä kriittisesti arvioimaan toteuttamia ratkaisuja ja omaa toimintaansa. (Lindfors 2008, 420.)

Myös Kuhmonen (1993, 25) painottaa, että kun käsityöprosessi sisältää sekä ideoinnin että suunnittelun, oppii oppilas yhdistämään omia ajatuksiaan, tunteuksiaan ja mielikuviaan niin materiaaleihin kuin teknisiin ongelmiinkin. Oppilas oppii myös arvioimaan omaa toimintaansa ja valmista tuotosta erilaisilla kriteereillä, kuten taloudellisuudella, käytännöllisyydellä ja esteettisyydellä. Lindfors (2005, 240 – 241) toteaa, että nykyään pedagogisessa kontekstissa ajatellaan, että koko käsityöprosessi, suunnittelusta valmistukseen, on tärkeä ja kasvattava. Kokonaisessa käsityöprosessissa opitaan käyttämään eri työvälineitä, -materiaaleja ja tekniikoita sekä hankitaan positiivinen asenne työhön, jolloin hyvä itsetunto kehittyy (mt.). Tuomikoski taas (1991, 83) muistuttaa käsityöprosessin vahvistavan lapsen kokonaisvaltaisuutta. Lapsen tehdessä esineen alusta loppuun saakka itse, hänessä vahvistuu ymmärrys asioiden ja ilmiöiden kokonaisvaltaisuudesta. Tuomikoski toteaaakin, että käsityöprosessi vahvistaa lapsen mielikuvitusta ja kontrolloi sitä myönteisellä tavalla. Käsityön opetuksessa kaikkea toimintaa voidaan Karppisen (1999, 24) mukaan kutsua ajattelun herättämiseksi. Hän täsmentää, että käsityön opetuksessa kehittyvät lapsen ongelmanratkaisutaidot, aistiherkkyys, havainnointikyky, tiedon- ja taidonhalu, emootiot, kehontuntemus sekä oman itsen tiedostaminen. Myös Kuhmonen (1993, 19) toteaa, että käsityöprosessissa lapsi oppii ongelmanratkaisukyvyyn ja luovan ajattelutavan kehittämistä. Lapsi ymmärtää myös työskentelyn suunnitelmallisuuden merkityksen. Lisäksi käsityöprosessissa lapsi oppii luovan ilmaisun keinoja.

Lepistön (2006, 158) mukaan käsityölliseen tekemiseen voidaan liittää uuden keksiminen, jäljentäminen, tuotesuunnittelu, tuottaminen, eri tekniikoiden käyttäminen, ja teknologian hyödyntäminen. Käsityöprosessi sisältää hänen mukaansa sekä ihmisen ja teknologian että

ympäristön vuorovaikutuksen ja käytännön ja teorian yhdistämisen. Käsiyöllinen toiminta on kokonaisvaltaista ja kehittää oppilaalla ajattelun ja arvioinnin taitoja sekä motoriikkaa. Käsiyö kasvattaa ja kehittää myös persoonallisuutta (Lepistö 2006, 159).

Käsiyöprosessin ongelmana Pöllänen ja Kröger (2006, 88) näkevät sen, että nykyaikana tuloksia odotetaan nopeasti. Reflektointitaito on vaiheittainen ja hitaasti etenevä prosessi, joka vaatii aikaa ja ohjausta. Lisäksi käsiyön perustaitojen oppiminen on hidasta. (Mt.)

Lindfors (2005, 248) on luonut ongelmaperustaisen mallin käyttösuuntautuneeseen kokonaisvaltaiseen käsiyöprosessiin. Lindfors mainitsee ensimmäiseksi tavoitteeksi analysoida tuotteelle asetettu ongelma. Tämän jälkeen suunnittelun avulla etsitään ongelmaan erilaisia ratkaisuita käyttämällä hyödyksi informaatiota tuotteen käyttäjistä ja käyttöympäristöstä. Seuraavassa vaiheessa testataan ja arvioidaan eri ratkaisuita tekemällä yksinkertaisia ja nopeita prototyyppisiä. Myös materiaaleja ja malleja testataan, jotta saavutetaan ne teknologiset ominaisuudet, joita valmiissa tuotteessa tarvitaan. Tämän jälkeen suunnitellaan tuotteen konkreettinen valmistaminen ja valmistetaan tuote. Lopuksi tuotetta käytetään siinä käyttöympäristössä, johon se on tarkoitettu ja arvioidaan tuotetta kriittisesti sekä pohditaan kehittämisideoita.

Lindforsin (2005, 248) mukaan malli antaa esimerkin siitä, kuinka on mahdollista oppia arvioimaan tuotteita kriittisesti ja samalla ymmärtää, millainen funktio tietyllä tuotteella pitäisi olla ja on suhteessa eri käyttötilanteisiin. Lindfors alleviivakin, että yleensä kokonaisvaltainen käsiyöprosessi lopetetaan valmiiseen tuotteeseen. Hänen mallissaan tuotetta kuitenkin käytetään sen oikeassa käyttöympäristössä ennen kuin voidaan sanoa, täyttääkö se tehtävänsä vai ei. (Lindfors 2005, 248.) Lindforsin (2005, 247) luoman mallin avulla, voidaan soveltaa teoreettista tuotteiden ominaisuuksien ymmärtämystä, jotta saadaan oppilaat kriittisesti keksimään, analysoimaan ja ratkaisemaan teknologisesti suhde käyttäjän, käyttöympäristön ja tuotteen välillä. Malli antaa konkreettisen esimerkin siitä, kuinka voi askel askeleelta edetä kehittämällä tuotetta optimaalisilla ominaisuuksilla suhteessa käyttöön. Malli antaa myös mahdollisuuden ymmärtää, mitä eri asioita pitää ajatella kriittisesti käsiyöprosessissa. Lindfors painottaa, että harvoin on mahdollista ratkaista ongelma ensimmäisen ajatuksen perusteella.

Lindfors (2009, 57) mainitsee, että nykypäivänä korostetaan innovaation merkitystä. Hän jatkaa, että usein on vaikeaa keksiä innovatiivisia ratkaisuita. Ideat ja ratkaisut ovat Lindforsin mukaan innovatiivisia, jos ne vastaavat tarvetta sekä edistävät luovuutta käytännössä. Löytääkseen ideoita ja tehdäkseen monipuolisia ratkaisuita, oppilaiden pitäisi saada tukea ja kannustusta luovuuden käyttämiseen. Tällöin perinteinen ja rutiinien mukainen tekeminen jäisi vähemmälle. Lindfors pohtii, miten nykypäivän oppilaat rakentavat tulevaisuuden yhteiskuntaa, jos he eivät

ymmärrä innovaatiota ja sen merkitystä. Kouluissa tulisi erityisesti opettaa oppilaita ratkaisemaan arkipäivän ongelmia, sillä käyttäjakeskeinen suunnittelu tulee yhteiskunnassa yhä yleisemmäksi useilla eri aloilla. Jos oppilaat eivät opi löytämään ja tekemään luovia ratkaisuita, he eivät voi ottaa tulevaisuudessa vastuuta päättäjinä omassa elämässään tai yhteiskunnallisissa asioissa. Lisäksi Lindfors toteaa, että innovaatioita korostavaa yhteistyötä voidaan kouluissa opettaa ryhmitöitä toteuttamalla sekä jakamalla tietoa ja kokemuksia ryhmän jäsenten kesken. (Lindfors 2009 57, 65 – 66.)

2.4.1 Suunnittelu

Suojasen (1993, 135) mukaan käsityötä voidaan tarkastella kaksitasoisena, taitokasvatuksena, joka korostaa tarkkaa suoritusta tai tuotesuunnitteluprosessina, mikä korostaa luovaa ongelmanratkaisua. Onnistunut käsityötoiminta edellyttää näitä molempia. Esineiden suunnittelu on luovaa toimintaa, kun taas tekniikoiden oppiminen perustuu usein jäljentämiseen. Alakouluissa oppiminen painottuu tekniikoiden harjaannuttamiseen, mutta siirtyy kohti luovaa prosessia taitojen kehittyessä. Suojanen painottaa, että valmistettavien tuotteiden omaa suunnittelua ei saa korvata valmiilla malleilla, sillä jo pieni oppilas pystyy opettajan ohjauksessa suunnittelemaan esineen ulkonäön, rakenteen ja käyttötarkoituksen. Suojanen toteaa, että jäljentävääkin käsityötä on harjoitettava, mutta sen oppiminen kannattaa painottaa perustekniikoiden harjoittelun yhteyteen. (Suojanen 1993, 135.)

Tuotesuunnittelun opetuksessa tavoitteena on suunnittelutaidon kehittyminen. Tällöin oppilaille kehittyy kyky ratkaista ongelmia ja lisäksi luoda uusia muotoja ja rakenteita. Tuotesuunnittelun opettaminen kasvattaa oppilaista viisaita kuluttajia, jotka huomioivat tuotteen laadun ja taloudellisuuden sekä sen vaikutuksen ympäristöön. Oppilas oppii näkemään ympärillään olevia asioita ja esineitä sekä arvioimaan niitä kriittisesti. Oppilaan ekologinen näkökulma kehittyy ja oppilas pystyy arvioimaan tuotteiden tuottamisen, käytön ja hävittämisen vaikutusta ja merkitystä ympäristöön. (Pöllänen & Kröger 2000, 247.)

Pöllänen ja Kröger (2000, 249) toteavat, että suunnittelussa tarvitaan tilannekohtaista tietoa. Opettaja ei tällöin voi tiukasti suunnitella käytettävää materiaalia ja opetusta etukäteen. Opetus etenee oppilaiden lähtökohdista ja suunnitelmista käsin. Opettajalta vaaditaan hyvää tilannetajua sekä oppilaiden yksilöllistä ohjaamista. Tuotteen valmistusprosessi sisältää paljon kokeilua, sillä uusi, aiemmin valmistamaton tuote, vaatii uutta tietoa eri materiaaleista, työvälineistä ja menetelmistä, joista käsityöprosessin aikana saadaan paljon uutta tietoa. Suunnitelma kehittyy ja muuttuu koko käsityöprosessin ajan. Opettajan tulee analysoida oppimistilanteet ja ohjata oppilaita

heidän omien lähtökohtien pohjalta. Opettaja ohjaa oppilaita omatoimiseen tiedonhankintaan sekä työprosessin arviointiin ja rutiinitaitojen tilalta ongelmanratkaisutaitoja korostaen. (Pöllänen & Kröger 2000, 249.)

Alamäki (1997, 17) sekä Lindfors (2005, 248) kuvaavat käsityöprosessissa aluksi määriteltäväksi tarpeen tai ongelman, jota lähdetään ratkaisemaan. Tämän toteuttamiseen tarvitaan heidän mukaansa informaatiota ongelma-alueista, jotta todelliset ongelmat onnistutaan huomioimaan. Alamäki (1997, 17) painottaa, että käsityöprosessissa suorittajan on tiedettävä miten ratkaista ongelma tai tarve. Tähän liittyy hänen mukaansa myös esteettisten vaatimusten huomioonottaminen, jonka jälkeen on mahdollista lähteä ideoimaan sellaisia ratkaisuja, jotka ratkaisevat käsiteltävän ongelman.

Pöllänen ja Kröger (2006, 87) ymmärtävät käsityöprosessin ensimmäiseksi vaiheeksi ideoinnin. Ideat syntyvät heidän mukaansa usein erilaisista mielikuvista, hahmotelmista ja haaveista sekä mahdollisuuksista ja ongelmista, jolloin ne ovat syntyneet itse koettujen tilanteiden ja virikkeiden pohjalta. Oppilas tarvitsee ideoinnissaan tietoa siitä, mihin hän on ryhtymässä. Tällöin oppilas samalla motivoituu toimintaan, kun hän kokee teeman ja tehtävän mielekkääksi. (Mt.) Pöllänen ja Kröger (2006, 90) sekä Fernström ja Laamanen (2006, 139) mainitsevat, että ideointivaiheessa ajatuksia ja virikkeitä suunnitteluun voidaan etsiä esimerkiksi taideteoksista, musiikista, runoista, saduista, kuvista, muistoista, luonnosta tai tulevaisuudesta sekä perinteestä. Lisäksi virikkeitä voidaan hakea myös mielenkiintoisista tekniikoista, väreistä ja materiaaleista. Konkreettiset ja käsinkosketeltavat tavarat ovat hyvinä virikkeinä, kuten myös tunteet, liike ja kosketus. (Fernström & Laamanen 2006, 139.)

Ideoinnin jälkeen Pöllänen ja Kröger (2006, 87) ehdottavat visuaalista ja teknistä suunnittelua. Näiden tarkoituksena on etsiä tuotteesta sekä esteettisesti että toiminnallisesti parhaat ominaisuudet. Tässä suunnittelun vaiheessa oppilas tarvitsee opettajalta apua, virikkeitä, palautetta ja tukea, mutta myös rajoitteita suunnitteluun, onnistuakseen. Lisäksi lapsi tarvitsee yksin tai ryhmässä aiemmin hankittuja kokemuksia käsillä tekemisestä. Teknistä ja visuaalista suunnittelua Pöllänen ja Kröger (2006, 87 – 88) alleviivaavat käsityöprosessin keskeisimpänä vaiheena, sillä suunnittelun aikana haetaan tietoa, kokeillaan, ratkotaan ongelmia, arvioidaan tehtyjä ratkaisuja ja pohditaan työskentelyä ja sen tulosta. Suunnitteluprosessi voi olla hidasta. Pöllänen ja Kröger muistuttavat, että suunnittelu- ja ideointivaiheet ovat kasvavan ja kehittyvän oppilaan kannalta erittäin tärkeitä. Näissä vaiheissa harjaantuvat luovuus, esteettisyys ja tekninen suunnittelu, avaruudellinen hahmottaminen sekä niissä kasvatetaan tietämystä erilaisisten tekniikoiden, välineiden ja materiaalien suhteen.

Syrjäläisen (2006, 111) mukaan käsityötuotteen suunnittelussa tarvitaan erilaisia taitoja kuin itse tuotteen toteutuksessa. Suunnittelu edellyttää Syrjäläisen mukaan kognitiivista työskentelyä mielikuvien perusteella sekä tuotteen valmistusvaiheessa kykyä toteuttaa oma suunnitelma konkreettisesti erilaisten materiaalien, välineiden ja tekniikoiden avulla. Oppilaan suunnitellessa käsityötä, hänelle tuottaa iloa luovuuden löytäminen itsestään. Oppilaan itsetuntoa tukee se, että hän käsityötä tehdessään ymmärtää itsellään olevan ideoita suunnittelutehtävän suorittamiseen. Kun mielikuva valmiista käsityöstä alkaa hahmottua oppilaalle ja se saa kannustusta opettajalta, suunnitelmaan on tällöin sitoutunut paljon oppilaalle henkilökohtaisia merkityksiä. Suunnitelman yksityiskohdat tarkentuvat ja suunnitelman valmistuminen tuottaa oppilaalle onnistumisen kokemuksen. (Mt.) Syrjäläinen (2006, 109) toteaa, että suunnitellun tavoitteen saavuttaminen ja ongelmien ratkaiseminen tuottaa oppilaalle uuden haasteen tulevaisuudessa myös vaativimmille ongelmille ja tavoitteille. Tällöin myös luovat ratkaisut ovat jatkossa mahdollisempia ja monipuolisempia.

Pöllänen ja Kröger (2006, 89) painottavat tuotesuunnitteluprosessissa tärkeää olevan, että valmistettavan tuotteen tehtävänanto antaa tilaa myös oppilaan omille ideoille ja niiden kehittelylle. Tehtävänannon täytyy siis olla osaksi avoin. Valmistettavan tuotteen on myös oltava oppilaalle mielekäs ja haastava kokonaisuus. Kun oppilaalle ei anneta valmista ratkaisua, hän on avoin uusille tilanteille ja kokemuksille. Pöllänen ja Krögerin mukaan suunnitteluvaiheen yhteydessä pohditaan myös tuotteen toteuttamiseen tarvittavaa tietoa ja tekniikkaa. Lisäksi voidaan pohtia käyttötarkoitusta, resursseja, tuotteen ominaisuuksia, viimeistelyä ja huoltoa.

Kojonkoski-Rännäli (2002, 235) toteaa, että käsityön avulla saavutettavista oppimistuloksista tärkeimpiin kuuluu käsityön tekijän itsetuntoa kohottava hallinnan tunne. Tämä tunne saavutetaan oppilaan kokiessa voivansa toteuttaa omassa työssään ideoitaan ja oman suunnitelmansa mukaisesti valita myös materiaalien käytön. Anttila (1993b, 15) muistuttaa, että tuotteen valmistaja käyttää aiempaa taito-tietoa omien ideoiden toteuttamiseen. Ne voidaan toteuttaa jo aiemmin tunnettuja ratkaisuita soveltamalla tai uusia ratkaisuita etsimällä.

Alamäen (1997, 17) mukaan menettelytapojen suunnittelussa tarvitaan tietoa sopivista materiaaleista, työmenetelmistä, työvälineistä sekä työturvallisuudesta. Alamäki kuvaa suunnitelman toteuttamisen kulkevan menettelytapojen suunnitelman mukaisesti. Hän toteaa lisäksi, että valmistusprosessin aikana saattaa eteen tulla tilanteita, joita ei osata ennakoida etukäteen. Suunnitelma voi myös vaatia uutta ideointia, mikäli se osoittautuu mahdottomaksi toteuttaa. Alamäki painottaakin, että käsityöprosessi ei etene käsityön opetuksessa lineaarisesti, vaan usein joudutaan palaamaan aikaisempiin vaiheisiin. Käsityön tuottamisprosessissa siis syntyy valmis tuote.

2.4.2 Tuotteen toteuttaminen

Pölläsen ja Krögerin (2006, 87) mukaan käsityöprosessissa oppilas suorittaa kaikki vaiheet itse tai ryhmän jäsenenä. Käsityöprosessi voi Pölläsen ja Krögerin mukaan olla osana tutkivaa oppimisprosessia tai ongelmanratkaisutehtävää. Lisäksi Pöllänen ja Kröger (2006, 88) toteavat, käsityöprosessin ollessa kokonaisvaltainen ongelmanratkaisuprosessi, tekninen sekä visuaalinen suunnitelma saattaa muuttua valmistusvaiheessa oppilaan oppimisen edetessä. Myös Alamäki (1997, 15) korostaa käsityön ensisijaisen tehtävän olevan lasten kokonaisvaltainen oppiminen, jossa kehitetään yksilölle ja yhteiskunnalle toivottavia toimintamuotoja. Toissijainen toimintamuoto on valmistaa kotona tarvittavia esineitä. Itse tuotetuilla esineillä on suuri merkitys lapsen kasvuprosessissa. Alamäki painottaakin, että käsityökasvatuksessa tehdyt esineet eivät saisi olla ainoastaan rutiininomaista, jäljentävää työskentelyä, joissa ei vaadita lapsen omaa ajattelua tai päätöksentekoa. Kojonkoski-Rännäli (1995, 67 – 68) täsmentää valmiin esineen olevan lapsen persoonallisuuden ulkoinen esiintymä ja siksi hänelle hyvin tärkeä. Sillä on merkittävä rooli lapsen minäkuvan rakentajana ja itsetunnon kehittäjänä.

Alamäki (1997, 17) esittää valmiin tuotteen, sekä siihen käytetyn prosessin ideasta tuotteeksi, vaikuttavan lapsen sisäiseen todellisuuteen, lapsi oppii näin uutta. Alamäki muistuttaa, että käsityön opetuksella pyritään vaikuttamaan käden taitoihin, työn tekoon, minäkuvan muuttumiseen, luovaan ajatteluun, esteettisyyteen, ongelmanratkaisutaitojen ja kriittisen ajattelun kehittymiseen sekä oma-aloitteisuuden ja pitkäjänteisyyden lisääntymiseen ja oppimaan oppimiseen. Hän toteaa myös, että lapsen kasvuprosessi ja valmis tuote vaikuttavat myös hänen elinympäristöönsä. Lapsen itse valmistama tuote parantaa siis hänen elintasoaan ja lisääntyneet valmiudet vaikuttavat myös ympäröivään ulkoiseen todellisuuteen. Muuttunut ulkoinen ja sisäinen todellisuus vaikuttavat seuraavaan tuottamisprosessiin, jolloin jokainen muutos ulkoisessa ja sisäisessä todellisuudessa tekevät tulevan tuottamisprosessin erilaiseksi. (Mt.)

Tuomikoski (1991, 82) täsmentää käsityön etenevän vaihe vaiheelta. Käsityötä tekevä lapsi oppii tajuamaan tekemisen prosessin, joka opettaa lasta ymmärtämään tekemänsä asian seurauksen ja toimenpiteen vaikutukset. Tuomikoski jatkaa käsityön tekemisen auttavan lasta ymmärtämään, että tekemällä ja toimimalla on mahdollisuus saada aikaan jotakin ja vaikuttaa asioihin. Käsillä tekeminen ohjaa lasta pohtimaan myös tavoitteita tekemälleen asialle. Lisäksi lapsi oppii toimimaan käytännössä päämääränsä saavuttamiseksi. (Tuomikoski 1991, 82) Myös taiteellisesti esteettiset näkökulmat tulevat Alamäen (1997, 47) mukaan esille tuottamisprosessissa. Lapsen

psykykkistä ja fyysistä kasvua tapahtuu siis koko tuottamisprosessin ajan, sen alkuvaiheesta valmiin tuotteen käyttöön ottamiseen saakka.

Käsityön valmistusvaiheessa toteutetaan laadittua suunnitelmaa ja kerrataan aiempia tietoja ja taitoja, joita sitten liitetään prosessin aikana opittuun uuteen tietoon oppimiskokemusten aikaansaamiseksi. (Pöllänen & Kröger 2006, 88.) Syrjäläinen (2006, 112) muistuttaa, että tuotteen valmistamisvaiheessa oppilaalle antaa positiivista kannustusta se, että mielikuva tuotteesta alkaa konkreettisesti muodostua. Oppilas etsii ratkaisuja tuotteen valmistamiseksi ja mahdollisesti kokeilee erilaisia vaihtoehtoja onnistuakseen. Syrjäläinen korostaa opettajan antamien vihjeiden avulla oppilaan saavan tietoa suunnitelman toteuttamistavoista, mikä tuo hänelle oivalluksen iloa. Syrjäläinen jatkaa yhä että, kun tuotteen valmistusvaiheessa mahdolliset ongelmat on ratkaistu, on oppilaan nautinnon lähteenä tekeminen.

Alamäki (1997, 48) täsmentää, että käsityön opetus ja tuottamistapahtuma ovat kokonaisvaltaisia tapahtumia, siksi niiden tulisi sisältää luovan ongelmanratkaisuprosessin keskeisimmät vaiheet. Alamäki listaa keskeisimmiksi vaiheiksi ongelmien määrittämisen, ratkaisujen ideoinnin, ideoiden toteuttamiskelpoisuuden arvioinnin ja valitun idean toteutuksen. Käsityön opetus tarjoaa Alamäen mukaan myös erinomaisen mahdollisuuden integroida eri aihealueita keskenään.

Myös Karppinen (1999, 22) näkee ongelmanratkaisulla olevan keskeinen asema käsityössä. Hänen mukaansa työskentelyn kuluessa ilmaantuu usein ongelmia. Näitä ongelmia lapset pohtivat yksin tai ryhmässä. Ratkaisuvaihtoehtojen joukosta valitaan sitten paras vaihtoehto ongelman ratkaisemiseksi. Karppinen painottaakin, että lapsi pystyy miettimään asioita ja ongelmia, jos häntä kuunnellaan ja kannustetaan ongelmien pohdintaan. Ongelmaan saattaa myös löytyä ratkaisu loogisen ajattelun perusteella, alitajuisen intuition kautta, sekä joskus puolivahingossa oivalluksen tai arvauksen avulla. Lapsi voi tällöin kokeilla, yrityksen ja erehdyksen kautta, löytää sopivan ratkaisun ongelmaan. Karppinen (1999, 23) näkeekin ongelmanratkaisussa oivaltamisen ja ahaa-elämysten kokemisen olevan aina palkitsevia. Ne jäävät mieleen ja ovat myös oppimisen lähteitä.

Fernström ja Laamanen (2006, 137) toteavat, että käsitöitä tehdessä jää oppilaalla tilaa omille ajatuksille, pohdinnoille ja tunteille, sekä antaa oppilaalle keinoja toteuttaa myös haastavia suunnitelmia. Toteutus edellyttää Anttilan (1993b, 15) mukaan luovaa ongelmanratkaisua. Anttila (1993b, 15) toteaa, että käsityön valmistus etenee usein tuote kerrallaan, jolloin tekijä voi itse arvioida prosessia kaikissa sen vaiheissa sekä suunnata sen kulkua haluamaansa suuntaan. Anttila toteaa, että käsityöprosessi on sidoksissa vallitsevan kulttuurin traditioon, arvoihin ja muotokieleeseen.

2.4.3 Arviointi

Pöllänen ja Kröger (2006, 88) korostavat, että käsityöprosessiin kuuluu myös arviointia ja reflektointia. Arviointiin liittyy sekä tuotteen, että prosessin arviointi ja reflektointiin oman toiminnan ja taitojen arviointi. Tuotteen arvioinnissa arvioidaan ideointia, suunnittelua ja valmistusvaiheita. Opettajan tehtävänä on varmistaa, että käsityöprosessin kaikki vaiheet tulevat arvioinnin kohteiksi ja reflektoitaviksi. Pöllänen ja Kröger sanovat vielä, kun käsityötä opetetaan kokonaisena prosessina, siihen integroituu eri vaiheissa konkreettisesti sisältöjä myös muista oppiaineista.

Käsityötä arvioidaan Anttilan (1993b, 15) mukaan ympäristön sosio-kulttuuristen ja taloudellisten tekijöiden mukaan, joiden arvokriteerien perusteella tekijä ja ympäristö arvioivat tyydyttäväkö käsityö eettisesti, sosiaalisesti, taloudellisesti, tarkoituksenmukaisesti, teknisesti sekä muodoltaan ja ulkonäöltään tai vastaako se muodin vai perinteen vaatimuksia. Käsityön tekijä arvioi, miten paljon työ tuottaa hänelle senso-motorista tai henkistä mielihyvää. (Mt.) Kuhmonen (1993, 25) toteaa, että käsityöprosessi käsittelee usein vain yhden tuotteen kerrallaan. Tuotteen valmistaja arvioi tuotosta kaikissa tuotteen valmistusvaiheissa ja voi vapaasti uudelleen suunnata suunnitelman toteutusta, mikäli niin haluaa (mt.). Lindfors (2002, 136) toteaa, että tuotteen suunnittelun ja valmistuksen sekä valmiin tuotteen arviointiin käytettävyydeltään liittyy tärkeänä osana käyttäjän näkökulmasta tarkastelu tuotteen teknologisista ominaisuuksista. Näin siksi, että tuotteen käytön kannalta teknologisilla ominaisuuksilla on olennainen tehtävä.

Kojonkoski-Rännäli (2002, 235) muistuttaa, että oppilaan itsetuntemus kasvaa myös silloin, kun käsityöprosessin kaikkiin vaiheisiin kuuluu itsearviointi sekä oman työskentelyn ohjaaminen ja korjaaminen työn edetessä arvioinnin tuloksena saadun välittömän palautteen mukaisesti. Tällöin oppilas katsoo aikaansaannostaan arvioiden, korjaa sitä, arvioi uudelleen ja palaa taas työnsä ääreen. Tämä käsityölle ominainen piirre antaa mahdollisuuden oppilaan arviointikyvyn ja kriittisyyden kehittymiselle.

Oppilas tarvitsee onnistumisen tuottamia mielihyvän elämyksiä ja kannustavaa palautetta suorituksistaan. (Suonperä 1993, 78.) Suonperän (1993, 77) mukaan suoritusmotivaatiota voidaan kohottaa kannustavan palautteen avulla ja näin ollen saadaan parempia oppimistuloksia. Oppimista tukevana tekijänä palautteella on keskeinen merkitys. Onnistumisesta oppilas saa sisäistä palautetta opettajasta riippumatta. Ulkoisten palautteiden toimivuus taas riippuu opettajan ammattitaidosta. (Suonperä 1993, 79.)

Uusikylä (2001, 19) painottaa myös arviointiin panostamista. Arvioinnin tulee olla rakentavaa palautetta valmistetun tuotteen sekä hyvistä että heikoista puolista. Oppilasta ei saa

leimata työn mukaan hyväksi tai huonoksi oppilaaksi. Uusikylä toteaaakin, että arvioinnin tarkoituksena on informatiivisuus, ei kontrolli. Liian tiukka kontrolli saattaa Uusikylän mukaan tappaa oppilaan sisäisen motivaation eli luovuuden lähteen. Uusikylä mainitsee, että mikäli opettaja haluaa antaa palkinnon oppilaalle hyvästä suorituksesta, palkinnon ei tulisi olla pelkästään arvosana. Parhaina pedagogisina palkkioina Uusikylä listaa aineettomat palkkiot, joita ovat muun muassa hymy, rohkaisu tai lisätyö. Uusikylä korostaa myös, että oppilaille tulisi antaa valinnan mahdollisuuksia. Nuorille oppilaille on usein asetettava rajoja työskentelyyn, mutta rajojen sisällä oppilaiden tulee antaa tehdä mahdollisimman paljon erilaisia valintoja (mt.).

Arvioinnin tulee tapahtua opettajan, oppilaan ja huoltajien yhteistyönä. Toisaalta arvioinnin tehtävänä on kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Itsearviointin tehtävä on tukea itsetuntemuksen kasvua ja kehittää oppilaan opiskelutaitoja. Itsearviointin välineenä voidaan käyttää oppilaan oman oppimissuunnitelman laatimista, seuranta ja arviointia. (Brotherus 2002, 220.)

Myös Karppinen (2001, 114) painottaa käsityön ja taidekasvatuksen tärkeänä tekijänä arviointia ja reflektointia. Karppinen mainitsee, että lasten tulisi myös itse saada mahdollisuus kehittää oma arviointiasteikko. Arvioinnin tulee olla sosiaalista keskustelua, mutta myös henkilökohtaista oman työn arviointia. Karppinen toteaaakin, että asioiden kyseenalaistaminen kehittää lasten havainnointia, itsenäisyyttä, ajattelutaitoa ja henkilökohtaisen mielipiteen muodostamista. Lisäksi lapsen itsetunnolle on tärkeää, että lapselle annetaan mahdollisuus kehitellä omia kriteereitä oman työskentelyn ja valmiiden töiden arvioimiseen. Ikonen, Juvonen ja Ojala (2002, 28) korostavat, että oppilaiden pitäisi oppia etsimään tovereidensa töistä uusia näkökulmia sekä esittämään itse hankkimansa tiedon muille oppilaille. Oppilaat ovat useimmiten hyvin kiinnostuneita oppilastoverien töistä, joista he saavatkin lisää uusia rakennusaineita omaan maailmankuvaansa silloin kun oppilaat yhdessä prosessoivat samaa aihepiiriä.

Suojanen (1993, 187) toteaa, että loppuarvioinnin tavoitteena on tarkastella yhteisesti työskentelyprosessin aikana saatuja kokemuksia ja erilaisia ratkaisuita. Arviointia ei ajatella numeeriseksi vaan suunnittelu- ja valmistusprosessin reflektoinniksi. Aihepiirin arvioinnissa tärkeää on oppilaan itsearviointi. Mikäli oppilaat pohtivat prosessia ja tuotostaan jo ennen arviointitilannetta, yhteinen keskustelu on antoisampi. Arviointia ja pohdintaa helpottaa myös, jos käytetään arviointilomaketta, johon on koottu keskeiset aihepiiriin liittyvät asiat. Suojanen ehdottaa, että loppuarvioinnissa tulisi läpikäydä ainakin työnkulku pääpiirteittäin, uuden oppimisen paikat, ja oppilaiden arvio onnistumisesta suunnittelussa, työskentelyprosessissa ja valmiissa työssä. Suojanen jatkaa, että itse tehdyn työn arvioiminen ei ole siihen tottumattomalle helppoa. Siksi arviointia tulisikin harjaannuttaa myös pienillä oppilaille. Aluksi arviointi voi kohdistua

omiin prosessin aikaisiin tuntemuksiin ja opittujen asioiden läpikäyntiin. Lopputulosta verrataan asetettuihin tavoitteisiin ja suunnitelmaan. Tärkeää on Suojasen mukaan painottaa oppilaille, että on tarkoitus arvioida prosessia eikä pelkästään tuotosta.

Suojanen (1993, 188) muistuttaa, että arviointia varten aihepiirin tuotokset tulee koota kaikkien oppilaiden osalta yhteen. Tämä voidaan tehdä kokoamalla työt luokan pöydille. Jokaisen työn täytyy tulla huomioiduksi. Laajemmista aihepiireistä voi järjestää näyttelyn esimerkiksi koulun vitriineihin, joihin voidaan oppilaiden kanssa tehdä tietoisuutta näyttelyn sisällöstä. Näin voidaan syventää oppilaiden käsitystä aihepiiristä ja tutustuttaa ulkopuolisen näyttelyyn paremmin. Oppilaita motivoi, kun he voivat esitellä töitään omaa luokkaa suuremmalle joukolle. (Mt.)

Kokonainen käsityöprosessi sisältää siis ideoinnin, suunnittelun, tuotteen valmistuksen sekä arvioinnin. Ideoinnin tarkoituksena on mahdollistaa oppilaalle keinot luoda jotakin oman mielikuvan tai haaveen pohjalta tai ratkaista ongelma tai puute, joka on huomattu omassa ympäristössä. Tällöin suunnittelussa ja kokonaisessa käsityöprosessissa toteutuu käyttäjälähtöinen suunnittelu ja näin ollen tuote on tekijälleen tarpeellinen ja siirtyy käyttöön valmistuttuaan. Suunnittelu lähtee liikkeelle erilaisista kokeiluista, joiden avulla tuotteen tekninen toteutus määritellään sekä tehdään oikeat materiaalivalinnat. Lisäksi tuotteen esteettinen ja visuaalinen ulkonäkö muotoutuu. Tällaisia kokeiluita ovat erilaiset pienoismallit, luonnokset sekä prototyypit. Näitä kokeiluita arvioidaan kriittisesti ja tarpeen tullen muokataan, tällöin oppilaan kriittinen arviointikyky kehittyy. Lisäksi kokeiluiden avulla opitaan tietoa eri materiaaleista, työvälineistä ja menetelmistä. Suunniteltavien tuotteiden tulee liittyä lapsen maailmaan ja olla osa hänen ympäristöään, tällöin voidaan taata oppilaalle motivoiva ja kiinnostava käsityöprosessin toteuttaminen. Oppilaista tulee näin viisaita kuluttajia, jotka oppivat huomioimaan tuotteiden laatua, taloudellisuutta sekä ympäristövaikutuksia.

Suunnitteluun annetaan avoin tehtävänanto, jotta oppilaalla on riittävästi tilaa omalle luovuudelle. Ideoinnin ja opettajan antamien vinkkien perusteella oppilas keksii keinot tuotteen toteuttamiseen ja samalla motivaatio pysyy korkealla, kun oppilas saa oivaltaa ratkaisut oman työn toteuttamiseen. Toteutuksessa ovat tärkeitä juuri oivallukset ja ahaa-elämykset, jotka ovat oppilaalle palkitsevia. Arviointi ei kokonaisessa käsityöprosessissa ole numeerista. Arviointi kohdistuu valmiin tuotteen arvioinnin sijasta koko käsityöprosessin arviointiin. Prosessin arviointia pidetään tärkeämpänä kuin tuotteen arviointia. Oppilaiden arvioidessa tuotteita, heidän reflektointitaitonsa sekä kriittinen arviointi kehittyvät. Kannustavan ja rakentavan palautteen avulla oppilaalle taataan mielihyvän elämykset sekä onnistuminen. Arviointi tapahtuu ryhmäarviointina opettajan ja oppilaiden kesken. Luokkatoverien töistä voidaan etsiä uusia näkökulmia, mikä kasvattaa oppilaan maailmankuvaa.

Kokonainen käsityöprosessi tukee erilaisten taitojen oppimisen lisäksi avaruudellisen hahmottamisen, ongelmanratkaisukyvyyn, näppäryyden, yhteistyökyvyn sekä kulttuuristen taitojen kehittymistä. Lisäksi käsityöprosessi tukee kokonaisvaltaista kehittymistä ja vaikuttaa positiivisesti itsetuntoon, kun oppilaat oppivat käyttämään erilaisia välineitä, ja tekniikoita sekä tutustuvat monipuolisiin materiaaleihin. Käsityöprosessin toteuttaminen kasvattaa ja kehittää myös oppilaan persoonallisuutta.

2.4.4 Ositettu käsityö

Pöllänen ja Kröger (2006, 86) jakavat käsityön opettamisen kahteen osaan, ositettuun käsityöhön sekä käsityöprosessiin. Heidän mukaansa ositettu käsityö on käsitöiden jäljentävää tekemistä ja käsityöprosessi itse suunniteltua käsityön valmistamista.

Pöllänen ja Kröger (2006, 86) kuvaavat ositetun eli jäljentävän käsityön olevan käsityötä ilman taiteellista suunnittelua ja käsityön tekemistä vain tuotteen valmistamiseksi. Ositettu käsityö toteutetaan toisen henkilön aiemmin laatimalla suunnitelmalla, mallilla tai ohjeella. Tuotteen valmistamiseen käytettävä tekniikka, ja materiaalit on valmiiksi määritelty. Ositetussa käsityössä on kysymys valmistusohjeen tai vaiheittain etenevän kuvauksen mukaan valmistaa tuote jäljentävänä käsityönä. Toiminta ositetussa käsityössä etenee kirjallisen tai opitun ohjeen mukaisesti niin, että tekijä tietää ohjeiden seuraamisen ja toiminnan johtavan tietyn tuotteen valmistumiseen. Ohjeen laatijan suunnittelutyötä ja käsityöprosessin osuutta ei ohjeen käyttäjälle ole tuotu esiin, eikä tekijä tällöin voi seurata tuotteen todellista valmistusprosessia. Ohjeen käyttäjä näkee ohjeesta ja tuotekehittelystä vain pelkistetyn lopputuloksen. (Mt.)

Pöllänen ja Kröger (2006, 93) kokevat ositetun käsityön rasitteeksi käsityölle. Malliin vertaaminen saattaa luoda lapselle negatiivisia merkityksiä, jos työ on hänen omasta mielestään epäonnistunut. Pöllänen ja Kröger painottavat, että nämä negatiot saattavat kantautua myöhempään elämään vääränlaisina arvoina ja arvostuksina.

Pöllänen ja Kröger (2006, 93) toteavat kuitenkin, että ositettu käsityö on hyvänä lähtökohdana käsityössä tarvittavien perustaitojen harjoitteluun. He mainitsevat, ettei käsityössä harjaantumaton osaa toteuttaa koko käsityöprosessia ilman sen harjoittelua. Lisäksi Pöllänen ja Kröger korostavat, että vaikka ositetussa käsityössä tuotteen suunnittelu on jo valmiiksi tehty, kohtaa tuotteen toteuttaja kuitenkin valmistusprosessissa useita ongelmanratkaisutilanteita. Oppimismahdollisuuksiksi Pöllänen ja Kröger mainitsevat muun muassa materiaalit, välineet, tekniikat ja työprosessit. He painottavat vielä, että oppimisprosessissa esiintyneet ongelmat ja niihin kehitetyt ratkaisut voidaan siirtää myös tulevaisuuteen perustaitoina, tietoina ja valmiuksina.

Oppimista tapahtuu lisäksi tiedonhankinnassa sekä rohkeudessa kokeilla uusia asioita, mutta myös siinä, että saa erehtyä.

2.4.5 Opettajan toiminta käsityöprosessin onnistumiseksi

Tässä alaluvussa kuvaan sitä, mitä opettajan tulisi huomioida omassa toiminnassaan hyvän käsityöprosessin ohjaamiseksi. Opettajan on otettava paljon asioita huomioon, jotta lapsille annettaisiin parhaat mahdollisuudet onnistua suunnittelussa sekä muissa käsityöprosessin vaiheissa ja kehittyä käsitöiden tekijöinä sekä niiden arvostajina.

Pöllänen ja Kröger (2006, 89) mainitsevat, että opettajan on syytä tukea oppilaan suunnittelua harjoiteltavan käsityölajin materiaalien ja tekniikan, mutta myös perinteen hyödyntämiseen. Oppilasta ohjataan tällöin huomaamaan näiden mahdollisuudet käsitöitä tehtäessä. Karppinen (2001, 112) mainitsee, että käsityöllinen toiminta tarkoittaa monipuolisiin ja erilaisiin käsityöllisiin välineisiin, materiaaleihin ja tekniikoihin tutustumista. Hän painottaa, että yksinkertaisetkin välineet tai koneet vaativat työturvallisuuskysymysten läpikäynnin yhdessä oppilaiden kanssa. Käsityöllinen työskentely vaatii opettajaa myös huomioimaan oppilaiden motorisen tason ja kokonaiskehityksen materiaaleja ja välineitä valitessaan.

Syrjäläinen (2006, 113) toteaa, että opettajan tehtävänä on ongelmien esiintyessä käsityöprosessin aikana arvioida sitä, onko ongelma oppilaalle liian vaikea itse pohdittavaksi vai voisiko opettaja antaa jonkin vihjeen helpottamaan ongelmanratkaisua. Syrjäläisen mukaan käsityön opettaminen on pääasiassa selittämistä, havainnollistamista ja mallin antamista. Oppilas ottaa mallia sekä opettajan työasunnoista ja työjärjestyksestä että myös opettajan asennoitumisesta työskentelyyn. Käsityön opettaminen vaatii opettajalta hyvää tuntien suunnittelua jo etukäteen. Opettajan onkin hyvä kuvailla tekemisen vaiheita, asentoja ja tekniikoita oppilaille mielekkäitä mielikuvia ja adjektiiveja käyttäen. Myös tarkat ja selkeät perustelut, miksi asiat tehdään tietyllä tavalla, edesauttaa oppilaiden ymmärrystä käsityöprosessin toteuttamiseen. (Mt.)

Syrjäläinen (2006, 114) toteaa, ettei opettaja saa näyttää oppilaalle valmiita ratkaisuita tai antaa valmiita ohjeita, sillä oppilaan itse oivaltaessa ratkaisuja ongelmiin hän myös oppii enemmän. Opettajan epäsuora ohjaaminen käsityöprosessin aikana ohjaa oppilasta vastuun ottamiseen ja itsenäiseen työskentelyyn. Syrjäläinen korostaakin, että oppilaalle voi antaa vihjeitä ja esittää kysymyksiä ratkaisun keksimiseksi.

Karppinen (2001, 109) alleviivaa, että opettajan on määriteltävä itselleen, millaista käsityön opetusta hän haluaa opettaa sekä miten viestittää ja tuottaa sitä. Päämäärätön käsityön opetus ja pinnallinen näpertely eivät Karppisen mukaan johda hyvään tulokseen. Siksi lapsen on tärkeää

tietää, miksi taidetta ja käsitöitä tehdään ja miksi ne ovat tärkeitä kulttuurille ja ihmisten hyvinvoinnille. Karppinen lisää vielä, että taiteilijoiden ja käsityöläisten työhön tutustuminen auttaa lapsia yhdistämään käsityön ympärillään olevaan elämään, sillä kädentaitoja tarvitaan jatkuvasti.

Lasten tuottavaan suunnitteluun kuuluu Pennyn, Fordin, Pricen ja Youngin (2002, 76) mukaan useita seikkoja. Näitä ovat esimerkiksi hyvin järjestetty luokkahuone, jossa tarvittavat tavarat ovat selkeästi merkitty ja helposti saatavilla. Luokkahuoneen tulee myös olla asianmukaisesti ja järkevästi valmisteltu, ennen kuin lapset tulevat käsityötunnille. Penny ym. jatkavat, että opettajan pitäisi lisäksi varmistaa, että lapsilla on riittävä määrä materiaaleja ja välineitä sekä mahdollisuus käyttää niitä suunnitellessaan ja tuottaessaan esineitä.

Penny ym. (2002, 76) korostavat avustajien käyttöä käsitöiden suunnittelussa ja kehittämisessä. Heidät tulee ohjeistaa haluttuun toimintaan ja heidän roolinsa on tukea opettajaa toiminnan ohjauksessa. Myös ideoiden ja tiedon jakaminen aikuisten välillä sekä niiden yhdistäminen jokaisessa toiminnan vaiheessa on tärkeää. Penny ym. peräänkuuluttavat opettajalta myös mahdollisten riskien kartoittamista sekä sitä, että kunnolliset turvatoimet käytännön työssä otetaan huomioon ennen käsitöiden aloittamista. Suunniteltu tehokas tilanteenhallinta ja lasten liikkumisen huomiointi helpottavat toiminnan ohjausta (mt.).

Opettajan pitää myös puuttua erilaisten kysymysten avulla lasten toimintaan. Etukäteen hyvin suunnitellut kysymykset parantavat lasten itseluottamusta ja auttavat lasta etenemään työssään. Opettajan ei pidä heti mennä keskeyttämään lasta, jolla on vaikeuksia työn tekemisessä. Opettajan tulee ennemmin ohjata lasta käsityön onnistumisessa kysymysten avulla, eikä hän missään nimessä saa tehdä työtä lapsen puolesta. (Penny, Ford, Price & Young 2002, 76.)

Teknologian opetuksessa pyritään menetelmien, tavoitteiden ja sisältöjen avulla luomaan kokonaisuus, jossa teknologiaan liittyvät asiat mahdollistavat oppilaiden ihmettelyn, epäilyn, kyseenalaistamisen ja omien ajatusten selkiytymisen. Teknologian opetuksessa on huomioon otettava, että oppilaiden teknologinen tietoisuus saadaan heräämään. Lisäksi oppilaiden kanssa on pohdittava teknisen kehityksen vaihtoehtoja sekä ohjattava oppilaita heidän omien vaikutusmahdollisuuksiensa ymmärtämiseen. Opettajan on huomioitava, että teknologian ymmärtäminen vaikuttaa oppilaan ajatteluun, ja että se kehittää minäkuvaa, itsetuntoa sekä maailmankatsomusta. (Parikka & Rissanen 2000, 130 – 131.) Metsärinne (2005, 42) jatkaa, että opettajan on tunnettava oppilaan keinot ja kapasiteetti ymmärtämiseen ja oppimiseen teknologista tietotaitoa. Opettajan on myös kiinnitettävä huomiota siihen, miten ohjaa oppilasta ajattelemaan käsitöitä teknologisenä oppiaineena.

Tikkasen ja Kosusen (2000, 103) mukaan itseohjautuva oppilas haluaa itse asettaa tavoitteita oppimiselle, pystyy suunnittelemaan ajankäyttöä sekä kykenee oman oppimisensa arviointiin. Tällainen oppilas tarvitseekin itsenäisyydelleen tarpeeksi tilaa, jolloin opettajan ja oppilaan keskinäinen vuorovaikutus vähentyy, mutta vuorovaikutus muiden oppilaiden, ympäristön ja tehtävien kanssa lisääntyy. Opettajan kannustus on tärkeää ja hän voi ohjailta oppilaan kehittymistä esimerkiksi kysymyksillä ja kyseenalaistamisilla. (Mt.)

Peltosen ja Ruohotien (1992, 18) mukaan palkkioilla ja kannustamisella on suuri merkitys oppilaan innokkaalle oppimiselle ja tavoitteiden saavuttamiselle. Kannustukset voivat olla joko sisäisiä palkkioita, kuten työn ilon kokeminen, tai ulkoisia, kuten hyvän arvosanan saaminen. Sisäisen oppimismotivaation syntyyn vaikuttaa muun muassa opettaja, joka on kärsivällinen ja kannustava, oppilaiden mahdollisuus onnistua tehtävissään, mutta että tehtävät ovat tarpeeksi haasteellisia, mielenkiintoiset ja vaihtelevat tehtävät sekä opettajan kyky tuoda esille koulutehtävien oppimismahdollisuudet. Ulkoisesti palkitseva opettaja kehittää oppilaiden innostusta osoittamalla heille taitojen ja tietojen tarpeellisuuden tulevaisuudessa. (Peltonen & Ruohotie 1992, 18, 20.)

Kojonkoski-Rännäli (2002, 235) myöntää, että monien eri taitojen harjoittelussa ja oppilaiden omien ideoiden ja suunnitelmien toteuttamisessa opettajan on vaikea auttaa oppilaitaan tehokkaasti. Hän jatkaa, että koska oppimisen tarpeita ja harjoittelun kohteita on monia yhtä aikaa, on rajauksia pakko tehdä. Eri aihepiirien toteuttamisessa keskitytään jonkin tietyn asian harjoitteluun. Aihepiirit tulee kuitenkin suunnitella lapsen kehitysvaiheelle sopivaksi ja niiden toteuttamiseen on varattava tarpeeksi aikaa, jotta lapset saavat toteuttaa itseään kiireettä. Kojonkoski-Rännäli painottaa, että työn laadun arvostus kasvaa vain silloin, kun oppilas itse kokee, kuinka paljon aikaa ja vaivannäköä laadukkaaseen työhön tekeminen vaatii. (Mt.)

3 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimukseni tutkimusongelmat nousivat teorian pohjalta. Teoriaosuuden sisältö juonsi kuitenkin juurensa omaan kiinnostukseeni käsitöiden opettamisesta ja niiden toteutumisesta alkuopetuksessa. Lisäksi minua kiinnosti se, miten Perusopetuksen opetus suunnitelmien perusteiden (2004) korostamat asiat, kuten yhteinen käsityö sekä kokonaisen käsityöprosessin toteutuminen toteutuvat alkuopetusluokissa. Kiinnostukseni myös siihen, miten oppilaat kokevat kokonaisen käsityöprosessin sekä yhteisen käsityön, tukivat näiden tutkimusongelmien muodostumista. Teorian pohjalta ja sen kautta muodostuneet tutkimusongelmat juuri tähän muotoon muotoutuivat vasta tutkimuksen loppuvaiheessa, teorian ja aineiston yhtymäkohdista. Lähtökohtana olivat seuraava pääongelma sekä alaongelmat. Tässä tutkimuksessa alaongelmat ovat osia pääongelmasta ja pyrkivät vastaamaan myös pääongelman kysymykseen laajasti. Pääongelmaan sitoutuu koko käsityön opetuksen tärkein asia ja alaongelmien avulla siihen haetaan monipuolinen vastaus. Lisäksi tutkimuksen aikana esille tulleet muut opettajien sekä oppilaiden ajatukset käsityön opetukseen liittyen on otettu pääongelman kohdalla, alaongelmien lisäksi, huomioon.

PÄÄONGELMA

Miten kokonainen käsityöprosessi toteutuu alkuopetuksessa?

ALAONGELMAT

1. Miten opettajat toteuttavat käsityön opetusta alkuopetuksessa?
2. Miten oppilaat kokevat kokonaisen käsityöprosessin?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella alkuopetuksessa toteutuvaa käsityön opetusta. Koska tutkittavanani olivat luokanopettajien käytännöt, lähdin toteuttamaan aineiston keruuta haastattelemalla. Tutkimuksen edetessä sain myös mahdollisuuden ohjata viittä alkuopetuksen oppilasta kokonaisen käsityöprojektin ajan. Näin ollen sain tutkimukseeni kaksi erilaista aineistoa.

Tutkimushaastattelut toteutin puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Haastattelin viittä alkuopetuksessa toimivaa luokanopettajaa kahdelta eri paikkakunnalta. Opettajien työkokemus alkuopetuksessa vaihteli kahdesta vuodesta yhdeksään vuoteen. Kuvaan seuraavassa teoriaa laadullisesta tutkimuksesta sekä lasten tutkimuksesta.

4.1 *Kvalitatiivinen tutkimusote ja laadullinen tutkimus*

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Päädyin laadullisen tutkimuksen valintaan, sillä en halua kuvata tutkimustuloksia määrällisinä vaan kuvaan alkuopetuksessa toimivien opettajien käsityön opetuksen toteuttamista heidän omista näkökulmistaan ja lähtökohdistaan käsin. Anttila (2000, 182 – 183) mainitsee laadullisen tutkimuksen tavoitteena olevan luonnehtia ja kuvailla tutkittavia ilmiöitä ja niiden ominaisuuksia. Eskolan ja Suorannan (1998, 18) mukaan laadullisessa tutkimuksessa keskitytään varsin pieneen määrään tapauksia ja niitä pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellinen kriteeri ei laadullisessa tutkimuksessa ole aineiston määrä vaan nimenomaan laatu eli käsitteellistämisen kattavuus (mt.). Omassa tutkimuksessani varsinaisina tutkimushenkilöinä oli viisi alkuopetuksen opettajaa. Heidän lisäksi tutkin myös viittä oppilasta käsityöprosessia ohjatessani. Näin ollen tapausten määrä tutkimuksessani on melko pieni.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004, 152) toteavat, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohdiana on todellisen elämän kuvaaminen. Tapahtumat muovaavat samanaikaisesti toinen toisiaan, jolloin on mahdollista löytää monensuuntaisia suhteita. Hirsjärvi, ym. Muistuttavat, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkitaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Hirsjärvi,

ym. (2004, 155) määrittelevät kvalitatiiviselle tutkimukselle lähtökohdaksi myös sen, että tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa, jossa aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Heidän mukaansa kvalitatiivisessa tutkimuksessa suositetaan ihmisiä tiedon keruun lähteinä. Tällöin tutkija luottaa omiin havaintoihinsa ja keskusteluihin tutkittavien henkilöiden kanssa.

Hirsjärvi ym. (2004, 155) painottavat kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytettävän laadullisia menetelmiä aineiston hankinnassa. Tutkimuksessa suositetaan tällöin menetelmiä, joissa tutkittavien näkökulmat pääsevät esille. Tutkimushenkilöitä ei valita satunnaisotannalla vaan tarkoituksenmukaisesti. Lisäksi kvalitatiivisessa tutkimuksessa tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja aineistoa tulkitaan sen mukaisesti. Anttilan (2000, 180) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on ilmiöiden tulkinta, ymmärtäminen ja merkityksenanto. Anttila toteaa, että tutkittavassa ilmiössä on hyvin moninaisia piirteitä, joita tulkita. Näitä piirteitä Anttilan mukaan ovat sosiaaliset rakenteet, kulttuuriin ja historiaan liittyvät tekijät, kielelliset ilmaukset, mutta myös luovat ja taiteelliset ilmaisut.

Anttilan (2000, 181 - 182) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on kuvailla tai luonnehtia tutkittavaa ilmiötä. Tutkittavan ilmiön ja näkökulman valintaan vaikuttaa tutkijan oma mielenkiinto tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Tutkija usein valitseekin oman lähestymistapansa käytännön kokemusten ja oman taustansa perusteella. (Anttila 2000, 181 - 182.)

Anttilan (2000, 400) mukaan käsityön, muotoilun ja taiteellisen ilmaisun tutkimuksessa keskeistä on tutkia ja analysoida esimerkiksi suunnittelun ideointia ja sen taustalla olevia arvoja, mielikuvia ja niiden muodostumista. Lisäksi voidaan tutkia valmiiden tuotosten funktionaalisuutta, tyyliä, muotoa ja henkisiä ja materiaalisia edellytyksiä sekä niiden liittymistä muun muassa luontoon, taloudellisiin tekijöihin, kulttuuriin, sosiaaliseen ympäristöön ja tekniikkaan. Myös käsityöllisen ja taiteellisen työskentelyn prosessointia ja tuloksellisuutta voidaan tutkia. (Anttila 2000, 400.)

4.1.1 Tapaustutkimus

Tapaustutkimus määritellään empiiriseksi eli kokemusperäiseksi tutkimukseksi. Se tutkii tiettyä nykyistä toimintaa tai tapahtumaa tietyssä rajatussa ympäristössä, käyttäen monilla eri tavoilla hankittua tietoa. (Anttila 2000, 252; Metsämuuronen 2008, 16.) Anttila (2000, 252) toteaa, että tapaustutkimuksen tarkoituksena on tutkia tarkasti tiettyä, useimmiten sosiaalista kohdetta, esimerkiksi yhteisöjä, laitoksia, ryhmiä tai yksilöitä. Näistä pyritään tutkimuksen avulla saamaan mahdollisimman seikkaperäinen, tarkka ja kokonaisvaltainen kuvaus. Tapaustutkimuksen

tarkoituksena on tutkia intensiivisesti tiettyä sosiaalista kohdetta, esimerkiksi yksilöitä, ryhmiä tai yhteisöitä. Tapaustutkimuksen avulla pyritään saamaan asioista mahdollisimman kokonaisvaltainen ja tarkka kuvaus. (Mt.) Saarela-Kinnunen ja Eskola (2007, 194) mainitsevat, että tapaustutkimukselle ominaista on joustavuus ja monipuolisuus. Parhaimmillaan tutkimuksen empiria ja teoria käyvät uutta luovaa vuoropuhelua keskenään.

Saarela-Kinnunen ja Eskola (2001, 156 – 160; 2007, 185) määrittelevät, että tapaustutkimuksessa toteutetaan tutkimus yksittäisistä tapauksista, tai pienestä joukosta tapauksia, joista saadaan yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa. Tärkeää on, että käsiteltävä aineisto muodostaa yhtenevän kokonaisuuden eli tapauksen. Saarela-Kinnunen ja Eskola (2001, 156 – 160; 2007, 186) painottavat, että tapaustutkimuksessa täytyy tehdä lukijalle näkyväksi koko tutkimusprosessi, jolloin lukijan on helpompi ymmärtää, miten tutkimuksen johtopäätökset on tehty.

Tapaustutkimuksessa tutkittava ja tutkija ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tutkijan raportti tapauksesta on hänen oma tulkintansa niistä. Tapaustutkimuksessa tutkijan tulisi pyrkiä siihen, että hän onnistuisi tutkimuksessaan kuvaamaan tapahtumia niin seikkaperäisesti ja elävästi, että tutkimuksesta voidaan tunnistaa tapahtuman kaikki piirteet ja tarkastella tutkimusta perustellen ja yksityiskohtaisesti. Hyvän tapaustutkimuksen perustapahtumat voidaan myös toistaa myöhemmin. Vaikka kahta samanlaista tilannetta ei voida koskaan saada aikaan, voidaan tapauksia vertailla. (Anttila 2000, 253- 254.) Saarela-Kinnunen ja Eskola (2007, 189) toteavat, että mikäli tutkimus on hyvin kuvattu ja käsitteellistäminen on onnistunut, voidaan tapauksen monipuolisella erittelyllä saada aihetta yleistettävyyteen. Tapaustutkimusta käytetään usein myös silloin, kun valmistaudutaan tekemään samasta aiheesta jatkotutkimuksia (Anttila 2000, 253).

4.1.2 Fenomenografinen tutkimussuuntaus

Nummenmaan ja Nummenmaan (2002, 68) mukaan fenomenografisen tutkimuksen kohteena on arkiajattelu. Fenomenografisen tutkimussuuntauksen taustalla on humanistinen käsitys siitä, että kullakin ihmisellä on omat kokemukset, käsitykset, tunteet ja ajatukset, joista osa on yleisinhimillisiä (Aarnos 2007, 178). Fenomenografinen tutkimus pyrkii tarkastelemaan ilmiöitä siitä näkökulmasta, miltä maailma näyttää eri ihmisten perspektiiveistä. Tavoitteena tutkimuksessa on kuvata sitä, miten tutkittavat ymmärtävät käsitteitä ja ilmiöitä. Tiedonhankinta menetelmänä käytetään fenomenografisessa tutkimuksessa useimmiten avointa haastattelua. (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 68.) Fenomenografinen tutkimussuuntaus sopii Aarnoksen (2007, 178) mukaan myös oppilaiden käsitysten tutkimiseen.

4.2 Aineiston keruu

Kiviniemi (2001, 68) kuvaa laadullisen tutkimuksen aineiston keruussa käytettävien menetelmien, jotka vievät tutkijan lähelle tutkittavaa kohdetta. Tutkijan pyrkimyksenä laadullisessa tutkimuksessa onkin tavoittaa tutkittavien henkilöiden näkökulma ja heidän näkemyksensä tutkittavasta aiheesta. Kiviniemi painottaa myös, että laadullinen tutkimus on luonteeltaan prosessorientoitunutta. Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruussa välineenä on tutkija itse. Tällöin aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen voidaan katsoa kehittyvän tutkijan tietoisuudessa tutkimusprosessin edetessä. Tämä laadullisen tutkimuksen ominaispiirre painottaa Kiviniemen mukaan tutkimustehtävän, teorianmuodostuksen, aineistonkeruun sekä aineiston analyysin joustavaa kehittymistä tutkimuksen edetessä. Edelleen Kiviniemi jatkaa, että käytännössä tutkimuksen elementit limittyvät toisiinsa ja muotoutuvat vähitellen tutkimuksen kuluessa.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004, 171) kertovat kvalitatiivisen aineiston keruussa käytettävien aineiston riittävyyteen viittaavaa saturaation käsitettä, eli kylläntymistä. Aineisto on riittävän suuri silloin, kun samat asiat alkavat kertautua aineistossa. Tähän liittyy Hirsjärven ym. mukaan myös ongelma. He pohtivatkin, miten tähän sopii kvalitatiivisen tutkimuksen yleinen piirre siitä, että kaikki tapaukset ovat ainutlaatuisia. He pohtivat myös sitä, milloin tutkija voi olla varma, ettei tutkimus tuota enää uutta informaatiota.

4.2.1 Haastattelu

Haastattelu on kvalitatiivisen tutkimuksen päätiedonkeruumenetelmä. Siinä haastateltavan henkilön mielipiteet, kokemukset ja jokapäiväinen elämä tulee hyvin esille. Haastattelu on ennalta hyvin suunniteltu ja haastattelukysymykset on tutkimuksessa tehty teoriaan perehtymällä. Tässä tutkimuksessa haastattelumenetelmänä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu, sillä teemat olivat kaikille samat, mutta kysymykset saattoivat muuttua. Tutkimuksessa on tutkimusaineistona myös lapsia haastatteleamalla ja havainnoimalla kerätty tutkimusaineisto. Lasten haastattelussa on tärkeää kysyä huoltajien lupa lapsen haastatteleamiseen sekä taata perheen ja lapsen anonymiteettiä.

Anttila (2000, 230) toteaa, että kun tarvitaan tietoa erilaisten henkilöiden kokemuksista, havainnoista, mielipiteistä tai asenteista, tutkimusvälineeksi sopii haastattelu. Kvale (1996, 29) toteaa kvalitatiivisen haastattelun pääteemana olevan haastateltavan jokapäiväisen elämän tutkiminen ja haastateltavan suhde siihen. Tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää pääasioita haastateltavan kokemuksista ja niiden suhteista. Kvalen mukaan kvalitatiiviset

haastattelututkimukset ovat aihekokonaisuuksia, jossa kaksi henkilöä keskustelee tietystä aiheesta, josta molemmat ovat kiinnostuneita.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004, 193 – 194) toteavat haastattelun olevan ainutlaatuinen tiedonkeruumenetelmä, sillä siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Haastattelu on päämenetelmänä kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Haastattelun etuna on, että haastattelussa voidaan säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen mukaan. Haastattelu valitaan usein, kun halutaan tuoda esille haastateltavaa itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. Haastattelussa on lisäksi mahdollista nähdä haastateltavan henkilön ilmeet ja eleet, jolloin haastattelu tuo esiin moninaisemman tutkimuskohteen. Haastattelussa voidaan lisäksi selventää ja tarkistaa saatuja vastauksia ja voidaan pyytää perusteluja haastateltavan esittämiin mielipiteisiin. Myös lisäkysymysten esittäminen on mahdollista haastattelun edetessä. (Mt.)

Kvale (1996, 31 – 32) painottaa, että haastattelussa pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään siinä esiin tulleita merkityksiä. Tärkeintä haastattelussa on myös ymmärtää mitä haastateltava sanoo. Haastattelija rekisteröi ja selvittää sanottujen asioiden merkitykset. Haastattelija voi kiinnittää huomiota ääntämiseen, kasvon ilmeisiin ja muihin ruumiin eleisiin (Kvale 1996, 31 – 32; Anttila 2000, 230).

Haastattelulle vuorovaikutustilanteena on tyypillistä, että haastattelu on ennalta suunniteltu ja haastattelija on paneutunut tutkimuksensa kohteeseen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 43.) Haastattelu voi Anttilan (2000, 230) mukaan olla strukturoitu tai ei-strukturoitu haastattelu. Strukturoidussa haastattelussa tutkija tekee etukäteen jäsentelyn tutkittavan ilmiön mukaan ja noudattaa tarkkaa kysymyksenasettelua. Tässä haastattelutyypissä on tarkoituksena varmistaa, että haastattelun aikana käsitellään niitä kysymyksiä, joita on etukäteen suunniteltu. Strukturoimattomassa eli avoimessa haastattelussa ei tarvita ennalta tehtyä suunnitelmaa, vaan haastateltava saa kertoa haluamistaan asioista. (Anttila 2000, 230 – 231.) Haastattelukysymyksiä ja teemoja suunniteltaessa tutkija lähtee liikkeelle tutkimuksen teoreettisesta taustoista ja käytännön tavoitteista. Tutkijan on lisäksi määriteltävä erittäin tarkasti tutkimusongelmat ja tutkimuskysymykset, sillä haastattelukysymykset ja sen teemat liittyvät niihin. (Anttila 2000, 368.)

Teemahaastattelussa haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. Teemahaastattelussa on oleellista se, että yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen kautta. Tämä tuo kuuluviin tutkittavien äänen. Teemahaastattelussa haastateltavien tulkinat asioista ja heidän asioille antamat merkitykset ovat keskeisiä. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä, sillä haastattelun aihepiirit ovat kaikille haastateltaville samat. Teemahaastattelusta puuttuu kysymysten tarkka muoto ja järjestys, mutta se

ei ole kuitenkaan täysin vapaa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 197.)

Haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää kuitenkin se, että haastattelija antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastattelussa onkin ratkaisevan tärkeää se, miten haastattelija osaa tulkita haastateltavalta saatuja vastauksia erilaisten kulttuuristen merkitysten valossa. Haastattelutilanteessa haastateltava saattaa puhua eri asioita, kuin muissa tilanteissa ja siksi haastattelu on aina konteksti- ja tilannesidonnaista. Haastattelun tuloksia ei tämän takia pidä liikaa yleistää. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 195- 196.)

Eskola ja Vastamäki (2007, 28 – 29) pitävät tärkeänä sitä, että haastattelupaikka olisi mahdollisimman rauhallinen, eikä siinä saisi olla liikaa virikkeitä. He korostavat, että haastattelijan pitää haastattelua suunnitellessaan miettiä, mikä haastattelupaikka olisi hyvä haastateltavan näkökulmasta. He jatkavat vielä, että haastateltavan kotikentällä, kuten kotona tai työpaikalla, haastatteluilla on mahdollisuus onnistua hyvin. Tässä tutkimuksessa kaikki haastattelut toteutettiin tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden työpaikoilla. Haastattelutilanteet olivat rauhallisia, sillä haastattelut tapahtuivat opettajien työpäivän jälkeen, oppilaiden lähdettyä kotiin.

Alasuutari (2005, 147) muistuttaa, että lasten haastattelun sosiaalisen kentän erityispiirteen muodostaa se, että he eivät itse voi päättää tutkimukseen osallistumisesta. Lainsäädännöllisten ja tutkimuksen eettisten syiden vuoksi lapsen osallistumisesta tutkimukseen sovitaan aina huoltajien kanssa (Alasuutari 2005, 147; Ruoppila 1999, 32). Ruoppila jatkaa, että vanhemmille on kattavasti kuvattava tutkimuksen tavoitteet, käytettävät menetelmät ja lapselle asetetut vaatimukset kuten tehtävien luonne, havainnointitilanteet ja tutkimuksen kesto. Huoltajille myös kertoa se, miten tietoja käsitellään ja raportoidaan sekä miten taataan ja turvataan lasten sekä perheen anonymiteetti. (Ruoppila 1999, 32.) Lähetin jokaisen tutkimukseen osallistuvan oppilaan kotiin kyselyn siitä, saako lapsi osallistua ohjaamaani käsityöprojektiin sekä kerroin ilmoituksessa, että aineistoa käytetään tähän tutkimukseen. Vanhemmat olivat tietoisia myös siitä, että tutkimuksen anonymiteetti säilyy, sillä tutkija ei paljasta tutkimukseen osallistuneiden nimiä tai tutkimuspaikkaa. Näin olleen aineistossa esiintyvät nimet on anonymiteetin varmistamiseksi muutettu.

Aarnos (2007, 171) toteaa, että lasten on ennen tutkimusta saatava rauhassa tutustua tutkijaan ja hänen mukaansa olisikin hyvä, jos tutkija voisi hakeutua luokkaan apuopettajaksi tai hiljaiseksi vierailujaksi ennen haastatteluja. Aarnos toteaa, että haastateltaviksi on hyvä valita rohkeita ja puheliaita lapsia ja luokan opettajan oppilaantuntemusta voidaan tässä asiassa käyttää apuna. Kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat todella puheliaita sekä tuntuivat tutkijan jo entuudestaan melko hyvin. Tämä takaa sen, että oppilaat ovat tutkimustilanteissa olleet avoimia,

eikä tilanteita ole jännitetty, sillä tutkimusympäristö sekä tutkija olivat oppilaille tuttuja entuudestaan.

Lasten tutkimushaastattelulla voidaan Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 128) sekä Alasuutarin (2005, 154) mukaan saada tietoa lasten kognitiivisista prosesseista ja päästä lähelle lapsen elämysmaailmaa, merkityksiä, mieltymyksiä ja käsityksiä. Lapset nähdään yksilöinä ja heillä on oma arvonsa, lisäksi heitä kuunnellaan ja heidän ajatuksensa otetaan vakavasti. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 128). Lapsen haastattelun tavoitteena on sovittaa lapsen kohtaaminen ja kysymykset sekä keskustelu aitoon ympäristöön, jotta saadaan autenttinen ja rikas aineisto (Aarnos 2007, 173).

Aarnoksen (2007, 174) mukaan ryhmähaastattelussa haastatellaan esimerkiksi kolmea lasta yhtä aikaa. Tavoitteena on saada lapset kuuntelemaan toisiaan ja rakentamaan uusia ajatuksia keskustelun pohjalta. Haastattelija tarkkailee haastattelun aikana lasten yhteisiä ja eriäviä mielipiteitä. Ryhmähaastatteluun soveltuvat lasten yhteiset kokemukset, kuten koulussa tapahtuneet asiat tai eettiset ja moraaliset kysymykset. (Aarnos 2007, 174.)

Aarnos (2007, 176) muistuttaa, että tutkijan on hyvä muistaa ja analysoida autenttisia ja arkipäivän tilanteita varten oppimisprosessin aikana tuotettuja dokumentteja. Tutkimuksen tarkoituksena on dokumentoida ja selvittää tutkittavaa ilmiötä perusteellisemmin kuin normaalissa koulutyössä. Aarnos (2007, 182) toteaa, että kiinnostavan tutkimusaineiston tutkija saa, kun pyytää samasta ilmiöstä käsityksiä ja ajatuksia niin oppilailta kuin heidän opettajiltaan. Opettajien ja oppilaiden elämysmaailmojen rinnakkain asettaminen tuottaa usein mielenkiintoisia tulkintoja. (mt.)

4.2.2 Lasten havainnointi

Törrösen (1999, 223) mukaan osallistuvassa havainnoinnissa on eroja toteuttamisen tavoissa ja intensiteetissä. Intensiteetti saattaa vaihdella ulkopuolisesta havainnoijasta täyteen ryhmän jäsenyyteen. Tutkija voi olla ryhmän jäsen niin että hän työskentelee ympäristössä pidemmän aikaa. Törrönen (1999, 221) jatkaa, että lasten havainnointia voidaan tehdä tutkimuskohteen luonnollisessa ympäristössä tai järjestetyissä tilanteissa. Lasten havainnointia käytetään erityisesti toiminnan ja käyttäytymisen kuvaamiseen ja tulkitsemiseen. Lasten havainnointia on sovellettu kvalitatiivisessa tutkimuksessa, erityisesti tapaustutkimuksessa. Tutkimusmenetelmänä lasten havainnointi soveltuu muuntuvien tilanteiden tutkimiseen. Se soveltuu myös tutkimustilanteisiin, joissa on tarkoitus säilyttää tuntuma tutkimuskohteeseen kokonaisuutena. Havainnoinnissa tutkittavaa henkilöä ei irroteta ympäristöstään vaan ympäristön ja tutkittavan henkilön suhde on osa tutkimusta. Törrönen (1999, 222) muistuttaa, että osallistuva havainnointi edellyttää intensiivistä ja

jatkuvaa havainnointia kuten katselua, kuuntelua ja keskustelua. Se vaatii tutkijalta tarkkaavaisuutta ja uteliaisuutta, jotta hän pystyy huomaamaan niitä yksityiskohtia, jotka arkielämä helposti sivuuttaa. (Törrönen 1999, 121 – 123.)

4.3 Aineiston analyysi

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 105) toteavat, että sisällönanalyysillä pyritään saamaan kuvaus tutkimuksesta tiivistetyssä muodossa. He (2002, 110) mainitsevat, että tutkimuksesta saatu aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä, josta analyysin tarkoituksena on luoda selkeä kuvaus kadottamatta sen sisältämää informaatioita. Hajanaisesta aineistosta pyritään tällöin luomaan mielekästä, selkeää ja yhtenäistä informaatiota, jotta sen pohjalta voidaan tehdä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110; Anttila 2000, 372.) Aineiston käsittely pohjautuu Tuomin ja Sarajärven mukaan päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto aluksi hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja koodataan kokonaisuudeksi.

Eskola (2001, 136) jakaa sisällönanalyysin aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen tutkimukseen. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa analyysi pyritään rakentamaan aineistosta käsin. Teoriasidonnaisessa analyysissä on teoriasidonnaisia kytkeviä, mutta analyysi ei suoranaisesti pohjautu teoriaan. Teorialähtöisessä analyysitavassa lähdetään teoriasta ja palataan siihen tutkimustuloksia esitellessä. (Mt.)

Tutkimukseni edustaa teorialähtöistä analyysitapaa, jota Tuomi ja Sarajärvi (2002, 99) pitävät perinteisenä analyysimallina. He määrittelevät teorialähtöisen analyysin perustuvan johonkin tiettyyn teoriaan. Tutkimuksessa kuvaillaan teoria ja sen mukaan määritellään tutkimuskysymykset. Aineiston analyysiä ohjaa aikaisemman tiedon perusteella luotu kehys. (Mt.) Tutkimuksessani teoria koskee käsityön opetusta alkuopetuksessa sekä opetuksen sisältöä. Teorian pohjalta kehittämilläni tutkimusongelmilla pyrin selvittämään onko nykyajan käsityön opetus käsityöprosessin mukaista. Tutkimukseni lähtökohta on teoreettinen, sillä tutustuin aluksi käsityön opetuksen teoriaan ja vasta sen jälkeen muotoilin tutkimukseeni sekä tutkimusongelmat että haastattelukysymykset.

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 110) määrittelevät teorialähtöisen sisällönanalyysin jakautuvan kolmeksi prosessiksi. Näitä ovat heidän mukaansa aineiston pelkistäminen eli redusointi, aineiston ryhmittely eli klusterointi sekä aineiston teoreettisten käsitteiden luominen, eli abstrahointi. Aineiston pelkistämässä eli redusoinnissa analysoitava tieto voi olla litteroitu haastatteluaineisto. Aineisto pelkistetään siten, että siitä karsitaan tutkimukselle epäolennaiset asiat pois. Tutkimustehtävä ohjaa aineiston pelkistämistä, jolloin aineistoa pelkistetään litteroimalla tai

koodaamalla tutkimustehtävälle olennaiset ilmaukset. Pelkistäminen tapahtuu niin, että litteroidusta aineistosta etsitään tutkimustehtävän kysymyksillä niitä kuvaavia ilmaisuja. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110 – 112; Anttila 2000, 372.) Aineiston ryhmittelyssä eli klusteroinnissa litteroidut alkuperäisilmaukset käydään läpi tarkasti, ja aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112). Käsitteellistämässä eli abstrahoinnissa edetään alkuperäisinformaation käyttämistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Käsitteellistämistä jatketaan yhdistelemällä luokituksia niin kauan kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 114.) Tutkija poimii haastatteluiden merkitysisällöistä ne asiat, jotka liittyvät tutkijan asettamiin tutkimusongelmiin. Lopuksi tutkija liittää esille tulleet aiheet ja merkitykselliset kokonaisuudet tutkimuksen teoreettiseen taustaan ja samalla liittää ilmiön käytännön kontekstiin. (Anttila 2000, 373.)

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esitellään tulokset tehdyistä haastatteluista ja vastataan tutkimuskysymyksiin. Koska haastateltavia oli ainoastaan viisi, ei heitä merkitä erilaisin koodein. Haasteltavista kaksi opettajaa työskenteli toisen luokan opettajina, yksi ohjasi ensimmäistä luokkaa ja kaksi opettajaa työskenteli alkuopetusluokassa, jossa ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat oli yhdistetty samaan luokkaan siten, että puolet oppilaista on ensimmäisen luokan oppilaita ja puolet toisen luokan oppilaita.

5.1 Taustatietoja haastateltavista

Haastatelluista opettajista kaikki olivat luokanopettajia, jotka toimivat alkuopetuksessa. Työkokemusta alkuopetuksesta opettajille oli kertynyt kahdesta työvuodesta yhdeksään vuoteen. Opettajien koulutus käsityön opetukseen vaihteli. Kaksi opettajista oli käynyt käsityönopetuksen sivuaineen, eli käytännössä tekstiilityön oppimäärän. Kahdella opettajista oli opettajankoulutuslaitoksen perusopinnot käytyinä, ja yksi opettajista oli valmistunut käsityötieteen laitokselta tekstiilityön aineen opettajaksi. Neljä opettajista oli käynyt opiskelun aikana myös teknisen työn osuuden perusopinnot, ja yhdellä, joka ei niitä ollut käynyt oli omaa kokemusta ja harrastuksen myötä taito teknisen työn opettamiseen oli kehittynyt. Yksi haastateltava ei ollut käynyt tekstiilipuolen perusopinnoita.

Käsityön tuntimäärä alkuopetuksessa vaihteli eri koulujen välillä. Tuntimääriin vaikuttivat haasteltavien mukaan ylempi taho, eli rehtori tai kunta. Kaksi haastateltavaa kertoi tuntimäärän olevan kaksi tuntia viikossa. Toinen haastateltavista kertoo:

Siis periaatteessahan pitäis olla kaks tuntia viikossa, mutta kun tää on tämmönen joustava alkuopetus, ni meil on välillä viikko et meil ei oo ollenkaan ja sitte välillä voi olla useampikin tunti, et tavallaan meil on sellasia projekteja, joita me sit työstetään useimpana päivänä peräkkäin.

Kolmen alkuopetusluokan oppilailta käsitöitä oli ainoastaan yksi tunti viikossa. Kaksi opettajista oli kuitenkin keksinyt hyödyntää jakotuntia pienen tuntimäärän hyvittämiseen. Ja eräällä

opettajalla oli yhtä aikaa teknisen ja tekstiilityön ryhmä, jossa toista ryhmää veti toinen opettaja, joten oppilaiden jakaminen kahteen ryhmään toteutui tässäkin luokassa. Opettajat kuitenkin totesivat yhden tunnin lisäksi tekevänsä muutakin käsillä viikon aikana.

Se on vähän kun veteen piirretty viiva, mikä on kuvista ja mikä käsitöitä, et tota kylhän sitä sitte tulee aika ajoin vähän enemmänkin askartelua ja tämmöstä käsillä tekemistä.

Yksi opettaja kertoi, että pienen tuntimäärän syynä oli oppilaiden ikä, tai luokka-aste. Toisen luokan oppilailla oli koulussa päätetty pitää vain yksi tunti käsitöitä, kun kuvataidetta oli kaksi tuntia ja edellisenä vuonna, ensimmäisellä luokalla, käsitöitä on kaksi tuntia ja kuvataiteita yksi. Kahden opettajan luokilla on käsitöitä molemmilla luokkatasoilla vain yksi tunti viikossa.

Oppilaiden ryhmäkoot käsityön opetuksen suhteen vaihtelivat. Kolmella opettajalla oli käsityötunnilla puolet luokan oppilaista ja kahdella opettajalla koko luokka. Näillä kolmella puolen ryhmän kanssa työskentelevällä oli käsityötunteja ainoastaan yksi ja koko luokan kanssa käsitöitä toteuttavilla kaksi tuntia viikossa.

Haastateltavien mukaan he käyttivät käsityön opetuksen suunnitteluun yhtä paljon tai hiukan vähemmän aikaa kuin muiden aineiden suunnitteluun. Uuden työn valmistelussa ja materiaalien hankkimisessa meni käsityön suunnitteluun hiukan enemmän aikaa kuin työtä valmistaessa. Eräs opettaja kertoi, että oppilaiden aloittaessa työtä, suurin työ on opettajalla ideoinnissa ja opetussuunnitelman tavoitteiden ja opetettavien tekniikoiden sisällyttämisessä työhön. Hän lisäsi vielä, että teknisen työn opettajan suurin aika menee valmistavan työn tekemiseen, kun raakapuu täytyy muokata oppilaille helposti työstettävään muotoon. Suunnittelu on hänen mukaansa alkupainotteista ja kun työskentelyssä ”*juna lähtee liikkeelle*” niin jakson pitäminen on helppoa, eikä vaadi enää suunnittelutyötä. Eräs opettajista päättää jo syksyllä suunnittelupäivässä kaikki tehtävät työt. Kaksi opettajista miettii viikottaisella suunnittelutunnilla kaikkien aineiden viikottaiset sisällöt, myös käsitöiden etenemisen.

Kuvaan seuraavassa teemahaastattelujen tulokset.

5.2 Opettajien alkuopetuksen käsityön opetukseen asettamat tavoitteet ja niiden toteutuminen

Opettajat kertoivat asettavansa käsityön opetuksen tavoitteeksi hyvin erilaisia tavoitteita, eikä kenenkään opettajan tavoitteet olleet täysin samanlaisia. Opettajien persoona ja heidän henkilökohtainen arvostus käsitöitä kohtaan näkyi vastauksissa.

Teknistä työtä opettava opettaja asetti käsityön opetuksen tavoitteeksi käsillä tekemisen tärkeyden. Hän totesi, että oppilaat eivät välttämättä kotona pysty tekemään teknisen työn töitä, kun kodeista ei löydy höyläpenkkejä tai työkaluja. Hän asetti tärkeäksi tavoitteeksi myös suunnittelun alkeet, ja sen, että oppilaat törmäävät siihen, että mitä tahansa voi toteuttaa. Hän totesi, että oppilaat saavat jonkin verran itsekin suunnitella töitään ja hän jatkoi, että olisi tärkeää, että oppilaat saisivat jokaiseen työhön laittaa jotakin omaa, kuten valita itse työn värin. Kolmanneksi tavoitteeksi opettaja asetti erilaisiin materiaaleihin tutustumisen ja sen, että oppilaat ymmärtävät että ”*puusta voi jotakin hyvinkin tehdä*”. Lisäksi hän korosti kansalaistaitojen oppimista ja työtekniikoita, joiden avulla oppilaat oppivat kiinnittämään ja korjaamaan pieniä asioita myös kotona. Myös työturvallisuuden hän mainitsi tärkeäksi tavoitteeksi. Opettaja listasi tavoitteeksi myös sen, että

Käsitöissä on se hyvä puoli, et ku esimerkiks matikassa opetellaan mittaamaan jotakin, vaik viivottimella, ni tääl joutuu oikeesti mittaamaan sen... et joutuu niinku soveltamaan sen, mitä tääl opetellaan vähän niinku teoriassa.

Hän mainitsi viimeisimmän tärkeäksi tavoitteeksi juuri siksi, että oppilaat ymmärtävät että oikeassa elämässä jotakin koulussa opittua taitoa oikeasti tarvitaan. Opettaja kertoi, että hänen asettamansa tavoitteet toteutuvat hyvin ja ovat realistisia. Hän totesi, että kun opettaja on suunnitellut valmistettavan työn hyvin ja ennakoinut mahdolliset ongelmakohdat sekä antanut oppilaiden pohtia työn toteutusta, hän ei koe, että tavoitteita ei pystyttäisi saavuttamaan.

Toinen opettaja asetti omaan käsityön opetukseensa tavoitteiksi lasten innostumisen käsitöistä ja sen, että heille jäisi siitä positiivisia kokemuksia. Lisäksi hän korosti perustaitojen oppimista, kuten langan pujottamisen neulansilmään, solmujen tekemisen, peruspistojen opettelu sekä virkkaamisen. Myös hän asetti tavoitteeksi oppilaan oman suunnittelun aloittamisen jo alkuopetuksessa, jotta oppilaat saavat idean siitä, millä tavalla suunnitella omia töitään. Tavoitteiden toteutumisen opettaja kertoi vaihtelevan oppilaittain, joidenkin kohdalla tavoitteisiin päästiin hyvin ja joidenkin ei ehkä niin hyvin. Hän totesi kuitenkin, että ainakin tämän vuotisen ryhmän kanssa asetetut tavoitteet saavutetaan.

Kolmannen opettajan tavoitteina oli käsityövälineisiin ja työympäristöön tutustuminen sekä käsityövälineiden oikeaoppisen ja turvallisen käytön oppiminen. Hän mainitsi myös mukavan tekemisen ja oman käden jäljestä nauttimisen tavoitteiksi. Hän korosti myös, että oppilaat oppivat arvostamaan käsillä tekemistä ja huomaavat, että siihen kuuluu aikaa ja vaivaa. Samalla he oppivat arvostamaan käsityötä ja ymmärtävät sen ainutlaatuisuuden ja jokaisen työn olevan erilainen. Hän painottaa käsitöistä saatavan *”hirveen hyviä taitoja elämää varten”*. Viimeisenä tavoitteena opettaja mainitsi sen, että oppilaat ymmärtävät käsitöiden kautta sen, että elämässä tulee eteen ongelmia, joista on pakko selvitä. Tällöin tarvitaan pitkäjänteisyyttä ja vaivaa ongelman ratkaisemiseksi. Tavoitteiden toteutumisesta opettaja kertoi työskentelyn muuttuneen vuoden mittaan rauhallisemmaksi. Oppilaat ovat olleet tyytyväisiä omaan kädenjälkeensä ja ihailleet usein töitään. Lisäksi oppilaat ovat nauttineet käsitöiden tekemisestä. Lopuksi hän totesi, että kyllä tavoitteet ainakin osaltaan toteutuvat.

Neljäs opettaja asetti omalle käsityön opetukselleen, muiden opettajien tavoin, tavoitteeksi onnistumisen elämysten mahdollistamisen. Hän totesi, lähtökohtien oppilaiden taidoissa olevan erilaiset, ja osa oppilaista on *”kehittymättömiä timanteja”*, kun taas toisista oppilaista näki, että he ovat tehneet paljonkin käsillä. Toiseksi tavoitteeksi opettaja asetti sen, että jokainen oppilas saa ainakin yhden työn valmiiksi ja oppilas itse hyväksyy, että työ on valmis. Kolmanneksi tavoitteeksi opettaja mainitsi hienomotoriikan kehittämisen ja uusien tekniikoiden oppimisen, sillä se palvelee hänen mukaansa monia muita asioita. Tavoitteena opettaja piti myös oppilaan oman mielikuvituksen ja omien ideoiden käyttöä. Luokassa pyrittiinkin siihen, että oppilaat saisivat luovasti miettiä omia ratkaisujaan omiin töihinsä ja näin ollen ei tulisi samanlaisia töitä. Opettajan käsityölle asettamat tavoitteet toteutuivat hyvin. Hänen mukaansa jokainen oppilas saa aina jonkun tuotoksen aikaan, vaikka laiskuus joskus yllättääkin. Hän jatkoi, että usein samaiset oppilaat ovat niitä, joita kiinnostavat muut asiat, joten työn valmiiksi saattamista tulisi näiden oppilaiden kohdalla vielä *”treenata”*.

Viimeinen haastateltava totesi, kuten eräs haastateltava aiemminkin, että tärkeää olisi, että mahdollisimman paljon tehtäisiin käsillä, sillä harva oppilas pääsee tekemään käsitöitä vapaa-ajallaan. Tärkeää olisikin, että oppilaat saisivat tuntumaa erilaisten työkalujen ja työvälineiden käyttöön. Opettaja korosti, että käsillä tekeminen tukee hyvin esimerkiksi kirjoittamista ja käsialan kehittymistä. Myös hän mainitsi tavoitteeksi, että käsitöiden tekeminen olisi mukavaa ja siitä saisi myönteisiä elämyksiä. Tavoitteiden toteutumisessa opettaja viittaa tuntimäärän pienuuteen (tällä opettajalla on yksi tunti käsitöitä viikossa), ja haluaisikin tuplata sitä. Hän jatkoi, että oppilaat pitävät käsitöistä ja se on selvästi antoisaa heille kun he saavat työn valmiiksi. Lopuksi hän totesi, että kyllä tavoitteet toteutuvat.

5.3 Oppilaiden oppiminen ja kehittyminen käsitöissä

Opettajat kuvasivat oppilaiden oppimista ja kehittymistä käsitöissä eri osa-alueilla, kuten ongelmien ratkaisussa ja hermojen ja tarkkuuden kehittämisessä. Lisäksi opettajat vertasivat oppilaidensa taitojen kehittymistä ensimmäisen ja toisen luokan välillä ja totesivat, että erot olivat yksilöllisiä, eikä oppilaiden iällä välttämättä ollut merkitystä.

Eräs opettaja mainitsi oppilaiden olevan erilaisia niin oppimisessa kuin kehittämisessä. Osalla oppilaista motoriset valmiudet olivat paremmat kuin toisilla. Hänen mukaansa on kuitenkin palkitsevaa nähdä, kun joku pitkään jonkin ongelman, kuten langan pujottamisen neulansilmään, parissa tuskastellut oppilas saa ahaa-elämyksen. Kehittyminen tapahtuu oppilaiden osalta pitkäjänteisyydessä kun oppilaat joutuvat odottamaan vuoroaan, ja ymmärtävät etteivät voi heti saada opettajan jakamatonta huomiota. Haastateltavista toinen totesi myös, että oppilaat kehittyvät hermojen hallinnassa ja ymmärrettyään tekniikan saattavat toteuttaa työskentelyä, kuten ketjuvirikkausta, myös välitunneilla.

Ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden välisistä eroista kysyttäessä eräs opettaja kommentoi, että eroja on, mutta ei välttämättä ikätasoon liittyviä, eikä hän välttämättä osaa sanoa, onko oppilas taitojen perusteella ensimmäisellä vai toisella luokalla. Toisaalta hän totesi myös, että toisen luokan oppilailla on käsityön tekemiseen enemmän pohjaa. Toinen opettaja mainitsi, että eri-ikäisillä oppilailla on eroja työskentelyssä, sillä toiset ovat tehneet käsitöitä vuoden enemmän. Hän jatkoi, että monet ensimmäisen luokan oppilaat voivat kuitenkin olla taitavampia kuin ”huonoimmat” toisen luokan oppilaat, eli yksilöllisiä eroja löytyy. Yksi opettajista kertoi, etteivät erot ole kovin suuria. Hän totesi, että pienillä tuntimäärillä suuria eroja ei synny, mutta toivoo, että töitä tehdessä jokin asia ”jää muhimaan” ja ”kolahtaa” myöhemmin.

Eräs haastateltavista totesi, että ensimmäisellä luokalla kaikki on oppilaille uutta. Ensimmäisen luokan oppilas ei välttämättä uskalla paljon itse kokeilla, vaan tarvitsee heti apua. Hän totesi, että toisen luokan oppilas pystyy jo itse kokeilemaan enemmän ja enemmän. Myös työskentelytaidoissa on hänen mukaansa eroja. Toisen luokan oppilaiden työskentelyssä näkyy myös motoristen taitojen kehittyminen.

5.4 Opetuskokonaisuus, jonka opettajat ovat toteuttaneet useampaan kertaan

Haastateltavilla oli miltei kaikilla useita opetuskokonaisuuksia, joita he olivat toteuttaneet useaan kertaan. Syynä oli usein se, että opettajat kokivat opetuskokonaisuuksien olevan hyviä oppilaan

oppimisen kannalta. Lisäksi oli helppo toteuttaa jotakin tuttua. Ainoastaan yksi opettaja ei koskaan toteuttanut samaa opetuskokonaisuutta uudelleen.

Yksi haastateltavista kertoi, ettei ole kuuden vuoden alkuopetusvuoden aikana toteuttanut kertaakaan samaa opetuskokonaisuutta. Hänen mukaansa opettajakin kyllästyy, jos luokassa tehdään koko ajan samoja töitä. Hän lisäsi, että syynä on myös se, että omassa lapsuudessaan hän koki epämukavana sen, että perheen sisarukset toivat joka vuosi samat työt kotiin. Toinen haastateltava kertoi toteuttaneensa teknisen työn puolella useana vuonna lintujenruokintalaitteen, jossa on hänen mukaansa ”*semmosta ronskia työskentelyä*”. Opettaja on pitänyt työstä juuri siksi, että työ ei ole pikkutarkkaa tekemistä ja työt tulevat hyötykäyttöön. Kaksi opettajista oli toteuttanut useana vuonna nallen. Toisen opettajan oppilaat tekivät tekstiilityössä nallen ja teknisessä työssä nallelle sängyn. Opettaja piti työtä hyvänä, koska työ on laajempi ja oppilaat joutuvat oman nallensa kautta suunnittelemaan ja mittaamaan sille tehtävän sängyn. Lisäksi opettaja mainitsi ensimmäisen luokan syksyllä tehtävän ”*avaruusukon*”, jonka avulla oppilaat tutustuvat teknisen työn materiaaleihin ja erilaisten ratkaisuiden kautta myös suunnittelun alkeisiin.

5.5 Opettajien käsityötuntien suunnittelu

Kolme viidestä opettajasta painotti käsityön opetuksen suunnittelussa opetussuunnitelman tärkeyttä ja sen käyttöä. Opetussuunnitelmasta katsottiin tekniikoita, materiaaleja, tavoitteita ja sisältöjä. Opetussuunnitelman mainittiin olevan kuitenkin väljä alkuopetuksen osalta, mikä mahdollistaa opettajalle vapauksia. Opettajat miettivät opetussuunnitelman perusteella tehtävät työt, jotka sopivat opittavaan asiaan. Eräs opettaja kommentoi, että tärkeää on ”*tietyst sit se, et keksis semmosen, joka motivoi ja innostaa tän ikäisiä*”. Hän jatkoi, ettei työ saa olla oppilaalle liian haastava, sillä muuten työt epäonnistuvat. Samainen opettaja korosti puolivalmisteiden tekemistä sekä sitä, että jos ei tiedä, osaavatko oppilaat toteuttaa työtä, on työ tehtävä ensin itse kokeilemalla.

Toinen opetussuunnitelmaan suunnittelunsa painottava opettaja mainitsi tärkeäksi sen, että tehtävät työt olisivat ajankohtaisia. Eräs opettajista kertoi, että hänellä on yhteisopetusluokka, jossa on kaksi opettajaa, tällöin käsityön opetuksen suunnittelu painottuu sen mukaan, kumman opettajan vetovastuu viikolla on. Kun aloitettiin uusi työ, oli suunnittelua enemmän. Hän kertoi, että omilla vetovastuuviiikoillaan hän valmistaa oppilaille työskentelyohjeet, joiden avulla oppilaat pääsevät etenemään omaan tahtiin. Työohjeet käydään tunnin aluksi yhdessä läpi. Hän totesi, että suunnittelussa suurin aika menee työohjeiden pohtimiseen sekä välineiden ja materiaalien suunnitteluun ja niiden hakemiseen varastosta. Viidestä opettajasta ainoastaan tämä opettaja valmisti oppilaille omatoimiohjeita.

Ideoita oppilaiden suunnitteluun opettajat hakivat internetistä, käsityölehdistä, kirjoista ja opettajan oppaista, kuten Pikkumetsän aapisen vihjekirjasta. Yksi opettajista haki ideoita oppilaiden suunnitteluun vanhoista malleista. Eräs opettaja kertoo:

Hei nää vanhat hyvät ideat, joita sit jalostaa vuosi vuodelta, ne on muistissa ja sitte mikä on ihanaa, et toisilta voi ottaa jonkun käsityöidean, et nappaa sieltä. Ja sitä tehdään paljon, et siitä ei kukaan pahastu, et päinvastoin, et niitä ilosesti vaihdellaan, ideoita.

Valmistettavan työn merkityksellisyyttä oppilaalle opettajat eivät juuri omassa suunnittelussaan pohtineet. He kuitenkin näkivät, että työstä tulee oppilaalle merkityksellinen, kun oppilas tekee työn itse. Eräs opettaja totesi, että kun oppilaat pystyvät itse vaikuttamaan lopputulokseen omalla suunnittelullaan, niin tuotteesta tulee oppilaalle merkityksellinen. Tämän opettajan oppilaat saivat itse tehdä kaavat valmistettavaan työhön, mikä takasi töiden persoonallisuuden. Yksi opettajista oli pohtinut merkityksellisyyttä materiaalin väriä valitessaan,

Et jos sit jotakuta ottaa aivoon, et se on ton värinen ni ei se nyt oikeen hauskaa oo.

Eräs opettajista totesi, että merkityksellisyyttä pohditaan muun muassa siten, että valmis tuote menisi käyttöön. Lisäksi tärkeää olisi hänen mukaansa saada kaikki työt integroitua muihin oppiaineisiin.

Opettajat integroivat töitä moneenkin eri oppiaineeseen. Eräs opettaja kertoi integroivansa paljon ympäristö- ja luonnontietoon sekä äidinkielen tarinoihin ja matematiikkaan. Toinen haastateltavista integroi käsitöitä myös ympäristö- ja luonnontietoon sekä vuoden kiertokulkuun. Teknistä työtä opettava opettaja integroi lähinnä matematiikkaan, sillä mainitsee teknisen työn olevan haastava integroitava oppiaine. Hän toteaa, että matematiikkaan integroituu ongelmanratkaisu erilaisten pelien muodossa sekä geometriset muodot ja kulmat. Kaksi opettajista ei integroi käsitöitä mihinkään oppiaineeseen, mutta he pohtivat vastauksissaan, mihin kaikkeen sitä voisi integroida,

Jos vaan niinku ite jaksaa nähä enemmän vaivaa, ni niistähän sais ihan kivoja opintokokonaisuuksia.

5.6 Käsiyöprosessin toteuttaminen oppilaan kanssa

5.6.1 Suunnittelu

Miltei kaikki opettajat totesivat antavansa jonkinlaisen mallin oppilailleen suunnittelun tueksi. Lisäksi kokoa ja rajoituksia käytiin läpi. Kukin opettaja kuitenkin mahdollisesti oppilaiden jonkin asteisen suunnittelun, jottei kaikista töistä tulisi samanlaisia. Eräs haastateltavista kuvasi oppilaan suunnittelua siten, että opettaja kertoo ensin tekniikasta ja antaa sitten oppilaalle paperin, jolloin oppilas saa itse piirtää suunnitelmansa, tällöin työ lähtee oppilaan ”omista haluista”. Toinen haastateltavista kertoi, että antoi oppilaille paperin, jolle oli valmiiksi kopioitu tehtävän työn mallinalle, mutta että oppilaat saavat valita työhönsä mahdollisesti kankaan värin, sekä silmiin ja suuhun laitettavat puuhelmet. Lisäksi oppilaat saivat suunnitella nallelle vaatteet, joita eivät kuitenkaan kaikki ehtineet tehdä. Samainen opettaja jatkoi, että helppoa olisi toteuttaa kaikille oppilaille samanlainen työ, oppilaan oman suunnittelun kautta oppilaalle tulee usein ”tenkkapoo”, mutta yksinkertaistamalla niistäkin aina selvittäään.

Kolmas opettajista totesi, että oppilaan suunnittelussa on tärkeää suunnittelun ohjeistaminen ja opetustuokion pitäminen sekä motivointi ennen suunnittelun alkua. Hän kuvaa omaa opetustaan ja prosessin toteuttamista

Opettaja näyttää sen tietyn vaiheen, oppilaat kattoo ja kyselee, oppilastakin voi käyttää siinä vähän hyväks, ja sit mennään tekemään ja hetki tehdään ja sit taas kun se on lähes valmis, uus opetustuokio eteenpäin.

Tämän opettajan oppilaat saivat myös suunnitella paperille sekä lisäksi toteuttaa suoraan työhön haluamiaan muutoksia.

Neljäs opettaja antoi oppilaille taululle esimerkkejä suunnitteluun, kuten koon, muodon ja rajoituksetkin huomioiden. Hän mainitsi tuovansa esille perusideoita ja työn raja-arvot, joiden puitteissa suunnittelua toteutetaan. Myös viimeinen opettaja kertoi, että ideat ja jonkinlainen malli lähtee opettajalta. Hän yritti kuitenkin soveltaa opetustaan niin, että töistä tulee erilaisia. Hänen oppilaansa tekevät luonnoksia ja suunnitelmia siitä, ”miten sen niinku sielunsa silmin arvelee toteutuvan”. Hän kertoi toisen opettajan tavoin pitävänsä pieniä ”näyttöjä” uuden tekniikan ja työvälineen opetuksessa. Hän antoi oppilaiden kokeilla itse ja keskusteli ja kyseli oppilailta. Hän ei antanut kieltoja, ohjeita, eikä määräyksiä, vaan laittoi oppilaat itse miettimään opetettavaa asiaa.

Kysyttäessä prototyyppien ja erilaisten kokeiluiden toteuttamisesta, kahden haastatellun mukaan he eivät toteuta prototyyppjä, kokeile tekniikkaa tai testaa materiaaleja. Loput

haastatellut toteuttivat pieniä kokeiluita, kuten huovutustekniikan kokeilua ja naulaamista hukkapuuhun sekä etupistokokeiluja, mutta heidän eivät toteuttaneet prototyyppejä.

5.6.2 Tuotteen elinkaaren ja kierrätyksen pohtiminen sekä ekologisuus

Neljä haastatelluista totesi, ettei pohdi tuotteen elinkaarta tai kierrätystä yhdessä oppilaiden kanssa. Eräs näistä opettajista uskoo töitten oleva pitkäikäisiä ja kotien säilöväni niitä vinteillessään, jotta työn tehneet oppilaat voivat näyttää töitään tuleville lapsilleen. Toinen opettajista viittaa elinkaaresta ja kierrätyksestä kysyttäessä tuntimäärään, mutta totesi, että luokassa yritetään käyttää materiaaleista ja työvälineistä niiden oikeaa nimitystä. Hän jatkoi, että saven osalta elinkaarta ja kierrätystä on pohdittu. Kaksi haastateltavaa kertoivat, että he käyttivät osaksi kierrätysmateriaaleja, lähinnä langanpätkiä, sekä luonnonmateriaaleja joissakin töissään. Toinen näistä opettajista haki lankoja ja askartelutarvikkeita kierrätyskeskuksesta lisämateriaaliksi.

Ainoastaan yksi haastateltavista kertoi, että luokassa on ainakin yhden työn osalta yhteisesti pohdittu tuotteen elinkaarta. Itsetehdyissä pyyhkeissä, joita oppilaat käyttävät koulussa, kun käsipaperia säästetään ympäristöhaittojen takia, elinkaarta oli pohdittu,

Kun ne käy aika usein kotona ja ne melkein viikottain pestään, ni sitä on mietitty, et kuinka paljon se niinku kestää, tommonen vohvelikankaasta tehty pyyhe. Ja sitte on katottu, kun et kun osalla on melkeen kaks vuotta ollu se pyyhe, et kuinka paljon siit on niinku värejä lähteny pois ja minkälail se on kitistyny ja kutistunu.

Luokassa oli myös pohdittu missä lämpötilassa pyyhe kannattaa pestä. Hän totesi, että on usein niin, että opettaja joutuu päättämään materiaalin.

Opettaja, joka pohti oppilaiden kanssa tuotteen elinkaarta ja kierrätystä totesi myös, että ekologisuutta pohditaan oppilaiden kanssa. Hän antoi esimerkkinä sen, että yhteisesti keskustellaan siitä, mistä kohtaa kangasta kannattaa leikata, jotta myös muille oppilaille riittäisi ja ettei turhan isoja paloja jäisi hukkaan. Toinen opettaja kertoi ekologisuuteen liittyen, että mahdollisuuksien mukaan käytetään puuta, puuvillaa ja muita ”luomumateriaaleja”, jottei aina tarvitsisi ostaa uutta.

5.6.3 Materiaalin valinta sekä käytettävät välineet

Kaikki haastateltavat totesivat, että materiaalivalinnan tekee opettaja. Rahaa rajoittavana tekijänä painotettiin, sekä valinnan helppoutta siinä, että tehdään siitä, mistä on aikaisemminkin tehty ja mikä on koettu hyväksi. Eräs opettaja totesi, että tehtävät työt suunnitellaan varastosta löytyvän materiaalin perusteella. Yksi opettajista korosti, että materiaalivalinta tehdään ommeltavuuden ja

helpon työstettävyyden perusteella sekä aikuinen pohtii materiaalia valitessaan sitä, että työt sujuisivat mahdollisimman hyvin.

Työskentelyvälineistä alkuopetuksen luokissa käytetään saksia, liimaa, virkkukoukkuja, silmäneuloja, parsinneuloja, kanavaneuloja, nuppineuloja, hakaneuloja ja huovutusneuloja. Teknisen työn puolella käytetään metalliviivainta, suorakulmaa, vasaraa, sahaa, viilaa, hiekkapaperia, puristinta, pientä kaarisahaa, käsiporaa ja höyläpenkin käyttöä on myös harjoiteltu. Eräs opettaja kertoi käyttäneensä puukkoa ja yksi haastatelluista kertoi opettajajohtoisesti käyttäneensä myös akkuporakonetta.

5.6.4 Työturvallisuudesta huolehtiminen

Kaikki opettajat korostivat työturvallisuudesta huolehtimista varsinkin teknisen työn tiloissa. Tällöin turvallisuus asiat käydään huolellisesti läpi ennen tilaan menemistä. Lisäksi opettajat kertoivat käyvänsä syksyisin läpi sen, miten kävellään saksien ja neulan kanssa, miten liikutaan työn kanssa ja miten työtä kannattaa liikutella. Yksi opettajista mainitsi, että ”*virkkukoukkuhommissa*” työturvallisuuteen ei niinkään tarvitse puuttua. Kaksi opettajista oli huolissaan riitapukarien ja vilkkaiden lapsien toiminnasta käsityötunnilla. Riitapukarit laitetaan eri ryhmiin istumaan ja oppilaat opetetaan istumaan rauhassa omilla paikoillaan. Lisäksi kulkemisen tulee tapahtua rynteilemättä. Eräs opettaja totesi, että pulpetti on oppilaalle paras paikka työskennellä, siihen ei tule sitten kukaan tönimään ja pilaa toisen työtä.

5.6.5 Suunnitelmaan palaaminen toteutusvaiheessa

Kolmen opettajan mukaan suunnitelmaan voidaan palata toteutusvaiheessa ja sitä voidaan muokata. Varsinkin suunnitelmaan palataan ja sitä muokataan, jos alkuperäinen suunnitelma on liian pieni tai hankalasti toteutettava. Eräs opettajista kertoi itse palaavansa oppilaan suunnitelmaan yhdessä oppilaan kanssa, jos oppilas sanoo työnsä olevan valmis, vaikka se ei vielä näytä opettajasta valmiilta. Tällöin opettaja antaa vinkkejä suunnitelmasta, miten oppilas voisi vielä jatkaa työtään ”*sul on tollaset tuntosarvet, miten sä oot ajatellu ne tehdä?*” Hän jatkoi, että tavallaan oppilaan suunnitelma tukee myös opettajaa siinä, että hän näkee, mitä oppilas on ajatellut, jolloin opettaja pystyy luomaan oppilaalle lisää mahdollisuuksia työn toteuttamiseen. Eräs opettaja kertoi, että suunnitelmaan ei palata, eikä sitä muokata. Kuitenkin suunnitelma ja valmis työ saattoivat olla hyvinkin erilaisia. Opettajien vastauksista kävi ilmi, että vaikka suunnitelmiin ei aina palatakaan tai niitä ei muokata jokaisen oppilaan saaman idean mukaisiksi, valmiit työt ovat usein erilaisia kuin

suunnitelma. Näin ollen, opettajat kuitenkin mahdollistavat alkuperäisen suunnitelman muuttumisen työskentelyn ohessa, vaikkei itse suunnittelupaperiin muutoksia tehtykään.

5.6.6 Tuotteiden kunnostaminen ja viimeksi toteutunut työ

Kaikki opettajat myönsivät, etteivät he kunnosta vanhoja tai rikkinäisiä tuotteita. Eräs opettaja kertoi kuitenkin, että luokassa käytössä oleviin pyyhkeisiin on uusittu katkenneita ja irronneita ripustimia. Lisäksi hän jatkoi:

Ollaan me joskus jonkun sukkaa täällä parsittu, tai parsittu ja parsittu, mut kuitenkin korjattu, kun on ollu reikä. Jollakin on ollu murhereppu selässä, kun on ollu reikä.

Kyseessä olivat tavalliset puuvillasukat.

Viimeksi toteutuneesta työstä opettajat kertoivat toteutuneen sormivirkkauksella toteutettu kynäpurkki ja koriste lapanen sekä etupistoilla tehty pehmolelu, geolauta sekä ympäristö- ja luonnontiedon minä-projektiin liittyvä valokuvakehys, jossa oli sekä teknistä työtä, että tekstiilityötä. Kaikki opettajat mainitsivat, että tehdyt työt ovat alkuopetukseen tavanomaisia.

Eräs opettaja kertoi, ettei ole lainkaan yhdistellyt teknistä työtä ja tekstiilityötä toteuttamissaan käsityön töissä. Toinen haastatelluista mainitsi, ettei hänkään ole näitä kahta yhdistänyt, mutta yhdistelee tekstiilityön eri tekniikoita, kuten pujottelua ja ompelua. Myös teknistä työtä opettava opettaja totesi, että ei ole yhdistänyt tekstiilityöstä kuin ”*joku langanpätkä vois olla et on liimattu johonkin*”. Yksi opettajista yhdistää käsityön materiaaleja joissakin töissä, kuten teknisen työn puolella toteutettavassa purjeveneessä, johon purjeet tehdään kankaasta. Ainoastaan yksi opettaja luetteli useamman työn, jossa näitä käsityön osa-alueita oli yhdistetty.

5.6.7 Eriyttäminen

Kaksi opettajaa mainitsi eriyttämisen olevan ajallista toisten oppilaiden hitauden tai poissaolojen takia. Toinen heistä totesi, että töitä on erityisopettajan ja koulunkäyntiavustajan avustuksella tehty valmiiksi muiden oppiaineiden tunneilla ja kertoo käyttäneensä myös tukiopetustunteja töiden valmistumiseen. Toinen paljasti, että oppilaan poissaolon jälkeen opettaja tekee ”*kohtuullisen paljonkin*” hänen työtään, jotta oppilas saa muut kiinni. Kaikki opettaja totesivat, myös että eriyttäminen on taitotasoon ja ”*hitauteen*” liittyvää. Eräs opettaja kertoi, että taitavammat ja nopeammat saavat suunnitella enemmän koristeita työhönsä ja tekevät työtään pidemmälle. Toinen mainitsi, että ”*kömpelömmille*” voi antaa sormivirkkauksessa paksumpaa materiaalia, mikä

helpottaa aloitusta ja kun oppilas oppii sormivirkkauksen hän voi siirtyä ohuempaan materiaaliin. Kolmas opettaja kertoi, että on

Ihanaa, jos töissä on mahdollisuus mennä vähän pidemmälle, jos ehtii, jos on sormistaan näppärä.

Myös haasteellisempia ja tarkkuutta vaativia tekniikoita opetetaan nopeammille ja näppärämmille oppilaille. Yksi opettajista antaa oppilaille ”välitöitä” kun suunniteltu työ tulee valmiiksi, eikä oppilas halua lisätä siihen enää mitään. Myös alaspäin joudutaan eriyttämään ja korvaamaan esimerkiksi sormivirkkauksen puuttuvat ketjut pelkällä langalla, jotta työ tulee valmiiksi.

Yksi opettajista pohtii omaa eriyttämistään näin

Mietin juuri, kun meillä yhdellä lapsella on hyvin paljon hienomotorisia ongelmia..., että jätänkö mä siltä kokonaan koukulla virkkaamisen pois, vai onko se hänen itsetunnolleen liian iso juttu, että hän ei voi sitä edes yrittää? Mutta kun mä tiedän jo alkujaan, että se ei varmasti tule onnistumaan.

Opettaja suunnitteli ratkaisevansa ongelman keskustelemalla yhdessä oppilaan kanssa siitä, mitä oppilas haluaa tehdä.

5.7 Opettajien toteuttama arviointi yhdessä oppilaiden kanssa käsityöprosessissa

Arvioinnista kysellessäni, sain vain yhden suuntaisia vastauksia. Opettajat eivät toteuta arviointia oppilaiden kanssa. Muutama haastateltava totesi, että arviointia ei tehdä, sillä alkuopetuksessa taito- ja taideaineita ei arvioida. Opettajat kuitenkin totesivat, että pitävät töitä näytteillä ja oppilaat saavat niitä itse arvioida ja vertailla. Yhteistä arviointia harjoitti vain kaksi opettajista, mutta ne olivat todella harvinaisia.

Yksi haastatelluista kertoi, että oppilaiden piti nallejen valmistuttua keksiä niille nimet. Luokassa käytiin töitä yhteisesti läpi. Oppilaat kertoivat myös, mikä työn tekemisessä oli mukavinta ja olivatko he tyytyväisiä lopputulokseen. Joskus opettaja mainitsee joutuvansa kyselemään, miksi oppilas ei ole työhönsä tyytyväinen, ja mikä siinä meni pieleen. Lisäksi opettaja tällöin kannustaa oppilasta ja sanoo, ettei työ ole huono.

Toinen opettajista painotti, että työt ovat jollain lailla aina esillä. Niitä tarkastellaan suullisesti jo työskentelyvaiheessa ja joistakin töistä tehdään jopa kirjallinen arviointi ja piirretään

kuva. Myös suunnitelmaan palataan arviointi vaiheessa ja pohditaan, miksi työ ja suunnitelma ovat erilaiset. Oppilas saa myös kirjoittaa työstään ja arvioida sen onnistumista ja vaikeita kohtia. Lisäksi oppilaat pohtivat, mitä tekisivät toisin, jos aloittaisivat saman työn uudelleen. Hän jatkoi, että tällaista arviointia tehdään alkuopetuksessa kuitenkin hyvin harvoin, lähinnä arviointi jää usein töiden tarkastelun asteelle.

Kolmas opettaja kertoi, että oppilaat varmasti itse vilkaisevat esillä olevia töitä ja vertailevat niitä sekä samalla tekevät todennäköisesti mielessään jonkinlaista arviointia. Opettaja totesi, että kun taito- ja taideaineita ei vielä alkuopetuksessa arvioida todistukseen, niin niitä ei sitten yhteisesti arvioida. Opettaja kyllä mainitsi, että itse huomaa, kuka on taitava tai kuka alisuoriutuu, tai haluaa vaan nopeasti työnsä valmiiksi. Tällöin hän ”komentaa” ettei työ ole vielä valmis ja sanoo, että oppilas pystyy parempaan. Hän arvioi oppilaiden henkilökohtaisia taitoja itse, mutta yhteisesti luokassa ei lainkaan käsitellä työprosessia tai töitä niiden valmistuttua. Hän kuitenkin toteaa, että

Eihän se huono idea ois, voishan ne tietenki näyttää vaikka sen oman suunnitelman ja kertoo siitä omasta työstä, mikä onnistu hyvin, mist on erityisen tyytyväinen tai mist ei tykänny, siis voihan tommosta ottaa.

Neljäskään haastateltava ei toteuttanut oppilaiden kanssa minkäänlaista arviointia. Hän totesi, että kun todistusta varten ei tarvita systemaattista arviointia, niin hän ei toteuta arviointia lainkaan. Hän myös mainitsi, että töiden eriaikainen valmistuminen hankaloittaisi arvioinnin järjestämistä. Hän muistutti kuitenkin, että oppilaat tietävät valmiiden tuotteiden menevän näytteille, joten ihan millaista työtä tahansa ei voi näyttelyyn tarjota. Myös viimeinen haastateltava kertoi, ettei toteuta arviointia oppilaiden kanssa. Hän jatkoi, että töitä on kuitenkin niiden valmistuttua ”ihailtu”, ja keuhutettu kovasti.

Töiden valmistuttua kaikki opettajat kertoivat asettavansa ne näytteille joko omaan luokkaan tai koulun käytävälle. Valmiita töitä pidettiin esillä viikosta useampaan kuukauteen. Kotiin vieminen tapahtuu näyttelyn loppumisen jälkeen, tai kun luokan seinät on seuraavaksi lukukaudeksi tyhjennettävä. Kaksi haastatelluista kertoi töiden kotiin viemisen tapahtuvan oppilaiden kotoa tuomien muovikassien avulla, jotta työt eivät menisi rikki repun pohjalla. Yksi opettajista kertoi kirjoittavansa kotiin viestin, jossa kertoo vanhemmille mikä ajatus työssä on ollut. Kahden opettajan teettämät pyyhkeet jäivät luokkaan käyttöön heti valmistumisen jälkeen.

5.8 Käsityön opetuksen haasteet

Suurimmiksi haasteiksi haastatteluissa nousivat liian pieni tuntimäärä sekä ryhmien suuri koko. Muutama opettaja mainitsi, että luokalla on ainoastaan yksi tunti käsitöitä. Näiden opettajien ryhmissä oli puolet luokan oppilaista. Kaksi ryhmäkokoja suurena haasteena pitävistä opettajista opetti viikottain kahden käsityötunnin aikana koko luokkaa. Muut opettajien mainitsevat haasteet vaihtelivat kunkin opettajan kohdalla.

Käsityön opetuksen haasteiksi ensimmäinen haastateltava mainitsi pienen tuntimäärän. Hän totesi teknisen työn puolta opettavana käsityön opetuksen olevan sitoutunut työskentely tilaan, eikä muiden luokkien tuntien takia voinut pitää teknistä työtä ylimääräisesti. Hän jatkoi, että kaksi tuntia peräkkäin ei olisi yhtään ”pahitteeksi”, sillä oppilaat jaksaisivat kyllä tehdä töitä. Hän mainitsi pienen tuntimäärän haasteeksi sen, että kun tunti on toisessa paikassa,

Ni viis minuuttia kävelee sinne, viis minuuttia pois, viis minuuttia siivotaa, se vie viistoista minuuttia, ni käytännön työaika on noin puol tuntia.

Toinenkin opettaja ajatteli suurimpana haasteena tuntimäärän. Hän totesi, että koska eriyttämisen tarve on niin suuri, on hänen hankalaa saada kaikkia innostumaan käsitöistä. Haasteeksi hän mainitsi myös oman suunnittelunsa tärkeyden sen suhteen, että työt olisivat sellaisia, jotka tulisivat käyttöön ja olisivat mielekkäitä sekä niissä olisi eriyttämisen mahdollisuus.

Toisena suurena haasteena, tuntimäärän lisäksi, kaksi haastatelluista korosti ryhmäkoon suuruutta. Molemmat opettajista kommentoivat, että haasteena on yhden aikuisen riittämättömyys isossa ryhmässä. Toisen mukaan oli vaikeaa olla tarjoamassa auttavaa kättä jokaiselle oppilaalle, ja hän korosti myös oppilaiden merkitystä sen ymmärtämisessä, että he voivat auttaa toisiaan. Lisäksi opettaja ajatteli, että oppilaat on tärkeää saada ymmärtämään, että tunnilla apua joutuu odottamaan. Opettaja mainitsi haasteena myös oppilaiden suunnittelun, sillä oppilaiden taitotaso on niin erilainen. Hän jatkoi vielä, että opetussuunnitelmaan on asetettu paljon sisältöjä alkuopetuksessa käytäviksi, joten töitä pitää tehdä ”säntillisesti”. Siitä huolimatta osa opetussuunnitelman sisällöistä jää käymättä läpi. Toinen ryhmäkoko haasteena pitävä opettaja kertoi, että vaikka hänellä oli ainoastaan 11 oppilasta täyteen ryhmään verrattuna, hän ei ehtinyt yhden tunnin aikana opastaa kaikkia oppilaita. Hän olikin huolissaan siitä, että ne oppilaat, jotka eivät heti pyydä apua ongelman ilmaantuessa, tai eivät pidä käsitöistä, pystyvät olemaan koko tunnin tekemättä mitään. Hänen mukaansa yli kymmenen oppilaan ryhmään tarvittaisiin kaksi aikuista. Opettaja ajatteli myös haasteena sen, miten saisi motivoitua kaikki oppilaat käsitöiden tekemiseen ja innostumaan

siitä. Hän mainitsi, että teettämässään kyselyssä kaikki oppilaat vastasivat käsityön olevan suosituin oppiaine, mutta näin ei välttämättä ollut joka ryhmässä.

Viimeinen haastateltava ei pohtinut kunnan tai koulun päättäjien asettamia haasteita vaan haasteita omassa opetuksessaan. Hän mainitsi haasteeksi sen, miten saada kaikki oppilaat oppimaan jokin tekniikka. Lisäksi hän mainitsi haasteeksi oppilaiden kärsivällisyyden ylläpitämisen ja oman vuoron odottamisen. Sekä sen, että oppilas ei menettäisi mielenkiintoa työskentelyyn, vaikka työ ei lähtisikään heti sujumaan.

5.9 Opettajien mielipiteet käsityöprosessista

Muutama haastateltavista piti käsityöprosessia tärkeänä osana käsityön opetusta. Lisäksi he toteuttivat prosessia miltei kokonaisuudessaan. Toisella opettajalla oli enemmän arviointia ja toinen painotti suunnitteluun. Muut opettajat pitivät käsityöprosessia haasteellisena ja tarjosivat oppilaan suunnitteluun mallia tai eivät mahdollistaneet suunnittelua. Käsityöprosessi nähtiin myös paremmaksi isommilla oppilailla ja pienen oppilaan suunnittelu koettiin vaikeaksi toteuttaa.

Yksi haastateltavista piti kokonaista käsityöprosessia haasteellisempänä, kun lähdetään oppilaan suunnittelusta alkaen. Työtä vaati se, että jokainen oppilas ei tee samanlaista työtä. Kuitenkin hän korosti, että kokonainen käsityöprosessi on oppilaille mielekkäänä. Sellaisille oppilaille, joilla ideaa ei synny, opettaja on tarjonnut ”jonkinlaista valmista mallia”. Hän myös totesi, että kokonaisen käsityöprosessin toteuttaminen vaatii opettajalta vähemmän panosta sitä mukaa kun oppilaiden taidot kehittyvät.

Myös toinen haastateltavista mainitsi kokonaisen käsityöprosessin haasteeksi. Hän totesi, että pienillä oppilailla pitäisi syntyä erinäköisiä töitä ja omaa suunnittelua, mutta erot syntyvä lähinnä värein ja pienin mittamuutoksin. Hän korosti myös, ettei ole halukas ottamaan alkuopetuksessa täysin vapaata suunnittelua. Hän totesi, että oppilaiden suunnitelmien mukainen opettaminen on hankalaa. Kun oppilaat tekevät eri asioita, kokee opettaja ”paineita” siitä, mitä pitäisi yhteisesti opettaa. Lisäksi hän ajatteli, että kokonaista käsityöprosessia toteutettaessa paineet kohdistuisivat myös arviointiin ja töissä tehtyjen erilaisten ratkaisuiden tutkimiseen. Opettaja totesi, että

Sinänsä hieno ajatus, kyllä, ja varmaan ihan kokeilemisen arvoinenkin.

Kolmannen opettajan mukaan kokonainen käsityöprosessi toimi paremmin isommilla kuin alkuopetuksen oppilailta. Hän jatkoi, että niillä oppilailta, joille arvioinnilla on isompi merkitys. Oppilaiden suunnitteluun hän mainitsi antavansa erilaisia malleja, joista oppilas saa valita. Opettaja korosti kuitenkin, että hänestä on ”*rikkautta, et kaikki saa erinäkösen*”.

Neljäs opettaja oli hiukan eri linjoilla kolmen muun kanssa. Hänen mukaansa kokonainen käsityöprosessi on oppilaan työn arvostamista. Samalla annetaan oppilaalle vastuuta ja saadaan oppilaat luottamaan siihen, että omalla suunnitelmalla voidaan toteuttaa oma tuote. Hän korosti myös suunnitteluun oppimisen tärkeyttä. Hän jatkoi, että arvioinnissa pitää huomioida enemmän prosessia kuin tuotosta.

Viimeinen haastateltava koki kokonaisen käsityöprosessin aivan ehdottoman tärkeäksi. Hänen mukaansa oli tärkeää, että kokonaisen käsityöprosessin harjoittelu lähtee jo alkuopetuksesta. Hän totesi, että usein suunnittelu on jäänyt vähemmälle, mutta hän painottaa työn arviointia, sillä se nostaa työn arvoa. Hän jatkoi, että olisi hyvä, jos käsityöprosessia saisi enemmän integroitua muihin aineisiin siten, että arviointi voisi tapahtua äidinkielen tunnilla ja suunnitelmien tekeminen kuvataiteessa.

5.10 Opettajien mielipiteet yhteisestä käsityöstä

Yhteisen käsityön osalta opettajien vastaukset olivat taas moninaiset. Opettajista kaksi ei toteuttanut lainkaan yhteistä käsityötä, mutta kolme piti sitä erittäin hyvänä ja toteutti ainakin yhden teknisen työn vuodessa. Lisäksi eräs opettaja toteutti töitä, joissa pystyttiin yhdistämään molempia osa-alueita. Yksi opettajista oli jälleen sitä mieltä, ettei alkuopetuksen oppilaat olleet tarpeeksi vanhoja yhteisen käsityön oppimiseen vaan piti sitä parempana isommille oppilaille. Muutama opettaja kyseenalaisti oman osaamisensa teknisen työn opettamiseen, vaikka oli sen koulutuksessaan opiskellut.

Yhteisestä käsityöstä kysyttäessä kaksi opettajaa totesi, että he eivät ole lainkaan toteuttaneet teknistä työtä alkuopetuksessa. He totesivat, että vaikka olivat käyneet koulutuksessaan teknisen työn opetuksen perusopinnot, eivät osanneet sitä opettaa. Toinen opettajista mainitsi, että olisi hyvä, jos olisi joku opettaja, joka osaisi opettaa teknistä työtä kunnolla ja katsoa hiukan perään, jotta haastateltava uskaltaisi ottaa pienet oppilaat teknisen työn luokkaan. Hän jatkoi, että kyllä tekninen työ kehittää monia asioita, mutta siellä pitäisi ottaa huomioon eri asioita kuin luokassa. Hän mainitsi vielä, että yhteinen käsityö on hyvä juttu, jos sen opetusta heidän koulussaan pystyisi jotenkin kehittämään. Toinen opettajista totesi myös, että ei pelkää teknisen työn opettamista,

mutta hänen pitäisi saada siihen täydennyskoulutusta. Hän näki yhteisen käsityön isompien oppilaiden kohdalla hyväksi. Hän myös mainitsi, että alkuopetuksessa tulisi jo hiukan perehdyttää tekniseen työhön, jotta kolmannella luokalla hyppäys uuteen aineeseen ei olisi liian suuri. Molemmilla opettajilla oli ollut ajatuksena toteuttaa teknisen työn osalta geolautaa, mutta sitä ei muutamaan vuoteen oltu toteutettu.

Kolmannen haastateltavan mukaan yhteinen käsityö on hyvä juttu. Hän totesi, että sen myötä tulee enemmän yhteistyötä mies- ja naisopettajien kesken valmistettavien töiden yhteisen suunnittelun ansiosta. Opettaja jatkoi, että alkuopetuksessa opetellaan molemmista osa-alueista perustekniikoita, jolloin ylemmillä luokilla suunnittelukin helpottuu, kun oppilaat tietävät, mitä mistäkin materiaalista voidaan toteuttaa. Tämä opettaja toteuttaa vuoden aikana yhden teknisen työn, sillä alkuopetuksen oppilaille ei ole teknisen työn luokasta varattu aikaa.

Neljäs opettaja kertoi pitävänsä yhteistä käsityötä todella hyvänä. Hän mainitsi jo opetussuunnitelmankin edellyttävän sen opettamista. Hän myös korosti, että on myös hyvä asia, jos molemmilla puolilla tehdään vielä saman työn osa-alueita. Viides opettaja huudahti haastattelukysymyksen esitettyäni:

Ykköskakkosella se on ihanaa! Se on aivan ihana asia, että sitä voi tehdä! Voi että, kun olis se kaks tuntia viikossa!

Hän totesi, että vaikka ei olekaan käynyt teknisen työn opetusjaksoa koulutuksessaan, on hänellä turvallinen olo sen opettamiseen. Hän on itse harrastanut teknistä työtä ja osaa käyttää joitakin koneitakin sujuvasti, jolloin hänen ei tarvitse teknisen työn opetuksessa kääntyä kolleegan puoleen. Tämä opettaja toteutti vuoden aikana useamman työn, joihin yhdisti sekä tekstiilityötä että teknistä työtä.

5.11 Opettajien mielipiteet käsityön opetuksen kehittämisestä

Käsityön opettamisen kehitysehdotuksiin opettajat vastasivat paljolti mainitsemiensa haasteiden korjaamisen. Tuntimäärä mainittiin kehittämisen arvoiseksi. Lisäksi eräs opettaja kertoi toivovansa ideointipäiviä, jolloin kollegat jakaisivat toisilleen hyväksi havaitsemiaan ideoita, joista saisi ideoita moniksi vuosiksi eteenpäin esimerkiksi valokuvien avulla. Toinenkin opettaja toivoi yhtä lisätuntia käsityöhön, jolloin työt tulisivat erilaisiksi ja laajemmiksi ja suunnittelua ja arviointia voitaisi lisätä. Hän jatkoi, että oppilailta on intoa riittämiin ja he lähtevät tunnille hihkuen. Oppilaat työskentelevät hikihatussa, vaikka käsityötunti onkin päivän viimeinen tunti. Motivaatio on näillä

oppilaille kova. Myös kolmas opettaja penää lisätunteja. Hän mainitsi, että käsityötunneilla pystytään harjoittelemaan sosiaalisia taitoja, sillä tunneilla saa vapaasti jutella. Hän myös ajatteli, että tuntimäärää lisäämällä käsityötaidot eivät täysin katoaisi suomalaisilta. Lisäksi hän toivoo lisää määrärahoja, joiden turvin olisi mahdollisuus kokeilla moninaisempia tekniikoita ja tehdä erilaisia, arvokkaampia käsitöitä. Hän jatkoi kehittämisehdotuksia myös siten, että koulussa kehitettäisiin erilaisia käsityökursseja, ”workshoppeja”, joista oppilaat saisivat valita, millaisille kursseille haluaisivat mennä.

Eräs vastanneista haluaisi kehittää omaa pinnaansa. Hän totesi, että käsityön opettaminen ”tarvii ihan järjettömästi kärsivällisyyttä ja pitkiä hermoja”. Myös hän toivoisi, että olisi ideapankki, josta vois ammentaa ideoita, jos tuntuu siltä ettei niitä itseltä löydy. Yksi opettajista mainitsi, ettei raaski alkuopetuksessa laittaa käsityötunteja jakotunnille, ja koko luokan ryhmä on niin oppilaille kuin opettajallekin raskas. Hän myös jatkoi, että toivoisi materiaalien ja välineiden olevan jokaisessa koulussa samat, jotta oppilaat eivät jäisi heikompaan asemaan. Hän viittaa opetussuunnitelmaan, jonka vaatimukset ovat valtakunnalliset, mutta jotkut oppilaat ovat eriarvoisessa asemassa, kun ei koulussa ole mahdollisuutta tehdä jotakin tuotetta tai harjoitella tekniikkaa. Hän painottaa haluavansa määrärahat tasaisesti ja ekstrarunnit käsityöhön.

Kysyessäni vielä lopuksi, oliko opettajilla mielessään vielä jotakin, mitä haluaisivat sanoa, mainitsi eräs opettajista, että huomaa opetuksessaan sen, että käsityö on tarpeellinen aine. Hän jatkoi, että monet sellaiset oppilaat, jotka eivät akateemisissa aineissa ole kovin hyviä, he ovat kuitenkin käsistään todella näppäriä, jolloin he pystyvät ”pätämään” käsitöissä. Hän myös toivoi, ettei käsityö häviä täysin koulun opetussuunnitelmasta. Yksi haastateltava totesi tuntimääriin viitaten, että käsityö on terapeuttinen aine ja ”ihan älyttömän tärkeä lapselle terveen kasvun kannalta”, joten hän näkeekin, ettei taito- ja taideaineiden tunteja saisi vähentää. Hän haikailee takaisin aikoja, jolloin käsitöitä oli kaksi tuntia viikossa ja totesi, että käsityön opetuksessa voi opettaa montaa asiaa, kuten matematiikkaa sekä esteettistä kasvatusta.

5.12 Käsityöprosessin ohjaaminen, havainnointi ja oppilaiden haastatteleminen

Keräsin tutkimukseeni liittyen myös toisen aineiston. Sain mahdollisuuden opiskelujen päätösharjoittelussa toteuttaa harjoittelun projektin ohjaamisena. Koska itseäni kiinnostaa kovasti käsityöt, niiden opettaminen ja tulevaisuus, halusin ohjata pienille oppilaille käsityöprojektin. Oppilaat olivat alkuopetusikäisiä, mutta koska harjoittelu ei saanut sijoittua perusopetukseen, toteutin projektin iltapäiväkerhossa. Näin ollen osallistujien määrä jokaiselle projektin

toteutuskerralle ei ollut aina sama, mutta jokaiseen ohjaustuokioon osallistui ainakin kolme lasta. Tällä onnistuin takaamaan sen, että ilosta keskustelua syntyi toiminnan edetessä.

Kuvasin jokaisesta projektituokiosta vähintään puolituntia nauhalle ja yritin saada ikuistettua mahdollisimman tarkkaan oppilaiden mielipiteet projektista sekä heidän innokkuutensa tekemiseen. Tuokiot kestivät tunnista kahteen tuntia, oppilaiden jaksamisen mukaan. Tarkoituksena oli myös, että oppilaat eivät istuisi hiljaa töitä tehden, vaan vaihtaisivat mielipiteitä ja keskustelisivat projektista. Lisäksi tällainen valmistaminen mahdollisti leikkimisen lelulla toiminnan ja työskentelyn edetessä.

Tarkoitukseni oli ohjata kokonaisen käsityöprosessin mukainen projekti, jossa oppilaat saavat itse suunnitella, toteuttaa ja arvioida työtään. Projektin aikana teimme suunnitelmien pohjalta kierrätysmateriaalista, säästämistäni vanhoista vaahtomuovisista sohvanpehmusteista, neulahuovutuksella pehmolelun. Oppilaat itse saivat päättää, minkä kokoisen lelun tekivät. Koot vaihtelivatkin appelssiinin kokoisesta suuren istuintyynyn kokoiseen. Tarkoituksena oli toteuttaa myös olennolle jokin asumus, jolloin projektiin saatiin sidottua myös teknistä työtä. Asunnot toteutettiin isoihin pahvilaatikoihin, jotka oppilaat sisustivat oman mielensä mukaan puuhuonekaluilla, tapeteilla, väreillä ynnä monilla muilla materiaaleilla. Koska oma opiskelijabudjettini oli pieni, enkä voinut käyttää iltapäiväkerhon rahoja omaan harjoitteluuni, käytin pääasiassa kierrätysmateriaaleja töiden toteuttamiseen. Sohvatyynyt, pahvilaatikot ja kaikki puusta valmistettu oli kierrätettyä. Lisäksi sain iltapäiväkerhosta käyttöni kartonkeja ja maaleja sekä muuta pientä tarviketta projektin toteuttamiseen. Itse ostin oppilaille erivärisiä villoja huovutukseen.

Aloitin käsityöprojektini ohjaamisen sillä, että varmistin itselleni sopivan tutkimuspaikan sekä tilat, joissa niin käsityöprojektia kuin yleistä keskustelua ja pienimuotoisia haastatteluja oli yksinkertaista toteuttaa. Tämän jälkeen lähetin iltapäiväkerholaisten vanhemmille ilmoituksen projektista ja kysyin samalla tutkimus- ja haastatteluluvan lapsille. Kerroin kaavakkeessa tarkaan, mitä tulisimme projektin aikana tekemään sekä sen, että lapsia kuvataan ja keskustelut päätyvät anonyymeinä tähän tutkielmaan. Lopulta ainoastaan viisi oppilasta osallistui projektiini, mutta toisaalta ryhmä oli sopivan pieni suurtenkin suunnitelmien ja ideoiden toteuttamiseen.

Tämän jälkeen aloitimme yhdessä lasten kanssa projektin. Kerroin aluksi hieman itsestäni ja siitä, miksi kamera tulisi olemaan mukana jokaisella projektikerralla, ja ettei sitä tarvinnut pelätä. Koska lapset olivat minulle jo ennestään tuttuja, oli keskustelu helppoa. Oppilaat ymmärsivät kameran merkityksen, vaikka aluksi vähän pelleilivätkin sen edessä. Lupasin jo aluksi, että projektin päätyttyä oppilaat saavat itse nähdä osia nauhoituksista, mikä rauhoitti tilannetta pelleilyn suhteen.

Kuvaan seuraavassa projektin etenemistä, sekä liitän kerrontaan oppilaiden kommentteja ja keskusteluja. Etenen kuvaamisessani pääasiassa oppilaiden kommentein, sillä koen, että heidän ajatuksensa aidoimmillaan tulevat esille parhaiten suorilla lainauksilla. Liitän kuvaamiseen mukaan myös kuvia, jotta lukija pääsee nauttimaan oppilaiden aikaansaannoksista.

Itse projektin aloitin kertomalla oppilaille itsetekemäni sadun “olennoista”. En maininnut tarinassa millaisia olennot ovat, mutta annoin hieman vaihtoehtoja sekä heidän ulkomuodostaan, että asuinympäristöstään. Tämän jälkeen aloimme piirtää sellaisia olentoja, joita oppilaat halusivat tehdä.



KUVIO 1. Erilaisia suunnitelmia

Suunnittelun jälkeen oppilaat tekivät prototyyppjä omista suunnitelmistaan ja saivat näin konkreettisen tuntuman siihen, että valmistettava tuote oli käsin kosketeltavissa. Prototyyppien materiaaleina olivat eriväriset muovailuvahat sekä rautalanka.

-Mä laitan hännän tälle -Kato, tää onnistu hyvin -Sehän osaa lentää!

Prototyyppien valmistumisen jälkeen oppilaat saivat tutustua omatoimiohjeeseen, jossa kerrottiin vaahtomuovin leikkaamiseen tarvittavista välineistä ja tiedoista sekä neulahuovutuksesta. Tämän jälkeen oppilaat alkoivat leikata vaahtomuovista haluamansa kokoisia ja muotoisia paloja.

-Missä se mun jättikoko on? -Sen PITÄÄ olla tän kokonen. -Vähän tää on ärsyttävää tää leikkaus.

Eräs oppilas keksi kokeilla vaahtomuovin leikkaamista rautalangalla:

-Mäkin tarviin sakset, vai saiskohan sen tällä rautalangalla. Melkeen sain sen tällä.

Oppilaat pohtivat myös, miten toteuttavat hännät ja siivet olennoilleen. Yhdellä oppilaalla oli jo huoli omasta olennostaan:

-Pistellääks me silmätkin sille? Tuntuuks se sitte oudolta sille ukkelille?

Kyselin oppilailta, mistä olivat saaneet juuri ajattelemansa idean toteuttamiseen. Eräs oppilas kertoi halunneensa toteuttaa unilelun. Kaksi oppilaista totesi keksineensä hahmon tietokonepelistä. Kolmas kertoi tekevänsä olennon "pacmanin", sillä hänen kaverinsa pitää niistä. Eräs tyttö halusi tehdä itselleen lemmikin, hamsterin ja toinen kesyrotan. Oppilaat pitivät vaahtomuovin leikkaamista hankalana, syynä oli varmasti se, että tyynyt olivat melko paksuja. Yksi oppilaista oli sitä mieltä, että leikkaaminen sujui häneltä hyvin. Lisäksi eräs oppilas oli huolissaan, kun vaahtomuovi ei ollut samannäköinen kuin suunnitelma, mutta siihen kaveri totesi: "no kuule, se ei oo vielä valmis"

Neulahuovutuksen aikana oppilaat pohtivat:

-Miten tää pysyy tää koko lanka tässä? -Pysyy, kun sitä tarpeeks tökit.

Oppilaat olivat huovutuksesta innoissaan ja kyselivät, koska projektia olisi seuraavan kerran. Kuullessaan, että seuraavan kerran käsityöprojektia on seuraavana päivänä, eräs oppilas huudahti:

-Jiihaa!

Lisäksi oppilaat alkoivat jo keskustellen suunnitella tulevia koteja olennoilleen.

*-Mulle pitää tehdä aika iso koti! -Mul on jättiläinen, miten tää mun mahtuu?
-Mun pää menee katosta läpi. -Hei, kun tää on pokemon, sitten mä teen
pokepallon ja siihen pienen lammikon. -Mun pitäis saada siihen kotiin joku ihme
sokkelo.*

Oppilaat pohtivat myös neulahuovutusta:

*-Jos me ei osattas huovuttaa, ni kyseltäs koko ajan. -No mä varmaan tietäisin,
kun luin tota ohjetta.*

Oppilaat innostuivat villan pehmeudesta ja siitä, että työ näytti edistyvän:

-Tää on just ihanan pehmee! (oppilas halasi keskeneräistä leluaan) -Mä haluisin nukahtaa tän päälle. -Mä en tykkää, kun mul on tässä kovempi vaiva, kun mul on näitä jalkoja. -Mulla on koht tää valmis. (oppilas näytti täysin keskeneräistä työtä)

Työn tuoksinnassa käydään myös seuraava keskustelu:

-Varo, ettet nää pahaa unta siitä. -Ei tommoset itsetehdyt oo yhtään pelottavia, eihän? -ei.

Oppilaat pohtivat työn ongelmia:

-Yks kysymys, miten mä teen tähän valkosen silmän, kun tää on valkosen? -Hei mä tiiän, mä ompelen siihen huopaa. -Uskotsä, et täst tulee hieno?

Sekä työskentelyasentoa:

-Mä tykkään seisoa ja huovuttaa -Parempi olla polvilteen tässä. -Mä istun tässä.

Myös leikkiminen lelulla alkoi, ja eräs oppilaista hypytti leluaan:

-Tää on aika hullu, viihii, viihii!

Oppilaat keskusteleivat:

-Vau Mikko, toi on hieno! -Tästä tulee vähän pienempi kun mä luulin. -Oranssin-ruskee lentävä hamsteri, mikä lie otus.

Oppilaat toimivat jokainen siten, että kun olennon etupuoli oli valmis, he tekivät sille kasvot ja siirtyivät vasta sitten huovuttamaan takapuolta ja sivuja. Silmät ja kasvot valmistuivat:

-Sit mä tarviin kaks mustaa pistettä, sitte mä tarviin niiden mustien keskelle taas valkoista. -Mä tarvin semmoset pienet ruskeet vampyyrin hampaat.

Oppilaat ihailevat aikaansaannoksiaan ja keskustelevat:

-Tää on ihanan pehmee. (oppilas nukkui lelun päällä) -Tää on niin pehmee, mä haluan tän. -Mä teen tän niin nopeesti kun mä osaan tehdä. -Hei, mun on vaikee laittaa näistä väleistä. -Mietippä sitte ku siitä tulee se pehmolelu, ni sit sitä on

vaikee halia, kun se on niin pieni. -Vielä pienempi kuin tää. -Tässä on mallikappale, itsetehty pacman. -Pekka, toi on valmis! Mä vielä paikkailen.

Eräs poika sai työnsä valmiiksi ja alkoi tehdä olennolleen kaveria. Toinenkin poika oli valmis ja halusi alkaa suunnitella paperille uutta olentoa. Lisäksi prototyyppejä tarkasteltiin oppilaiden aloitteesta työskentelyn ohessa. Pojat antoivat kaverilleen vinkkejä suunnitteluun ja ystävykset keskustelivat:

-Tee vauva pacman ja sitte äiti pacman ja sisko pacman. -Ei, äiti pacmanin tekemises kestäs yhtä kauan kun tossa Pekan nykysessä. -Käyks et täst tulis kuitenkin tyttö, koska siit tulis sillon vähän epärehtii ku on pelkkii poikii. -nii. - Mä en kylläkään ajattele ikinä tyttöjä, paitsi mun siskoo.

Poika innostuu valmiista työstään:

-Iso pacman on hyvin hieno, kuin pieni pacman, sillä on vähän suu mollollaan, aaaaaaaaaa....., ja tämä on syömässä sitä, aiai, aiai, nää pussailee mmm, mmm.

Oppilaat alkoivat taas pohtia tulevia koteja:

-Sun on vähän vaikee tehdä asumus, arvaa miks, pitäis olla labyrintti. -Mä teen jonkun muun kodin tälle. -Tän kodista tulee semmonen iso huone, et tää on vähän niinku hotellis.

Tässä projektin vaiheessa keskustustelin oppilaiden kanssa projektin etenemisestä ja samalla ihailimme tuotoksia.

-Ihan ku tää ois aidon näkönen. -Oikeen näkönen pacman.

Oppilaat olivat kaikki sitä mieltä, että projekti oli ollut mukava ja ja kertoivat, että oli mukavaa saada pehmolelu pian kotiin ja "halittavaks". Suunnittelua oppilaat eivät pitäneet vaikeana ja olivat erittäin tyytyväisiä aikaansaannoksiinsa.

-Todellakin hyvä, kun tän saa kotiin ja sitte täs oli paljon tekemistä, eikä semmost yks neulan isku ja siinä se.

Edellisestä kommentista voisi todeta sen, että oppilaat osaavat arvostaa omaa työtään, kun ovat joutuneet näkemään vaivaa sen tekemiseen.

Yksi pojista kertoi, miksi oli tyytyväinen työhönsä:

-No kato ku, jos on joku asia ollu jo kauan mielessä ja haluis tavata semmosen.. ni sitte voi tehdä tässä näin sen, minkä haluis tavata.

Oppilaat kokivat, että tärkeää oli myös se, että työ tuli valmiiksi. Vaikeuksia ei juurikaan projektin aikana oltu koettu. Vaahtomuovin leikkaaminen tosin tuotti hieman hankaluuksia ja niistä oppilaat mainitsivat.

Muutama oppilas oli jo keksinyt nimen olennolleen. Kaikki oppilaat olivat lisäksi samaa mieltä siitä, että heille oli mieluista kun sai tehdä aivan omannäköisen työn. Eräs tyttö totesi, että jos kaikki olisivat tehneet samanlaisen, niin työt olisivat menneet sekaisin.

Keskustelu ajautui kohti kotien rakentamista ja taas suunniteltiin, mitä kaikkea voitaisiin rakentaa:

-Mä aikosin tehdä sellasen, et ku täs on se talo, sit täs on se ovi, joka menis ulos, sitte siihen vois kaverin asumuksen liittää, sit vois kulkea molemmat. Sit mä tekisin tähän aika ison pihan ja tähän semmosen oven. (oppilas piirsi sormella lattiaan) -Mä teen ullakon. -Mä teen tälle syötävää.

Eräs poika totesi:

-Mä aion hahmotella sen jo paperille.



KUVIO 2. Valmistuneita olentoja

Asumusten varsinainen suunnittelu alkoi. Oppilaat tiesivät, että pian mentäisiin teknisen työn luokkaan valmistamaan esineitä puusta. Oppilaat piirsivät paperille pohjapiirrosta ja mainitsivat

tekevänsä kotiin muun muassa tikapuut, ulkomaton, ruohoa, uima-altaan, peiton heinästä ja sängyn sammaleesta, ikkunoita, joen ja pihan.

Oppilaat ryhtyivät suunnittelun jälkeen leikkaamaan pahvilaatikoita miellyttävämpään muotoon avaamalla seiniä ja tekemällä ikkunoita. Eräs pojista huomasi olentonsa tarvitsevan vielä huovuttamista ja meni jatkamaan sitä.

-Mä otan katon pois ja teen kerrostalon.

-Nyt tänne pääsee paremmin rakentaa ja leikkii. (poika oli leikannut pahvilaatikosta osan seinistä auki ja jättänyt ne alhaalta kiinni pihaksi.)

Oppilaat leikkasivat kankaista mattoja ja lakanoita.

-JEE! TÄST TULEE MAAILMAN PARAS! PARAS!

Yksi pojista laittoi oman olentonsa nukkumaan petaamaansa sänkyyn.

Oppilaat ryhtyivät sisustamaan ja maalaamaan talojaan, keskustelu eteni:

-Kattokaa, mä oon maalannu seinää. -Mä teen tänne tätä vettä. -Mä aion tehdä tälle lammikon tonne pihalle. -Mä teen kokolattiamaton. -Mä aion tehdä koko talon keltaseks.

Oppilaat myös autoivat toisiaan eteen sattuvissa pienissä pulmissa:

-Pekka, minkälaisiks tän reunat vois tulla? -Tee toi aita valkoseks.

Keskustelu jatkui:

-Tää on hauskaa mun mielestä, Pekka. -Mä tykkään tälläisestä käden taidosta. Kyllä mä oon hyvin taidokas käsistäni.

Talojen sisustuksen valmistuttua siirryttiin teknisen työn luokkaan. Koulussa oli kuitenkin useita luokkia, jotka käyttivät teknisen työn luokkaa, joten mahduimme ohjaamieni oppilaiden kanssa tekniseen työhön vain yhteen pöytään. Näin ollen pystyin ottamaan ainoastaan kaksi oppilasta kerrallaan työskentelemään teknisen työn luokkaan. Lisäksi luokassa oli kova melu, joten keskustelut oppilaiden välillä jäivät olemattomiksi. Työskentelyintoa kyllä löytyi suuret määrät!

Oppilaat kuitenkin kertoivat minulle tehneensä jo aiemmin hieman puutöitä. Töitä oli tehty vapaa-aikana, ei koulussa käsityötunneilla. Eräs tyttö oli ollut "tyttökerhossa", jossa oli tehty teknistä

työtä. Lisäksi oppilaat kertoivat tehneensä kotona ja isovanhemmillaan puutöitä ja käyttäneet työvälineinä sahaa ja vasaraa.

Oppilaat olivat erittäin innostuneita teknisestä työstä ja sen toteutuksesta. Myös havainnoidessani oppilaita, huomasin, miten heidän ongelmanratkaisukykynsä kehittyivät pienten vastoinkäymisten esiintyessä. Esimerkiksi puun kiinnityksessä höyläpenkkiin oli mitä ihmeellisimpiä tapoja, mutta opettajaa kuunneltuaan ja itse todettuaan, ettei sahaaminen onnistu, oppilaat keksivät itselleen soveltuvimmat työasennot ja puun kiinnittämistyyliä. Eräs tyttö yritti sahata puuta ja kokeili erilaisia sahoja ja eri kohtia puusta. Hän kuitenkin huomasi, että sahaaminen millä tahansa sahalla, mistä tahansa kohtaa puuta oli yhtä hankalaa, joten hän jatkoi sahaamista siitä kohdasta, josta oli sahanut pisimmälle.

Seuraavalla teknisen työn kerralla saimme olla hetken ilman muiden luokkien oppilaita, ja heti syntyi keskustelua, kun luokassa oli rauhallista. Oppilaat kertoivat kokemuksistaan teknisestä työstä:

-Mä teen mun iskän tyyliin, koska se aina sahaa tällä lailla. (oppilas näytti nopeaa sahausta) -Mä osasin jo (sahata), sitten ku mä olin neljä-vuotias, ni mä sain jo harjotella tätä. -Kun mä lähen torstaina vaarille, ni me sahataan semmosta puuta, ku se on niin lähellä sitä kaatumista. -Kato mä osaan paremmin kahdella kädellä (sahata.)

Oppilaat naulasivat ja hioivat töitään. Keskustelu jatkui:

-Hei nyt mä keksin, tähän voi laittaa kolme naulaa. -Liian lähelle tätä ei saa laittaa, muuten se halkee. -Tost tulee kato vesiliukumäki. -Tidii, mä sain nyt nää valmiiks.

Eräs poika pohti, että aikoo ottaa kaverinkin lelun mukaan vesiliukumäkileikkiin.

Tämän jälkeen siirryttiin takaisin talojen sisustukseen ja rakentamiseen.

-Mä oon unohtanu tehdä oven! -Mä en tee ovee. -Niin kai, kun se pystyy käppäilee pihalta. -Nii, kun tää voi vaan uida tai kävellä tohon penkille.

Kaksi pojista leikki yhdessä leluillaan ja keskusteli niiden elämästä. Toinen pojista halusi ruokkia kaverin lelua kuivalihalla. Vesiliukumäki muuttui ruokintakoneeksi.

Eräs pojista oli keksinyt reunustaa uima-altaan kivillä. Muut oppilaat ihailivat ideaa. Tuokion kuluttua kaikki muutkin maalaavat pihoilleen uima-altaita ja reunustavat ne kivillä.

-Kun mä keksin sen kivi-idean, ni kaikki muutkin alko tehdä sitä, vähän hauskaa!

Oppilaat leikkivät rakentelun ohella ja tutustuivat toistensa koteihin ja veivät lelujaan kylään niihin.

-Tääl on varasänky, jos joku halua tulla yökylään.

Talojen ollessa miltei valmiita oppilaat alkoivat pohtia pienten apukysymysten kautta omaa toimintaansa ja suunnitteluaan. He kertoivat saaneensa kavereiltaan paljon ideoita, joita eivät itse olleet aluksi ajatelleet. Eräs poika totesi, että ei ollut katsellut muilta ideoita, vaan oli suunnitellut alunperin pohjapiirroksen huolellisesti ja toteuttanut sitä. Oppilaat eivät osanneet perustella, miksi olivat tehneet juuri sellaisen kodin, tai mistä he olivat tienneet, mitä heidän olennot tarvitsivat. Muutama oppilas kertoi ideoiden tulleen olennoiden väreistä ja alkuperäisistä ajatuksista. Eräs tyttö kertoi saaneensa idean olentoonsa, siitä, ettei hänellä vielä ollut kotona hamsteripehmolelua. Oppilaat kertoivat, että aikoivat kotona leikkiä leluillaan ja halia niitä. Lisäksi eräs poika keksi ottaa legot kotona mukaan leikkiin:

-Kyl mä ainakin kotona aion leikkiä tuol legoilla, vaikka legoukkoja kaveriks.

Loppukeskustelussa haastattelin vielä oppilaita koko projektista. Kaikkien mukaan oli tuntunut "hyvältä" tehdä tällaista projektia. Ja muutama kertoi sen olleen "tosi kivaa". Mukavimmaksi tekemiseksi oppilaat mainitsivat niin olennon kuin talonkin tekemisen. Teknisestä työstä mainittiin sen olleen "hauskaa ja tosi kivaa". Tylsimmäksi asiaksi projektissa oppilaat mainitsivat vaahtomuovin leikkaamisen. Vaikeaksi asiaksi eräs oppilas oli kokenut huovuttamisen, sillä villa oli irronnut työskentelyn aikana. Toinen oppilas totesi huovuttamisen olleen vaikeaa, koska "aina menee sormille (neula)". Kysyessäni oppilailta, mitä he osaisivat tehdä itse projektin jälkeen, he mainitsivat osaavansa tehdä pehmolelun, talon pahvista, sekä "oikeen pahvitalon tekemisen, semmosen jättitalon".



KUVIO 3. Valmistuneita taloja ja olentoja

Kun projekti oli ohi, oppilaat saivat viedä talot ja olennot kotiin. Koska koulut olivat jo miltei loppu, emme laittaneet rakennelmia näytteille. Niitä olivat kuitenkin ihastelleet jo useaan kertaan monet opettajat ja oppilaat, jotka kulkivat luokan ohi. Kun valmiit tuotteet vietiin kotiin, laitoin jokaisen oppilaan mukaan kaavakkeen, jossa toivoin vanhempien seuraavan lasten leikkiä ja sitä, jäivätkö lelut elämään leikeissä myös kotona. Sain takaisin neljä vastausta.

Eräs poika oli vienyt lelun kotiin ja ollut siitä erittäin ylpeä. Hän ei leikkinyt lelullaan vaan ainoastaan ihaili sitä. Toinen poika leikki lelullaan ainakin kaksi päivää. Hän oli esitellyt projektin kotiväelle ja laittanut olennon illalla nukkumaan omaan kotiinsa. Seuraavana päivänä hän oli ottanut kaverin olennot ja laittanut molemmat olennot illalla nukkumaan ne huolellisesti peitellen. Nämä leikkituokiot olivat kestäneet noin kymmenen minuuttia. Eräs tytöstä oli myös leikkinyt lelullaan. Leikin kestosta ei vanhemmilla ollut tietoa. Aluksi olento oli ollut pesänsä kanssa tytön kotona ”totutellen” uuteen ympäristöön. Ja myöhemmin siirtynyt lasten leikkeihin. Tyttö oli leikkinyt olennot myös muiden lasten kanssa ja sitä oli yhdessä ensin tutkittu ja sitten otettu mukaan leikkiin. Lopuksi olento siirtyi kodistaan pehmoleluksi.

Viimeisessä vastauksessa olento ja koti oli myös tuotu perheen eteen olohuoneeseen ja esitelty huolellisesti jokaiselle perheenjäsenelle. Leikki oli tällöin kestänyt noin tunnin. Seuraavana päivänä leikki kesti puoli tuntia ja leikkiin oli otettu mukaan lapsen omia ”aarteita”. Kolmantena päivänä koti oli siirretty lapsen omaan huoneeseen ja lapsi oli leikkinyt omissa oloissaan, leikki kesti tuolloin noin tunnin. Neljäntenä päivänä leikin kesto oli 45 minuuttia. Tällöin lapsi oli ottanut

mukaan kahvinkeitin pahvilaatikon ja tehnyt siitä eläintarhan omalle olennoille. Myöhempiä päiviä leikit jatkuivat ja legoukot siirtyivät mukaan leikkiin.

Olin hyvin iloinen saatuani tietoa siitä, että leikki olennoilla ja kodeilla jatkui kotona. Useassa vastauksessa leikki oli hiipunut, tai sitten vanhemmat eivät olleet jaksaneet täyttää kaavaketta, koska usea kaavake oli puolityhjä. Kuitenkin oli mukavaa kuulla, että ainakin yhden lapsen leikit olivat jopa kehittyneet ja olennoille oli rakennettu lisää aktiviteetteja. Mukavaa oli myös huomata, miten ylpeitä oppilaat olivat töistään. Jokainen kaavakkeen palauttanut mainitsi, että valmiita tuotteita oli esitelty perheelle ja yhdessä tapauksessa myös kavereille. Hienoa, että oppilaat osaavat olla ylpeitä itsestehdyistä tuotteista ja arvostavat niitä.

Lisäksi projektin aikana tuli usein ilmi oppilaiden ongelmanratkaisutaidot sekä yhteistyön käyttö ongelmien ratkaisemiseen. Lisäksi yhteiset keskustelut työn ohessa tukivat suunnittelua ja antoivat ideoita muille lapsille. Myös erilaiset itsekeksityt kokeilut, kuten rautalangalla leikkaaminen sekä teknisen työn luokassa tehdyt oppilaiden omat ratkaisut työn onnistumiseksi, tukevat sitä, että oppilaille tulisi antaa aikaa kokeiluun ja pohtimiseen. Opettajan ei tulisi antaa oppilaille valmiita ratkaisuita, oppilaat kyllä keksivät ongelmiin ratkaisut. Oma kohtaisen kokemuksen perusteella voin todeta, että varsinkin käsityöissä, kuten varmasti myös useammassa muussa oppiaineessa, oppilaiden tulisi antaa keskustella vapaasti ja pohtia ryhmässä ratkaisuita. Tämä tukee oppimista ja mielikuvituksen ylläpitämistä. Lisäksi kaikki oppilaat olivat koko prosessin ajan erittäin motivoituneita ja innostuneita, joten ehkä tällaisen työskentelyn mahdollistaminen tukee myös motivaation ylläpitämistä.

Tämän projektin perusteella voin todeta, että siitä saadut tulokset ja tekemisen ilon loistaminen oppilaista tukevat jatkossa minua tulevalla opettajan urallani sen suhteen, etten ainakaan mallikäsitöitä aio luokassani toteuttaa. Tämän perusteella voin sanoa, että alkuopetusikäinen oppilas osaa suunnitella oman työnsä, vaikkei suunnittelua olisi paljon aiemmin harjoiteltukaan. Lasten uskomattoman vilkas mielikuvitus edesauttaa luomaan omannäköisen mielikuvan ja omannäköiset hahmot. Helppoja tekniikoita ja yksinkertaisia materiaaleja monipuolisesti hyödyntämällä uskon, että jokainen alkuopetusikäinen oppilas on kykenevä itse suunnittelemaan ja toteuttamaan ainutlaatuisen tuotteen. Tätä tutkimusta tehdessäni sain nähdä, että oppilaat nauttivat tekemisestä sekä olivat erittäin tyytyväisiä aikaansaannoksiinsa. Uskon, että vaikka useassa luokassa ei toteuteta käsityöprosessia esimerkiksi pienen tuntimäärän takia, voisi oppilaiden ja opettajankin innostuksen ylläpitää tekemällä käsityöprosessin mukaisia töitä. Vaikka vuodessa ei valmistuisikaan yhtä monta tuotetta kuin aiemmin, en näe sitä haittana, vaan paneutuminen monipuoliseen käsityön tekemiseen ja erilaisten tekniikoiden yhdistäminen samaan

työhön tukee niin opetussuunnitelman toteutumista kuin oppilaiden motivaation ylläpitämistä ja varmaa onnistumisen iloa.

5.13 Tutkimusongelmiin vastaaminen

Tässä alaluvussa kuvataan tutkimuksen tutkimusongelmiin saadut tulokset. Kuvaan aluksi alaongelmien tulokset ja lopuksi pääongelman tulokset. Vastaan seuraavassa siihen, miten opettajat toteuttavat käsityön opetusta sekä siihen, miten oppilaat kokevat kokonaisen käsityöprosessin. Viimeiseksi vastaan pääongelmaan, miten kokonainen käsityöprosessi toteutuu alkuopetuksessa.

Tutkimuksessani pyrin saamaan selville, toteutuuko alkuopetuksessa käsityöprosessi kaikkine vaiheineen, vai tehdäänkö siellä yhä mallikäsitöitä. Pölläsen ja Krögerin (2006, 86,93) kuvaama ositettu käsityö-termi tarkoittaa samaa, kuin mallikäsitöitä. Mallikäsitöitä ei tutkijan mukaan voi motivoida oppilaita suuriin oppimiskokemuksiin, sillä jäljentäminen ei tue oppilaan kokonaisvaltaista kehittymistä. Lisäksi mallikäsitöitä eivät tue oppilaan ongelmanratkaisukykyyn kehittymistä, sillä ongelman ratkaisun tekee opettaja. Nyky-yhteiskunnan innovatiivisuuden vaatimus ja ihmisen rohkeus toteuttaa omaa luovuttaan, eivät mallikäsitöitä tehtäessä toteudu. Niissä jää täysin pois oppilaan oman mielikuvituksen mahdollisuuksien hyödyntäminen sekä suunnittelun tärkeyden korostaminen. Kiireyhteiskunnassa suunnitelmallisuus on nykypäivänä hyve. Lisäksi mallikäsitöiden teettäminen ei mahdollista itsearviointin taitojen tai kriittisen ajattelun kehittymistä. Myös oppilaan kyky ymmärtää estetiikkaa ja ekologisuutta saattavat häiriintyä oppilaiden toistaessa vuodesta toiseen jonkun muun toteuttamia töitä massavalmistuksena.

5.13.1 Opettajien toteuttama käsityön opetus alkuopetuksessa

Käsityötä toteutettiin haastateltavien luokissa monipuolisesti, mutta sen toteuttaminen vaihteli eri opettajien kesken. Usea opettaja toteutti käsityöprosessin osa-alueita sekä yhteistä käsityötä, muutama ei toteuttanut oikeastaan kumpaakaan, vaan luotti vanhaan perinteiseen mallikäsitötoimintaan, vaikka antoikin oppilaiden hiukan suunnitella omia töitään. Käsityön opetuksen suunnitteluun käytettiin yleisesti vähemmän aikaa kuin muiden aineiden suunnitteluun. Usea opettaja toteutti samoja töitä useana vuonna, todettuaan ne hyväksi töiksi. Ainoastaan yksi opettaja ei toteuttanut lainkaan samoja töitä.

Opettajat asettivat käsityön opetukselle monenlaisia tavoitteita perustavoitteiden lisäksi kuten käsillä tekemisen tärkeyden, innostumisen, suunnittelun harjaantumisen ja ongelmanratkaisun. Kaikki opettajat mainitsivat, että asetetut tavoitteet toteutuvat. Kuitenkin haastattelujen edetessä ja oppilaiden tekemiä töitä katsellessa tuli tutkijalle mieleen, mahtoivatko jotkut mainitut tavoitteet ja niiden toteutuminen olla vain sanahelinää. Eräs opettaja mainitsi tavoitteeksi suunnittelun ja ideoinnin tärkeyden, mutta ei toteuttanut suunnittelua oppilaiden kanssa, vaan mainitsi käsityöprosessin soveltuvan isommille oppilaille.

Opettajat kertoivat integroivansa vaihtelevasti käsitöitä muihin oppiaineisiin. Kaksi opettajaa ei integroinut käsitöitä mihinkään aineeseen, muut opettajat kertoivat integroivansa käsitöitä useaan oppiaineeseen, kuten ympäristö- ja luonnontietoon, matematiikkaan sekä äidinkielen tarinoihin. Eriyttämisen suhteen opettajat olivat samoilla linjoilla. Kahden opettajan mukaan eriyttäminen on ajallista poissaolojen takia. Kaikki totesivat, että eriyttäminen on taitotasoon liittyvää. Ja taitavia oppilaita eriytettiin teettämällä haastavampia ja monipuolisempia töitä sekä välitöitä. Ajalliseen eriyttämiseen liittyen, eräs opettaja kertoi itse tekevänsä sairaana olleen oppilaan työtä eteenpäin.

Tänä päivänä kierrättäminen, tuotteiden uusiokäyttö sekä niiden opettaminen tuleville kuluttajille on tärkeää. Kuitenkaan haastatelluista suurin osa ei pohtinut oppilaiden kanssa tuotteen kierrätystä eikä elinkaarta. Tuntimäärään vedottiin jälleen kerran, aika ei haastateltavien mukaan riitä tällaisiin keskusteluihin. Ainoastaan kaksi opettajaa mainitsi käyttävänsä hiukan kierrätysmateriaaleja toteutettavissa töissä, mutta niistäkään ei ilmeisesti keskustella oppilaiden kanssa. Ainoastaan yksi opettaja kertoi, että on yhden työn osalta pohtinut tuotteen elinkaarta yhdessä oppilaiden kanssa keskustellen. Tämä opettaja pohti oppilaiden kanssa myös ekologisuutta ja eräs opettaja mainitsi käyttävänsä luomumateriaaleja. Kaikki opettajat kertoivat käyttävänsä työvälineinä yleisiä alkuopetukseen tarkoitettuja välineitä.

5.13.2 Oppilaiden kokemuksen kokonaisesta käsityön opetuksesta

Tutkimuksessa saatujen tulosten perusteella voidaan todeta, että oppilaat pitivät kokonaista käsityöprosessia mielekkäänä ja motivoivana sekä saivat onnistumisen kokemuksia työskentelystä. Vaikka ryhmä oli pieni ja siten opettajan huomion määrä oppilasta kohden melko iso, oppilaat toimivat keskenään pienissä ryhmissä ja toteuttivat töitään ottaen huomioon kavereiden ideoita ja ohjeita. Lisäksi oppilaiden ongelmanratkaisukyvyt kehittyivät ja he keksivät esiin tulleisiin ongelmiin mitä moninaisimpia ratkaisuita. Oppilaista huomasi myös, että yhteisen käsityön toteuttaminen oli heistä mukavaa ja innosti heitä. Oppilaat olivat tehneet teknisen työn töitä

ainostaan kotona tai sukulaisillaan, joten into puumateriaalin käyttöön oli valtava. Kiinnostava aihe ja oppilaan oma ideointi ja suunnittelu sekä lopullinen omavaltainen toteutus tukivat myös motivoitumista ja sen ylläpitoa. Lisäksi jokainen oppilas oli erittäin tyytyväinen valmistuneisiin tuotteisiin sekä prosessiin ja sen toteuttamiseen. Oppilaat nauttivat työskentelystä ja innostuivat kaikesta, mitä projekti eteen toi. Näin ollen tutkimusaineiston perusteella voidaan todeta, että oppilaat kokevat kokonaisen käsityöprosessin innostavaksi ja hauskaksi sekä tärkeäksi tekemiseksi. Oppilaat osaavat nauttia omien kättensä jäljestä ja ovat siihen tyytyväisiä, tämä tukee terveen itsetunnon kehittymistä. Projektin aikana paneuduttiin, myös kierrätysmateriaalien käyttöön, ja oppilaat ymmärsivät, miksi kaikkea, kuten tässä tapauksessa sohvan istuintyynyjä, pahvilaatikoita tai pieniä puukappaleita ei kannata heittää pois. Oppilaat jatkoivat leikkiä kotona, mikä kuvasti sitä, että valmiit tuotteet tulivat tarpeeseen. Oppilailla oli jokin puute, kuten pehmolelu-hamsterin puuttuminen, jonka he korvasivat tällä työllä. Lisäksi oppilaiden leikki kehittyi ja lelut jäivät osaksi oppilaiden jokapäiväistä elämää, näin ollen tutkija kokee, että projekti ja oppilaiden siitä saama hyöty oli suuri.

5.13.3 Kokonaisen käsityöprosessin toteutuminen alkuopetuksessa

Viidestä haastatellusta opettajasta kaksi asetti käsityön tärkeäksi tavoitteeksi suunnittelun alkeiden harjoittelun. Oppilaan omaa suunnittelua toteutti omien sanojen mukaan jokainen opettajista. Kaikki kuitenkin totesivat, että antavat oppilaille jonkinlaisen mallin tulevasta työstä, kuten mallikuvion, jota saa itse hieman muokata, ideoita tai määrittelevät työn koon ja muodon. Näin ollen varsinaista aihepiirityöskentelyä tai oppilaiden yhteistä suunnittelua ja ideointia ei hyödynnetä. Lisäksi työt, joita opettajat minulle näyttivät, olivat miltei kaikki samannäköisiä. Opettajat valitsivat kaikki materiaalit, joita töissä käytetään, eikä erilaisia materiaalitestauksia tai pohtimista sopivasta materiaalista tehty.

Myös kokonaiseen käsityöprosessiin kuuluvaa arviointia ei opettajat juurikaan toteuttaneet. Valmiit tuotteet laitettiin kyllä valmistumisen jälkeen esille. Opettajista kaksi toteutti jonkinlaista keskustelua oppilaiden kanssa siitä, mikä työssä oli mukavinta, missä onnistuttiin ja mikä oli haastavaa, tällaisiin arviointeihin mainittiin kuitenkin olevan harvoin aikaa. Muut opettajat olivat sitä mieltä, että koska alkuopetuksessa ei systemaattisesti arvioida taito- ja taideaineita, ei luokassa näin olleen toteuteta minkäänlaista arviointia. Opettajat toteavat, että oppilaat itse arvioivat töitään ja vertailevat niitä toisiinsa. Lisäksi joskus töitä ihailaan ja tarkastellaan yhteisesti.

Opettajien mielipiteet kokonaisesta käsityöprosessista kuvastavat hyvin heidän toteuttamaansa käsityön opetusta. Kolme haastateltavista kokee käsityöprosessin opettamisen

haasteeksi. Suunnittelusta mainittiin, että sen toteuttaminen on hankalaa, jos oppilas saa täysin vapaasti suunnitella. (Käsityöprosessissa ei kuitenkaan ole tarkoituksena täysin vapaa suunnittelu, vaan jonkin aihepiirin avulla etsiä ongelmiin ja puutteisiin ratkaisuita, joiden avulla suunnitellaan toteutus tuotteen toteuttamiseksi). Lisäksi opettajat halusivat tarjota oppilaille valmiita malleja suunnittelun tueksi. Eräs opettajista ajatteli, että käsityöprosessi sopisi paremmin isommille oppilaille. Kaksi haastateltavista piti käsityöprosessia hyvänä asiana, tällöin arvostetaan oppilaan työtä ja annetaan hänelle vastuuta. Nämä opettajat korostivat myös, että suunnittelun harjoittelun tulee alkaa jo alkuopetuksessa.

Viidestä haastateltavasta kaksi opettajaa totesi, ettei ole lainkaan toteuttanut teknistä työtä alkuopetuksessa. He kuitenkin olivat pohtineet geolaudan toteuttamista. Toinen näistä opettajista totesi, että yhteinen käsityö on kuitenkin hieno ajatus. Molemmat opettajat olivat opiskelleet koulutuksessaan valmiudet teknisen työn opettamiseen. Kolme muuta opettajaa olivat sitä mieltä, että yhteisen käsityön opettaminen on tärkeä asia, ja he toteuttivatkin käsityön eri osa-alueita oppilaidensa kanssa. Kaksi näistä opetti itse molempia käsityön lajeja ja yhdellä haastatellulla oli toinen opettaja opettamassa tekstiilityötä hänen luokalleen. Teknisten töiden määrän toteuttaminen vuodessa vaihteli yhdestä useaan ja opettajat yhdistelivät töissään molempia käsityön osa-alueita muun muassa tekemällä osan työstä teknisessä työssä ja osan tekstiilityössä. He myös toteuttivat töitä, joissa molempia osa-alueita voitiin yhdistää.

6 POHDINTA

6.1 Tutkimuksen arviointia

Tutkimukseen osallistui viisi alkuopettajaa. Lisäksi käsityöprojektiin osallistui viisi oppilasta. Vaikka tutkittavien lukumäärä oli melko pieni, voidaan tutkimus ajatella luotettavaksi, sillä kaikkiin tutkimuongelmiin saatiin monipuolinen vastaus. Tapaustutkimuksessa tarkoituksena ei ole suuren otoksen tutkiminen vaan se keskittyy melko pieneen otantaan. Tutkimukseen sain tutkimusluvan. Haastatellut opettajat valikoituivat tutkimukseen kahdelta eri paikkakunnalta. Kyselin haastatteluihin kymmeniä opettajia sähköpostitse, mutta vastauksia ei tullut. Tästä voidaan päätellä, että tutkimuksen aihe on jokseenkin arka. Opettajat eivät ehkä halua kertoa omasta käsityön opetuksestaan, jos joutuvat myöntämään tekevänsä sitä edelleen perinteisesti, mallikäsitöitä toteuttamalla. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat kuitenkin montaa mieltä käsityön opetuksesta ja rohkenivat sen sekä oman opetuksensa puutteet myös myöntämään.

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat valikoituivat vanhemmille lähetetyn kyselyn perusteella. Vanhemmat saivat päättää, saako oppilas osallistua käsityöprojektiin sekä tähän tutkimukseen. Moni vanhempi piti käsitöitä tärkeänä osana lapsen arkea, joten he halusivat antaa lapsilleen mahdollisuuden uusiin kokemuksiin. Lasten lukumäärä toteuttamassani käsityöprojektissa oli melko pieni. Kuitenkin jouduin tyytymään vanhempien ratkaisuun siitä, saiko lapsi osallistua vai ei. Näin ollen käsityöprojektista saadut tulokset eivät välttämättä koske kaikkia alkuopetuksen oppilaita. On varmasti paljon oppilaita, jotka eivät ole kiinnostuneita käsitöiden tekemisestä tai he eivät osaa nauttia siitä, esimerkiksi huonojen kokemusten tai osaamattomuuden pelon vuoksi. Käsityöprojektissa tutkija oli kaikille oppilaille paljon läsnä, sillä oppilasryhmä oli niin pieni. Tämän tutkimuksen tuloksia ei siis periaatteessa voi soveltaa suoraan luokkahuoneeseen, jossa opettajan riittämättömyys ohjata kahtakymmentä oppilasta käsitöissä henkilökohtaisesti on suuri. Kuitenkin tässä tutkimuksessa oppilaiden ohjauksesta saatujen tulosten perusteella voidaan sanoa, että oppilaat ovat erittäin motivoituneita, kun heillä on mielekäs ongelma, johon etsitään ratkaisua. Myös työn laadun ymmärtäminen ja se, ettei käsityö valmistu hetkessä (Kojonkoski-Rännäli 2002,

235) lisäsivät työn arvostusta oppilaiden keskuudessa. Lisäksi tutkija uskoo, että oikealla suunnittelulla opettaja voi mahdollistaa koko luokalle monipuolisia käsityökokemuksia ja toteuttaa kokonaista käsityöprosessia. Tutkijan kokemukset käsityöprosessin ohjaamisesta jatkavat innostavina tulevaisuuteen ja kannustavat käsityöprosessin käyttöön toivottavasti myös muille alkuopettajille.

Tutkimuksen aikana tutkijalle heräsi paljon ajatuksia siitä, miksi opettajien vastaukset olivat käsityöprosessia kohtaan melko kielteiset. Myös yhteinen käsityö jäi ja varmasti jää toteutumatta monessa luokassa. Ajatus siitä, onko opettajankoulutuksessa riittävästi käsityön opetukseen tarvittavan didaktiikan opetusta, heräsi teoria osiossa esitellyn Lindforsin ja Kokon (2009, painossa) artikkelista sekä tämän tutkimuksen tutkimustuloksista. Opettajankoulutuksessa on mahdollisuus valita jompi kumpi tekstiilityöstä tai teknisestä työstä. Yhtenä mahdollisuutena on myös valita molemmat kurssit. Kuitenkin on paljon sellaisia tulevia opettajia, jotka kokevat käsityön vaikeaksi ja ahdistavaksi opetettavaksi aineeksi. Näin ollen, varmasti moni opettajaopiskelija valitsee vain pakollisen yhden käsityön osa-alueen ja useimmiten sen, jonka hän kokee helpommaksi. Näin ollen kentälle lähtee monia opettajia, joilla ei ole lainkaan käsitystä toisen opetettavan käsityölajin opetuksesta. Tällöin, näiden opettajien kohdalla, yhteinen käsityö ei varmasti kovin usein toteudu. Järjestelyt toisten opettajien kanssa, esimerkiksi teknisen työn opetuksen suhteen, koettiin tutkimuksessa haastaviksi ja moni tuore opettaja ajattelee varmasti samoin. Lisäksi opettajankoulutuslaitoksessa tarjottavat peruskurssit ovat melko lyhyitä, joten käsityön opetukseen saadaan ainoastaan pintaraapaisu, jolla opettajat sitten yrittävät pärjätä tulevassa ammatissa. Jo tasa-arvon vaatimuksen tulisi kannustaa yhteisen käsityön toteuttamiseen (Lindfors 2008, 425). Jos oppilas suljetaan sukupuolensa vuoksi pois toisesta käsityöstä, on tällöin kyse syrjimisestä. Lisäksi kokonaisvaltaisen käsityöprosessin opettaminen on riippumaton käsityön lajista, joten sitä pystytään toteuttamaan molempien käsityön lajien opetuksessa. Alkuopetuksen opettajan on kuitenkin tiedettävä paljonkin molemmista käsityön lajeista, pystyäkseen toteuttamaan monipuolista käsityön opetusta.

Kokonaisen käsityöprosessin sekä yhteisen käsityön toteuttaminen on niin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004), kuin käsityön opetuksen tutkijoidenkin mukaan, todella tärkeää. Teoriaosuus (kpl 2) tässä tutkimuksessa korosti tutkijoiden ja asiantuntijoiden mukaan juuri kokonais käsityöprosessin tuottamia oppimiskokemuksia sekä sen vaikutusta oppilaan kokonaiskehitykseen. Tämän perusteella heräsi tutkijalle kysymys myös siitä, vaaditaanko opetussuunnitelmassa liikaa opettajien ammattitaidolta sekä koulun resursseilta. Käsityötunteja on viikossa ainoastaan yksi tai kaksi. Kahden tunnin opetuksessa on todennäköisesti kaikki luokan oppilaat, joten oppilasmäärä hipoo useimmiten kahtakymmentä. Nykyään kiristetään jatkuvasti

taito- ja taideaineiden tunteja yhteiskunnan ja päättäjien painostuksesta. Silti opetus suunnitelma vaatii opettamaan käsitöitä monipuolisesti sisältäen kokonaisen käsityöprosessin sekä yhteisen käsityön. Tässä opettajien ammattitaidon lisäksi ristiriitana on myös ajan sekä määrärahojen riittävyys. Kaiken lisäksi kunnat ja koulut saavat melko itsenäisesti päättää, mihin oppiaineisiin satsaavat. Näin ollen taito- ja taideaineet jäävät usein vähälle. Jo tuntikehyksen pienuus kertoo siitä, että resurssit ovat liian pieniä. Silti tutkimukset ja kokemukset tukevat käsityön opetusta juuri kokonaisvaltaisen kehityksen ja itsetunnon kohottajina. Käsitöiden opetus tukee myös ympäristötietoutta ja oppilaiden kasvua laatu-tietoisiksi kuluttajiksi. (kts. kpl 2.) Tämän vuoksi käsityöllä on tärkeä merkitys myös tulevaisuuden kannalta. Näin ollen tutkija pohtii, pitäisikö opetus suunnitelman vaatimuksia löyhentää. Ratkaisu tähän voisi olla kuitenkin se, että taito- ja taideaineet nostettaisiin takaisin sille jalustalle, jonka ne ansaitsevat, vaikka se merkitsisikin suurempien resurssien järjestämistä ja lisärahoitusta. Esimerkiksi käsitöiden vaikutukset oppilaiden kehitykseen ovat kiistattomat ja ehdottomasti positiiviset.

Myös tutkimustuloksista kävi ilmi, että pienen tuntikehyksen vuoksi opettajat oikoivat mutkat suoriksi jättämällä pois yhteisen käsityön sekä käsityöprosessin toteuttamisen, tai toteuttavat käsityöprosessia vain joiltakin osin. Eräs opettaja teki oppilaan työtä, koska työt piti saada ajoissa valmiiksi. Tämä ei kuitenkaan ainakaan tutkijan ajatuksen mukaan ole lainkaan suotavaa, oppilas jää tällöin vaille harjaantumista työvälineiden ja tekniikoiden oppimisessa, eikä hän välttämättä koe onnistumisen elämystä työstään, jonka joku muu on tehnyt. Mahtaako opettaja tietää tarkasti, millaisen oppilas on ajatellut työstään tehdä, vai toteuttaako tämäkin opettaja mallikäsitöitä, vaikka painotti suunnittelun tärkeyttä?

Tutkimuksen teoria sekä tutkimusaineistojen sisällöt herättivät tutkijalle monia kysymyksiä. Olen edellä pohtinut näitä kysymyksiä ja antanut ehkä kriittisiäkin lausuntoja. Tutkija kuitenkin kokee, että tämä asia on niin tärkeä, että siitä saa ja pitääkin puhua rehellisesti.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tapaustutkimuksessa tutkittava ja tutkija ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tutkija saattaa vaikuttaa tutkimuksen ja tapahtumien kulkuun omalla läsnäolollaan, vaikka pyrkisi olemaan vaikuttamatta niihin. Tutkijan raportti on hänen oma tulkintansa tapauksesta. Tutkimuksen luotettavuusnäkökulma huomioiden tapaustutkimuksia on syytä tarkastella huolellisesti. Tutkimusraportin tulee olla riittävän tarkasti ja elävästi kuvattu, jotta lukija voi tunnistaa siitä tapauksen kaikki piirteet ja jotta raporttia voidaan tarkastella perustellen ja yksityiskohtaisesti. Hyvässä tapaustutkimuksessa tutkimuksen perustapahtumat voidaan toistaa, vaikka kahta

samanlaista tutkimustilannetta ei voidakaan saada aikaan. (Anttila 2000, 254.) Tutkimusprosessin näkyväksi tekemisellä edesautetaan myös lukijan arviointia tutkimuksen luotettavuudesta. (Saarela-Kinnunen ja Eskola 2001, 160.)

Tutkimuksen pätevyydellä eli validiteetilla tarkoitetaan tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä sillä on tarkoituskin mitata (Anttila 2000, 402; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 216). Validiteettikysymys on kvalitatiivisessa tutkimuksessa monivaiheinen ja teoreettinen. Se liittyy kohderyhmän löytämiseen sekä toimivan tutkimusasetelman rakentamiseen. Tutkijan onkin pystyttävä osoittamaan, että hänen valitsemaansa tutkimusasetelmaa käyttämällä ja valittua kohderyhmää tutkimalla pystytään vastaamaan tutkimuksen kysymyksenasetteluun. Aineistoa analysoidessa tutkijan täytyy suhteuttaa tutkimuksen teoreettista viitekehystä, teoreettisia käsitteitä sekä tutkimusaineistossa esiintyviä käsitteitä toisiinsa. Näiden käsitteiden välisen suhteen on oltava looginen, kuten myös empiirisen aineiston ja teoreettisten johtopäätösten suhteenkin. (Anttila 2000, 408.)

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004, 216) sekä Anttila (2000, 408) mainitsevat tutkimuksen luotettavuuden arviointiin myös reliabiliteetin vaatimuksen. Reliabiliteetti tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta sekä aineiston käsittelyn ja analyysin luotettavuutta (mt.). Reliabiliteettiin liittyvät kysymykset liittyvät siihen tutkimusvaiheeseen, jossa empiirisestä aineistosta siirrytään analyysin kautta tulkintaan. Reliabiliteetin varmistamiseksi tutkimusraportti tulee muokata sellaiseen muotoon, josta se on tutkimuksen kommentoijien ja lukijoiden tarkastettavissa. Tutkimusraporttia tehdessä tuleekin ottaa huomioon kaksi reliabiliteettiin liittyvää kriteeriä, analyysin uskottavuus ja sen arvioitavuus. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimusraportin pohjalta on uskottavaa, että lopullisiin tulkintoihin on päädytty kuvatulla tavalla. Arvioitavuudessa tutkimuksen lukijalle mahdollistetaan tutkijan päättelyn seuraaminen ja tutkimuksen kritisointi. (Anttila 2000, 408.)

Kiviniemi (2001, 82) kiteyttää, että tutkimuksessa tehtyjen käsitteellistysten ja tulkintojen todenperäisyyttä voi tutkijan olla mahdotonta osoittaa. Sen sijaan tutkija voi raportoinnissaan tarjota lukijalle välineet arviointiin siitä, onko tutkijalle muodostunut käsitys tutkittavasta ilmiöstä lukijan kannalta uskottava. Tähän pyrin tutkimusta kuvatessani ja tutkimustuloksia esitellessäni.

Kvalitatiiviseen tutkimukseen liittyy myös tutkimuksen toistettavuuden vaatimus. Sen mukaan toisen tutkijan tulee päätyä saman aineiston ja valittujen tulkintasääntöjen perusteella samoihin tulkintoihin kuin tutkimuksen tehnyt tutkija. (Anttila 2000, 408.) Erityisesti tapaustutkimuksessa reliabiliteetin vaatimus ymmärretään usein analyysin toistettavuuden vaatimukseksi (Anttila 2000, 409). Anttilan (2000, 421) mukaan tutkimuksen tietosuojaan eli

eettisiin kysymyksiin on tutkijan aina pyrittävä kiinnittämään huomiota. Anttila toteaa, että tutkimustyötä koskee sekä luottamuksellisuus että anonymiteetti.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004, 216 – 217) painottavat, että tutkimusta tehdessä pyritään välttämään virheiden syntymistä, mutta silti tulosten luotettavuus ja pätevyys saattavat vaihdella. He muistuttavat, että laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Tuomi ja Sajavaara (2002, 133) mainitsevat laadullisessa tutkimuksessa vaikuttavan sen, että tutkija itse on tutkimusasetelman luoja ja tulkitsejä. Tällöin tutkittavan antama tieto suodattuu tutkijan oman kehyksen läpi. Tätä kutsutaan Tuomen ja Sajavaaran mukaan tutkimuksen puolueettomuustarkasteluksi.

Tämä tutkimus on luotettava, sillä opettajat kertoivat toteuttamastaan käsityön opetuksesta avoimesti, he kertoivat myös, mikäli eivät toteuttaneet opetussuunnitelman mukaista käsityön opetusta. Vaikka usea opettaja pitikin kokonaista käsityöprosessia ja yhteistä käsityötä tärkeinä, he kuitenkin avoimesti kertoivat, etteivät niitä kaikissa tapauksissa toteuttaneet. Vaikka tutkittavat ovat saattaneet haastattelutilanteessa kertoa kaunistelevasti omasta opetuksestaan, uskon kuitenkin, että näiden tulosten perusteella tutkimus on luotettava. Lisäksi olen pyrkinyt siihen, että haastatteluiden ja havainnoinnin tulokset on selkeästi ja tarkkaan kuvattu, jolloin lukijan on mahdollista seurata tarkasti tutkimuksen kulkua ja muodostaa siitä omat näkemyksensä. Näin ollen tutkimuksen validiteetti toteutuu tässä tutkimuksessa. Haastattelun keinoin tutkittavilta on saatu monipuoliset vastaukset tutkimus- ja haastattelukysymyksiin. Kerätyllä aineistolla saatiin vastaus niihin kysymyksiin, joihin tutkimusasetelman oli tarkoitus vastata. Myös reliabiliteetin vaatimus toteutuu. Tulokset, toistettaessa tutkimus, ovat todennäköisesti samankaltaisia, vaikka eivät voikaan olla täysin yhteneviä. Lisäksi tutkimuksessa toteutuu anonymiteetin säilyttäminen sillä, ettei tutkittavien nimiä tai kotipaikkaa mainita.

6.3 Yleistettävyys

Tapaustutkimuksessa kohde on usein suppea, mutta muuttujat ovat suuria. Tapaustutkimuksen heikkous on sen kapea-alaisuus, sillä tutkimuksen tulokset eivät usein ole yleistettävissä. Tutkija valitsee tutkimuskohteen oman mielenkiintonsa mukaan, joten sitä ei voida ajatella tyypilliseksi koko populaatioon verrattuna. Lisäksi tulosten arviointiin saattaa vaikuttaa myös tutkijan oma henkilökohtainen panos tutkimusta kohtaan. (Anttila 2000, 253.) Aarnos (2007, 181) muistuttaa, että tutkimuksen loppupohdintaan liittyvään tulosten yleistettävyyteen saa näkökulman myös pohtimalla tulosten käsittellistä ja pedagogista yleistettävyyttä. Yleistettävyyteen liittyen voidaan

Aarnoksen mukaan pohtia myös sitä, miten tutkimuksen tuloksia voidaan huomioida arkipäivän kasvatustyössä.

Metsämuuronen (2008, 18) toteaa, että tapaustutkimuksella saatu tutkimustulos ei yleensä ole yleistettävissä. Joskus tutkija saattaa kuitenkin löytää tutkittavia yhdistävän piirteen. Tapaustutkimuksessa yleistäminen ei kuitenkaan voi olla tutkimuksen tarkoitus. (Metsämuuronen 2008, 18).

Vaikka tapaustutkimuksen tarkoituksena ei ole yleistää tutkimustuloksia suurempaan joukkoon, uskon, että saamani vastaukset kuvaavat melko realistisesti sitä, miten alkuopetuksessa käsitöitä yleisesti toteutetaan. Lisäksi oppilaiden ohjauksesta saamani kokemukset voidaan uskoakseni yleistää koskemaan usean pienen alkuopetusikäisen oppilaan innostuneisuutta käsitöihin, jos heille vain annetaan tarpeeksi vapaat kädet suunnitteluun ja toteutukseen sekä mahdollistetaan ryhmäkeskustelu oppilaiden välillä koko prosessin ajan.

6.4 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimukseni on jatkotutkimus. Tein lastentarhanopettajana ollessani samanaiheisen kandidaatintutkielman käsityön opetuksen toteuttamisesta päiväkodin ja koulun esiopetuksessa. Tällöin saamani tulokset olivat suurelta osin myös sellaisia, että kokonaista käsityöprosessia ei toteutettu juuri lainkaan. Esiopetuksessa toteutettiin useimmiten mallikäsitöitä. Lisäksi vain muutama haastattelemistani kahdeksasta opettajasta toteutti oppilaiden kanssa teknistä työtä. (Pöllä, 2007.) Kuitenkin tästä alkuopetuksen käsitöitä tutkivasta tutkimuksesta voidaan jatkaa tutkimusta eteenpäin. Erilaisia tutkimusaiheita olisi esimerkiksi se, miksi opetussuunnitelman mukaista käsityön opetusta ei alkuopetuksessa toteuteta. Tutkimus voisi kohdistua myös siihen, miksi opettajankoulutuksessa annetaan tuleville opettajille mahdollisuus valita toinen käsityön laji pois koulutuksesta ja sitä myöten todennäköisesti myös tulevasta opetuksesta. Myös opettajankoulutuksen käsityön opetuksen pedagogisen osuuden määrän suhdetta opetuksen monipuolisuuteen voitaisiin tutkia. Tutkia voisi myös sitä, miten esimerkiksi lisäkoulutus teknisen työn opettamiseen lisäisi yhteisen käsityön opettamista. Lisäksi voitaisiin haastatella päättäjiä ja kyseenalaistaa käsityölle annettujen tuntimäärien pienuus ja sen vaikuttaminen oppilaiden kokonaisvaltaiseen kehitykseen.

Tämä tutkimus on antanut minulle paljon ajateltavaa ja näkökulmia tulevaisuuteen ja käsityön opetuksen toteuttamiseen. Omassa työssäni opettajana aion toteuttaa käsityöprosessin mukaista käsityön opetusta sekä mahdollistaa yhteisen käsityön toteutumisen. Lisäksi aion kannustaa myös muita opettajia kokonaisen käsityöprosessin ja yhteisen käsityön opettamiseen.

Uskon, että pienellä vaivalla opettajat kykenevät muuttamaan rutiinejaan. Toivon, että tämän tutkimuksen lukevat saavat tästä ymmärrystä siihen, miten moni oppilas, ainakin tämän tutkimuksen perusteella, jää vaille monipuolista käsityön opetusta. Haluan uskoa, että askel parempaan suuntaan on otettu ja kehitys jatkuu kohti oppilaat ja erilaiset persoonallisuudet huomioivaa käsityön opetusta.

LÄHTEET

Alamäki, A. 1997. Käsiyö- ja teknologiakasvatuksen kehittämisen lähtökohtia varhaiskasvatuksessa. Turun yliopisto. Rauma.

Alamäki, A. 1999. How to Educate Students for a Technological Future: Technology Education in Early Childhood and Primary Education. Turun yliopisto: Turku.

Aarnos, E. 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 170 – 183.

Aho, L. 2002. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa: M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. 2. uusittu painos. Vantaa: WSOY, 19 – 38.

Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 2001. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa: P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. 1. - 5. painos. Porvoo: WSOY, 168 – 187.

Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa: J. Ruusuvaara & L. Tiittula (toim.). Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145 – 162.

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

Anttila, P. 1993b. Mitä on käsiyöllinen toiminta? Teoksessa: A. Heikkinen & U. Salmi (toim.). Puheenvuoroja käsiyön ja ammattikasvatuksen filosofiasta. Tampereen yliopisto: Tampere. 9 – 26.

Anttila, P. 2000. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. 3. painos. Helsinki: Akatiimi.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. 2. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 25 - 43

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133 – 157.

Fernström, P. & Laamanen, T-K. 2006. Tarinat ja mielikuvat käsityön suunnittelun lähtökohtana. Teoksessa: L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia – Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Hamina: AKATIIMI, 137 – 147.

Haapasalo, L. 1997. Oppiminen, tieto & ongelmanratkaisu. 2. tarkistettu painos. Vaajakoski: Medusa-Software.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2002. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. 1. - 5. painos. Porvoo: WSOY.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. 6., uudistettu painos. Porvoo: WSOY.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Uudistettu painos. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10. osin uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. 2002. Oppimisesta, opettamisesta ja oppimisvaikeuksista. Teoksessa: O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.). Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. PS-kustannus: Keuruu. 22 – 40.

Johansson, M. 2005. Konstruktion och kommunikation i slöjdverksamhet. Teoksessa: S. Kullas & M-L. Pelkonen (toim.). The relationship of Nordic handicraft studies to product development and technology. Research in Sloyd Education and Crafts Science B: 14/2005. Turun yliopisto: Turku. 114 – 128.

Karppinen, S. 1999. Käsiyö taitona, tunteena ja ajattelun heräämisenä. Teoksessa: M. Humalajärvi & M-L. Seilo (toim.). Käsiyö koskettaa. Käsiyön taiteen perusopetus. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 19 – 27.

Karppinen, S. 2001. Kädentaidot – väline itsen ja ympäristön hahmottamiseen. Teoksessa: S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen. Taiteen ja leikin lumous. Helsinki: Finn Lectura, 106 – 117.

Kaukinen, L. & Riipinen, A. 2008. Kokemuksia yhteisen käsiyön opettamisesta. Teoksessa A. Kallioniemi (toim.) Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktiikan symposium 8.2.2008. Helsingin yliopisto tutkimuksia 298, 401 – 414.

Kauppila, R.A. 2003. Opi ja opeta tehokkaasti. Psyykkinen valmennus oppimisen tukena. PS-kustannus: Jyväskylä.

Kinnunen, S. 2001. Keskilapsuuden tärkeät vuodet. Valmistautuminen murrosikään. 3. painos. Helsinki: KARAS-SANA.

Kojonkoski-Rännäli, S. 1995. Ajatus käsissämme. Käsiyön käsitteen merkityssisällön analyysi. Turun yliopisto: Turku.

Kojonkoski-Rännäli, S. 2002. Käsiyö kasvatuksen välineenä perusopetuksessa. Teoksessa: O. Saloranta (toim.). Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1 – 2 opetus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy: Opetushallitus, 231 - 237.

Kojonkoski-Rännäli, S. 2006. Käsiyön kaunis tulevaisuus. Teoksessa: L. Kaukinen & M. Collanus (toim.). Tekstejä ja kangastuksia – Puheenvuoroja käsiyöstä ja sen tulevaisuudesta. Tampere: Akatiimi.

Koskennurmi-Sivonen, R & Anttila, M. 2007. Käsiyö, laatu ja kestävä kehitys. Teoksessa J. Levonen (toim.) Tutkimusperustainen opettajankoulutus ja kestävä kehitys. Ainedidaktiikan symposiumi 3.2.2006. Helsingin yliopisto, 299 – 308.

Kuhmonen, P. L. 1993. Käsiyö taiteen perusopetuksessa Suomessa. Teoksessa: A. Norha (toim.). Käsi luo, Kasvattaa ja Yhdistää. Monila Oy: Helsinki. 21 – 29.

Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. 2. uudistettu painos. WSOY: Helsinki.

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

Lindfors, E. 2002. Tekstiilituotteen teknologiset ominaisuudet. Tekstiilituotteen käyttö- ja hoito-ominaisuuksien tarkastelu kuluttajan näkökulmasta. Joensuun yliopisto: Joensuu.

Lindfors, E. 2005. En teknologisk product i pedagogisk slöjd. Teoksessa: S. Kullas & M-L. Pelkonen (toim.). The relationship of Nordic handicraft studies to product development and technology. Research in Sloyd Education and Crafts Science B: 14/2005. Turun yliopisto: Turku. 239 – 250.

Lindfors, E. 2008. Käsiyön tutkimuksesta opetuksen kehittämiseen. Teoksessa A. Kallioniemi (toim.) Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktiikan symposium 8.2.2008. Helsingin yliopisto tutkimuksia 298, 415 – 427.

Lindfors, E. & Kokko, S. 2009 (painossa). Taide- ja taitokasvatuksen haasteet luokanopettajankoulutuksessa. Teoksessa E. Ropo & H. Silfverberg (toim.) Pelit, opetussuunnitelma ja ainedidaktiikka. Tampereen yliopisto.

Lindfors, E. 2009. Crafts in basic education – a Challenge for craft science. Teoksessa L. K. Kaukinen (toim.) Proceedings of the Crafticulation & Education Confrence. Research in Sloyd and Crafts Science. Techne Series. A:14/2009, 290– 298. Saatavana verkkoversiona osoitteessa <http://hdl.handle.net/10224/4810>.

Lindfors, E. 2009. Innovation och användarcentrerad design i pedagogisk kontekst - begreppsliga funderingar. Teoksessa J. Sjøvoll & K. Skogen (toim.) Pedagogisk entreprenørskap. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, 57-66.

Kullas & M-L. Pelkonen (toim.). The relationship of Nordic handicraft studies to product development and technology. Research in Sloyd Education and Crafts Science B: 14/2005. Turun yliopisto: Turku. 184 – 198.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. 3. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp.

Metsärinne, M. 2005. From craft education stereotypes into sloyd. Teoksessa: S. Kullas & M-L. Pelkonen (toim.). The relationship of Nordic handicraft studies to product development and technology. Research in Sloyd Education and Crafts Science B: 14/2005. Turun yliopisto: Turku. 41 – 49

Nummenmaa, A.R. & Nummenmaa, T. 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa: M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. 2. uusittu painos. Vantaa: WSOY, 66-75.

Parikka, M. & Rissanen, T. 2000. Teknologiakasvatus tulevaisuuteen. Teoksessa: E. Korpinen (toim.). Esiopetus. Nyt!. Jyväskylä: Tuope, 120 – 131.

Peltonen, J. 2005. The Sloyd Subject and the New National Curriculum in Finland. Teoksessa: S. Kullas & M-L. Pelkonen. The relationship of Nordic handicraft studies to product development and technology. Turun yliopisto: Turku. 7 – 12

Peltonen, M. & Ruohotie, P. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.

Penny, S. & Ford, R. & Price, L. & Young, S. 2002. Teaching Arts in Primary Schools. Glasgow: Learning matters.

POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy. Luettu 8.8.2009
http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf

Pöllä, K. 2007. ”Saa itte päättää millasen työn tekee” - Käsitön opetus päiväkodin ja koulun esiopetuksessa. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Tampereen yliopisto.

Pöllänen, S. & Kröger, T. 2000. Käsitön erilaiset merkitykset opetuksen perustana. Teoksessa: J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen. Opettajatiedon kipinöitä – kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Pöllänen, S. & Kröger, T. 2006. Kokonainen ja ositettu käsitö paradigmat maailmoina: näkökulmia ja tulevaisuudensuuntia. Teoksessa: L. Kaukinen & M. Collanus (toim.). Tekstejä ja kangastuksia – Puheenvuoroja käsitöstä ja sen tulevaisuudesta. Tampere: AKATIIMI, 86 – 95.

Rauste-von Wright, M-L., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9., uudistettu painos. WSOY: Juva.

Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa: I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.). Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: ATENA KUSTANNUS, 26 – 51.

Rödström, M. 1992. Lapsen kehitys 7 – 12 vuotta. Keuruu: Otava.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus?. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS- kustannus.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus?. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Uudistettu painos. Jyväskylä: PS – kustannus. 184 – 195

Seitamaa-Hakkarainen, P. 2000. The Weaving-Design Process As A Dual-Space Search. University of Helsinki. Department of Home Economics and Craft Science. Research Report 6.

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

Suojanen, U. 1995. Vihreät tekstiilit. Helsinki: Yliopistopaino.

Suojanen, U. 1997. Käsityö osana kestävästä kehityksestä. Teoksessa: M. Naarala (toim.) Oppituoli 1997. Helsingin yliopisto: Helsinki. 74 - 83

Suonperä, M. 1993. Opettamiskäsitys. Oppijakeskeisen opettamiskäsityksen perusaineeksi. 4. uudistettu painos. Hämeenlinna: Educons Oy.

Syrjäläinen, E. 2006. Taidon opettamisen ihanuus ja kurjuus. Teoksessa: L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia – Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Tampere: AKATIIMI, 108 – 117.

Tikkanen, P. & Kosunen, A. 2000. Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen itseohjautuvuus käsitöissä. Teoksessa: Korpinen, E. (toim.) Esiopetus. Nyt!. Jyväskylä: Tuope.

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

Tuomikoski, P. 1991. Tulevaisuus käsissämme. Teoksessa: N. Pitkänen (toim.) Nuori ja kädentaidot. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 80 – 89.

Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa: I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: ATENA KUSTANNUS, 218 – 233.

Uusikylä, K. 2001. Lapsen luovuus elää vapaudessa. Teoksessa: S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen. Taiteen ja leikin lumous. Helsinki: Finn Lectura, 14 – 22.

Haastattelukysymykset:

Esitiedot

1. Kuinka kauan olet työskennellyt alkuopetuksessa?
2. Millaisen koulutuksen olet saanut käsitöiden opettamiseen? Perus-/ täydennyskoulutus?
3. Kuinka monta tuntia käsitöitä luokkasi oppilailla on viikossa? Miksei enempää, miksei vähempää?
4. Miten kauan käytät aikaa käsityön opetuksen suunnitteluun? Käytätkö siihen enemmän aikaa kuin muihin aineisiin, vai yhtä paljon.

Teemahaastattelun kysymykset

1. Millaisia tavoitteita asetat alkuopetuksen käsityön opetukseen?
2. Kuvaa omaa käsityön opetuksen suunnitteluasi?
3. Kerro esimerkein, miten toteutat käsityöprosessia oppilaiden kanssa?
4. Mitkä ovat käsityön opetuksen keskeisimmät haasteet ja miten ne ratkaiset?
5. Mitä mieltä olet OPS:in korostamasta kokonaisesta käsityöprosessista?
6. Mitä haluaisit erityisesti kehittää käsityön opettamiseen liittyen?

Haluaisitko kertoa vielä jotain, mitä en huomannut kysyä?

Hyvät iltapäiväkerholaisten vanhemmat!

Hei! Olen Katariina, luokanopettajaopiskelija. Valmistun tänä keväänä ja toteutan päättöharjoitteluni [REDACTED] iltapäiväkerhossa. Olen saanut luvan projektin toteuttamiseen [REDACTED]-rehtorilta, [REDACTED] sekä [REDACTED] aluepäälliköltä. Päättöharjoitteluni on käsityöprojektin vetäminen, jossa yhdessä oppilaiden kanssa toteutan kokonaisen käsityöprosessin, johon kuuluu käsityön toteuttaminen lapsen omasta suunnittelusta lähtien, tuotteen valmistukseen ja prosessin arviointiin.

Teen Pro gradu-tutkielmani alkuopetuksen käsityöopetuksesta, siitä, millaisena se nykypäivänä toteutuu, saavatko oppilaat itse suunnitella tuotoksiaan, vai toteuttavatko kaikki oppilaat samanlaisen ns. mallikäsityön. Tämän vuoksi iltapäiväkerhon projekti on mielekäs, ja opin samalla itsekin, miten kokonaista käsityöprosessia toteutetaan.

Pro graduuni haastattelen alkuopetuksen opettajia, mutta olisin kiinnostunut myös oppilaiden mielipiteistä projektin ja prosessin kulusta, suunnittelusta ja valmiin tuotoksen mielekkyydestä. Nyt kysyisinkin, saanko videokuvata lastanne ja keskustella hänen kanssaan käsityöprosessin vaiheista ja hänen mielipiteistään sen suhteen. Kuvaamani tutkimusaineiston käsittelen tutkimuseettisesti ja anonymisti, eikä tutkimukseen osallistuvien nimiä tai kuvia julkaista missään. Gradussani en mainitse edes tutkimuspaikkaa, joten siitä ei voi vastausten perusteella selvittää, keitä olen tutkimukseeni apua saanut.

Valmis graduni liitetään osaksi isompaa tutkimus- ja kehittämishanketta, joka kulkee nimellä ”Käsityö kantaa tulevaisuuteen?”. Kaikki Pro gradu-tutkielmat julkaistaan, joten myös minun tutkimukseni tulokset ja haastateltavien kommentit ovat julkisia, vaikkakaan niistä ei ketään voi tunnistaa.

Käsityöprosessi on kaikille iltapäiväkerholaisille vapaaehtoinen, eikä lapsen ole pakko toteuttaa prosessia loppuun, mikäli innostus lopahtaa. Toivon kuitenkin, että saisin mukaan useita lapsia, sillä toteuttamamme kokonaisuus on leikkiä painottavaa ja hauskaa kokeilemista! Toiminnan ajankohdat hieman vaihtelevat viikosta toiseen, kuitenkin siten, että käsitöitä tulee ainakin kaksi kertaa viikossa. Jos joku lapsista ei pääse aina paikalle, ei siitä ole haittaa, sillä oma projektini loppuu vasta, kun kaikki ovat saaneet toteuttaa prosessin loppuun. Toiminta alkaa hiihtoloman jälkeen.

Minuun voi tarvittaessa ottaa yhteyttä s-postitse: [REDACTED]

Ystävällisin terveisin Katariina Pöllä

Palauta iltapäiväkerhoon [REDACTED]

Lapsen nimi _____

Lastani _____ saa

_____ ei saa kuvata ja hänen kertomaansa saa käyttää Katariina Pöllän Pro-gradu-tutkielmaan.

Hei kotiväki!

Haluan aluksi kiittää Teitä siitä, että annoitte lapsellenne luvan osallistua käsityöprojektiin! Projekti on ollut kokonaisuudessaan todella antoisa niin minulle, kuin lapsillekin. Olemme toteuttaneet niin tekstiilityön, teknisen työn kuin askartelunkin osa-alueita. Nyt kun saatte lasten tekemät olennot ja niiden ”asunnot” kotinne, pyytäisin vielä tutkimukseni kannalta merkittävää asiaa. Toivoisin, että täyttäisitte viikon ajan seuraavaa kaavaketta ja merkitsisitte siihen, miten pitkään ja millaista leikkiä lapsenne leikkii itsevalmistamillaan olennoilla. Olen kiinnostunut siitä, jäävätkö itsetehdyt olennot elämään leikeissä. Pyydän että palautatte kaavakkeen iltapäiväkerhoon 25.5 mennessä. Kiitokset jo etukäteen ja aurinkoista ja iloista kesää! Ystävällisin terveisin Katariina Pöllä

Lapsen nimi _____ Olennon nimi _____

Päivämäärä _____

Leikkikö lapsi lelulla: Kyllä _____ Ei _____

Leikin kesto _____

Kuvaile lyhyesti, miten leikki kehittyi:

Päivämäärä _____

Leikkikö lapsi lelulla: Kyllä _____ Ei _____

Leikin kesto _____

Kuvaile lyhyesti, miten leikki kehittyi:

Päivämäärä _____

Leikkikö lapsi lelulla: Kyllä _____ Ei _____

Leikin kesto _____

Kuvaile lyhyesti, miten leikki kehittyi:

Kehyskertomus

Olipa kerran kauan, kauan sitten, vai oliko se sittenkin ihan lähiaikoina? No joka tapauksessa. Kaukana täältä sijaitsi salaperäinen paikka, jossa eleli onnellinen olento. Paikka saattoi olla myös hyvin lähellä, mutta salaperäinen se joka tapauksessa oli. Tuolla salaperäisessä paikassa, jossa joet virtasivat, puot lauloivat, jykevät kalliot seisoivat sekä metsä ja kukat kukkivat, aurinko paistoi ja hymyili saadessaan lämmittää luontoa ja sen asukkaita. Tässä onnellisten anurujen ja huolettomien päivien paikassa sijaitsi kallioiden koloissa myös luolia. Luolista osa oli tilavia ja valoisia, osa pimeitä ja synkkiä. Luolissa asui samanlaisia onnellisia olentoja, joita eli koko tuossa salaperäisessä paikassa. Kaikki olennot olivat ystäviä keskenään, vierailivat toistensa asumuksissa ja leikkivät yhdessä. Ne rakentelivat omaan maailmaansa ihania ja vauhdikkaita leikkipaikkoja tunneleineen, liukumäkineen ja vesileikkipaikkoineen. Luonnon monipuolisuuden hyödyntäminen ja leikkien keksiminen oli olentojen päivittäistä puuhaa. Olennot riemuitsivat kaikesta, mitä uusi päivä toi tullessaan.

Olentojen ajanvietettä oli myös omien ja toistensa paksujen turkkien kampaaminen ja puhtaana pito. Olennoilla oli isot korvat ja pitkä häntä tai korvat saattoivat olla pienetkin ja häntä lyhyt. Joka tapauksessa olennot olivat salaperäisiä. Niiden ulkonäkö saattoi olla outo tai tavallisen tuttu. Koska tarina ei tarkasti kerro, millaisia olennot olivat, kerro ja piirrä sinä, millaisena itse näet olennon.