

LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN  
TEKSTIILIKÄSITYÖASENTEET

Salla Liusvaara

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2004

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Liusvaara, Salla. 2004. Luokanopettajaopiskelijoiden tekstiilikäsityöasenteet. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatus tieteen pro gradu -tutkielma. 63 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden tekstiilikäsityöasenteita luokanopettajakoulutuksen POM-opintojen tekstiilityön peruskurssin jälkeen, POM-opintojen peruskurssilta saatuja kokemuksia sekä peruskurssilla tapahtunutta mahdollista asenteen muutosta. Tutkimuksessa selvitettiin myös opiskelijoiden kokemuksia peruskoulun tekstiilitöistä sekä opettajan ja perheenjäsenten vaikutusta tekstiilikäsityöasenteisiin. Tutkimuksen hypoteesina oli, että tekstiilikäsityöasenteet muuttuvat POM-opintojen tekstiilityön peruskurssilla.

Tutkimus tehtiin Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoille lukuvuonna 2003–2004 (n = 53). Aineiston keruu suoritettiin kahdella puolistrukturoidulla kyselylomakkeella. Alkukyselyllä tutkittiin peruskouluaikeisia kokemuksia ja loppukyselyllä tutkittiin POM-opinnoista saatuja kokemuksia sekä mahdollisesti tapahtunutta asenteen muutosta.

Tutkimustulokset kertovat selvästi, että POM-opintojen tekstiilityön peruskurssilla on vaikutusta luokanopettajaopiskelijoiden tekstiilikäsityöasenteisiin. Asenteet olivat muuttuneen reilulla 70 % opiskelijoista. Heillä kaikilla asenteet muutos oli tapahtunut myönteisempään päin. Asenteet olivat muuttuneet myönteiseksi myös peruskoulussa opetettavan tekstiilityön opettamista kohtaan. Tekstiilikäsityön asenteisiin vaikuttivat peruskouluaikeana kokemukset, tekstiilityön opettaja, perheenjäsenet ja ystävät sekä opettajankoulutuslaitoksen kurssilla kokemukset ja kurssin lehtori. Kokemukset opettajankoulutuslaitoksen kurssilta olivat pääosin myönteisiä niin kurssia kuin lehtoriakin koskevissa kohdissa. Kurssilta jäätikin kuitenkin kaipaamaan enemmän muun muassa didaktista puolta tekstiilikäsityön opetuksesta.

Avainsanat: käsityö, tekstiilityö, asenteet, kokemus

## SISÄLLYS:

1 JOHDANTO .....	5
2 ASENTEIDEN KEHITTYMINEN JA YHTEYS KÄSITÖIHIN .....	8
2.1 Mitä asenteet ovat? .....	8
2.2 Asenteiden muodostuminen ja muuttuminen.....	11
3 SOSIAALISEN VERKOSTON MERKITYS ASENTEIDEN MUODOSTUMISESSA .....	15
3.1 Sosiaalisen verkoston määrittely .....	15
3.2 Sosiaalisen verkoston vaikutus asenteisiin .....	17
3.3 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus käsitöissä.....	20
4 TEKSTIILIKÄSITYÖN OPPIMISEN JA OPETTAMISEN LÄHTÖKOHTIA ....	23
4.1 Tekstiilikäsityön ja käsityökasvatuksen lähtökohtia .....	23
4.2 Kokemuksellinen ja reflektiivinen oppiminen .....	25
4.3 Tekstiilityön opetussuunnitelmat.....	27
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....	31
6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN .....	33
6.1 Tutkimuksen kohdejoukko ja tutkimuksen keruu .....	33
6.2 Tutkimuksen mittarit .....	34
6.3 Aineiston analyysit .....	35
6.4 Tutkimuksen luotettavuus .....	36
7 TULOKSET.....	38
7.1 Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset peruskoulun tekstiilityöstä.....	38
7.1.1 Kokemukset tekstiilitöistä oppiaineena .....	38
7.1.2 Opettajan ja perheenjäsenten vaikutus tekstiilikäsityöasenteisiin ..	40
7.2 Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset ja asenteenmuutokset POM- opintojen tekstiilityön peruskurssilla .....	41

7.2.1 Kokemukset tekstiilitöistä kurssina ja oppiaineena .....	41
7.2.2 Asenteiden muuttuminen tekstiilityön peruskurssilla .....	46
8 POHDINTA .....	49
LÄHTEET:.....	55
LIITE 1 Alkukysely .....	59
LIITE 2 Loppukysely .....	60

## 1 JOHDANTO

Peruskoulussa minulla oli käsityötunneilla peukalo keskellä kämmentä. Kun muut seitsemännellä luokalla tekivät college-puvut, minä ehdin tehdä vain paidan ja siihenkin tuli liian lyhyet hihat heti alkuunsa. En muista yhtäkään opettajaa, jonka kanssa olisin tullut toimeen tai jota olisin pitänyt mukavana. Ainoa mukava asia, minkä tunneilta muistan, on se, kun saimme neuloessa keskustella tyttöjen kanssa keskenään. Tullessani opettajankoulutuslaitokseen, en odottanut POM-opintojen tekstiilityön kurssilta oikein mitään. Korkeintaan uskoin, että siellä tulisi olemaan tylsää ja tulisin kokemaan monia pettymyksiä. Toisin kävi. Kurssilla oli erittäin hauskaa, opin paljon uusia asioita enkä kokenut yhtäkään pettymyksen tai epäonnistumisen tunnetta. Myöskään kurssin lehtori, Ulla Kiviniemi, ei vastannut ainoatakaan edellistä käsityön opettajaani, vaan saan kiittää häntä suurimmaksi osaksi kurssini onnistumisesta. Käsityöasenteeni tekivät siis täyskäännöksen POM-opintojen tekstiilityön kurssilla. En ole ainoa opiskelija, jolle on käynyt näin. Omien ja muilta kuulemiini kokemuksien vuoksi kiinnostuin tutkimaan luokanopettajaopiskelijoiden tekstiilikäsityöasenteiden muuttumista POM-opintojen tekstiilityön peruskurssin aikana.

Asenteita ja niiden merkitystä käsitöissä on tutkittu hyvin vähän. Vielä vähemmän on tutkittu tekstiilikäsityöasenteiden muodostumista tai muokkaantumista luokanopettajakoulutuksessa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen POM-opintojen (peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot) tekstiilityön peruskurssin vaikutusta luokanopettajaopiskelijoiden tekstiilikäsityöasenteisiin.

Käsityön merkitys on viimeisen sadan vuoden aikana muuttunut paljon. Vielä 1900-luvun alussa, varsinkin maaseudulla, lähes kaikki kotitalouteen liittyvä tehtiin kotona itse. Kodin ruokatarpeet, huonekalut, tekstiilit ja jopa lasten lelut tehtiin itse alusta loppuun asti maatilan omista varoista. Käsillään työskentelemällä ihmiset turvasivat jokapäiväisen elämänsä. (Alamäki 1997, 6.) Entisajan käsillä työskentelyyn liittyi myös paljon kasvatuksellisia ja käsityökasvatuksellisia piirteitä. Maatalousyhteisössä eläminen vaati yhteistoiminnallisuutta, ahkeruutta, järjestystä, vastuunalaisuutta ja velvollisuutta. Käsillä tekeminen taas kehitti jatkuvaa huomioiden tekemistä,

kekseliäisyyttä, luovaa kuvittelua, loogista ajattelua ja todellisuuden tajun harjaantumista. (Alamäki 1997, 6–7.)

Taloudellinen nousukausi 1960-luvulla sen sijaan muutti käsityön arvostusta ja merkitystä. Teollisuuden ja massatuotannon kehittyessä ihmisen tarve työkennellä käsillään alkoi vähentyä. (Alamäki 1997, 7–8.) Itse tehdyn käsityön arvostus myös laski, sillä kaupasta sai halpoja teollisuustuotteita. Koulussa käsityön teknisen taidon opettelua ja huolellista suorittamista alettiin myös väheksyä, tärkeämpää oli keksiä ja luoda itse sekä saada tuote nopeasti valmiiksi. Samoin perinnekäsityö jäi unohduksiin. Tekstiiliteollisuuden matalapalkkaisuus ja huono arvostus heijastui myös käsityöopetukseen aiheuttaen sen arvonalenemisen. (Anttila 1983, 46.)

Käsillä tekemisen ja käsityön luonne on muuttunut elektroniikan kehittymisen myötä. Nykyään, kun automaatiotekniikka hoitaa suurimman osan siitä työstä, mikä aiemmin jouduttiin tekemään ruumiillisena työnä, käsityön merkitys on aivan erilainen kuin aiemmin. (Alamäki 1997, 8.) Käsityötaitojen arvostus on jälleen nousussa ja tuotteiden yksilöllisyys ja omaleimaisuus on tärkeää (Suojanen 1993, 8). Käsitöiden tekeminen on pitkälti harrastuspohjaista ja käsitöitä pidetään sekä toiminnallisena että terapeuttisena harrastuksena ja oppiaineena (Anttila 1983, 47). Käsityökasvatuksen merkitys onkin korostunut koulukäsityössä uudelleen (ks. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994; Alamäki 1997) ja oppilasta autetaan kohti luovaa ja itsenäistä suunnittelua sekä rationaalista työskentelyä (Suojanen 1993, 9).

Tässä tutkielmassa käytetään termejä käsityö, tekstiilikäsityö ja tekstiilityö seuraavasti. Käsityöllä tarkoitetaan yhtenäistä käsityötä, kuitenkin siten, että termi painottuu tekstiilityön puolelle enemmän kuin teknisen työn ja teknologian puolelle. Käsityö-termiä käytetään silloin, kun puhutaan käsityön yleisistä seikoista, kuten käsityökasvatuksesta. (Ks. Suojanen 1988, 10.) Tekstiilikäsityö puolestaan on tarkempi termi käsitöistä, ja sillä tarkoitetaan kaikkea sitä tekstiilikäsityötä, mitä yksilö voi tehdä, niin koulussa kuin vapaa-aikanaankin. Tekstiilikäsitöitä käytetään myös asenteista puhuttaessa, sillä haluan rajata asenteet tässä tutkimuksessa vain tekstiilikäsitöitä koskeväksi rajaamatta niitä kuitenkaan pelkkään koulussa tapahtuvaan tekstiilikäsityön tekemiseen. Tekstiilityöstä puhuttaessa taas tarkoitetaan useimmiten tekstiilityöoppiainetta.

Tekstiilikäsityöasenteisiin vaikuttavat monet eri tekijät. Erilaiset kokemukset käsitöiden tekemisestä, oppimisesta ja tekstiilitöistä oppiaineena vaikuttavat tekstiilikäsityöasenteisiin (ks. Anttila 1983, 112; Kolb 1984, 40–42; Suojanen 1993, 117; Anttila 1993, 57; Autio 1997, 32; Alamäki 1997, 16–17; Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 189). Myös sosiaaliset verkostot eli esimerkiksi muut ihmiset, instituutiot, organisaatiot, kansallisuus, politiikka ja tiedotusvälineet vaikuttavat tekstiilikäsitöitä koskeviin asenteisiin. Yksilöä lähimpänä olevilla verkostoilla, kuten perheellä, koululla ja ystävillä, on suurin vaikutusmahdollisuus yksilön asenteisiin. (Ks. Bronfenbrenner 1981, 193–194; Hurrelmann 1988, 64–73; Helkama ym. 1998, 84–85.) Tekstiilityön opetussuunnitelmat vaikuttavat myös osaltaan tekstiilikäsityöasenteiden muodostumiseen. Opetussuunnitelmat ovat peruskoulun eliniän aikana painotaneet niin produktin kuin prosessinkin merkitystä. Myös asennekasvatusta on eri opetussuunnitelmissa painotettu eri tavoin. Opettajankoulutuslaitoksen tekstiilityön opetussuunnitelman tulisi seurata vallalla olevia opetussuunnitelmia ja valmistaa tulevia luokanopettajia niiden käyttöön. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994; Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003–2005; Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004.)

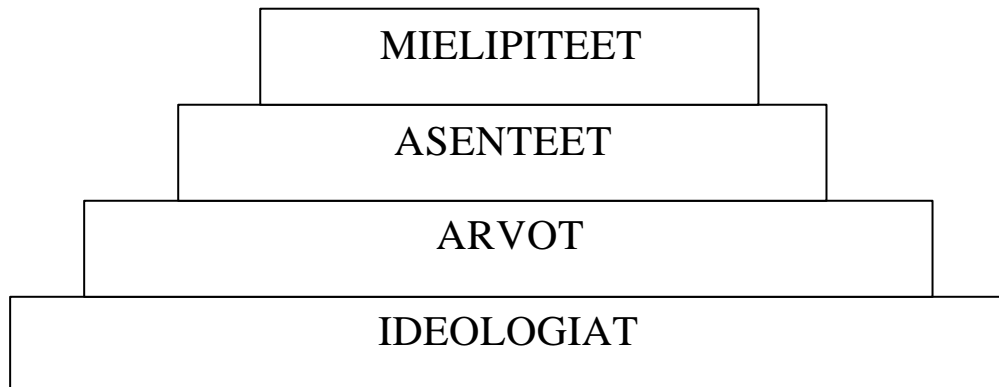
Tämän tutkimuksen teoriaosassa tarkastellaan asenteiden luonnetta, muodostumista ja muuttumista, sosiaalisen verkoston merkitystä asenteiden muodostumisessa sekä tekstiilikäsityön oppimisen ja käsityökasvatuksen lähtökohtia. Teoriaosuudessa käsiteltäviä asioita tarkastellaan tekstiilikäsityön näkökulmasta pitäen silmällä tutkimuksen tarkoitusta ja tutkimustehtäviä.

## 2 ASETEIDEN KEHITTYMINEN JA YHTEYS KÄSITÖIHIN

### 2.1 Mitä asenteet ovat?

Asenteella tarkoitetaan yksilön suhtautumista johonkin kohteeseen, kuten ihmisiin, asioihin, tilanteisiin, instituutioihin tai ajatuksiin (Karvonen 1967, 9; Mustila 1990, 13; Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 188; Kalaja 1999, 47). Allport puolestaan määrittelee sen henkiseksi ja ruumiilliseksi valmiustilaksi, joka muodostuu kokemusten kautta ja ilmenee tietynlaisena reaktiona kohdetta ja kaikkia siihen liittyviä tilanteita kohtaan (Triandis 1971, 2). Asteet muodostuvat mielipiteistä ja käsityksistä, normeista, tavoista ja tottumuksista sekä odotettavissa olevista seuraamuksista ja ne ilmaisevat ihmisten ajatuksia kohteesta ja ohjailevat heidän käyttäytymistään. Ne ovat opittuja taipumuksia reagoida myönteisesti tai kielteisesti johonkin asiaan. Tämän vuoksi asenne on aina jonkin puolesta tai jotakin vastaan. (Anttila 1983, 24; Aho 1986, 46; Ojala & Uutela 1993, 32.)

Anttila esittelee Rokeachin hierarkiaa, jossa ideologiat ovat pohjana arvoille, asenteille ja mielipiteille (Rokeach 1973, 17–22; Anttila 1993, 56). (KUVA 1).



KUVA 1. Ideologiat ja arvot asenteiden pohjana. (Tämän tutkimuksen kirjoittajan näkemys.)

Hirsjärvi (1983, 61–62) määrittelee ideologian ajattelutyyliksi, jotka sisältävät erilaisia arvoja. Arvot ovat kriteereitä eli ihmisten ja ryhmien valintojen ohjaajia (Hirsjärvi 1983, 16). Asteet ovat sidottuja arvoihin, sillä ne sisältävät arvostavaa – ei-



arvostavaa suhtautumista (Laine 1997, 81). Asenteita pidetään kuitenkin kapealaisempina ja rajatumpiin kohteisiin suuntautuvina kuin arvoja, mutta asenteet myös vaikuttavat niiden välineiden valintoihin, joilla arvoja pyritään saavuttamaan (Hirsjärvi 1983, 18). Mieliapiteet viittaavat vielä yksityiskohtaisempiin kohteisiin kuin asenteet (Klausmeier & Goodwin 1975, 358). Tekstiilikäsitiöissä arvot, asenteet ja mieliapiteet voisivat sijoittua esimerkiksi seuraavasti: yksilön mieliapide jostakin tuotteesta voi olla tietynlainen ja hänen asenteensa johonkin tekniikkaan yleensä on tietynlainen, samalla kun hän arvostaa käsitiöitä tietyllä tavalla. Myös normit liittyvät hyvin läheisesti asenteisiin. Laineen (1997b, 150) mukaan normit määräävät, miten ihmisten pitäisi havainnoida, ajatella, tuntea ja käyttäytyä. Normit siis ohjaavat yksilön arviointia sekä hänen kognitiivista, affektiiivista ja toiminnallista käyttäytymistään (Laine 1997b, 150).

Asenteeseen sisältyy kolme osatekijää: sisältö, tunnepitoisuus ja toimintavalmius. Sisällöllä tai kognitiivisella tekijällä tarkoitetaan sitä tiedollista tai kokemuksellista pohjaa, mille asenne rakentuu. Tiettyyn kohteeseen on opittu kytkemään asiatietoa ja tosiasioita, mutta toisaalta myös henkilökohtaisia merkityksiä. Sellaista tiedollista tekijää, joka muodostuu lähes ainoastaan virheellisistä tiedoista tai uskomuksista, kutsutaan ennakkoluuloksi. (Karvonen 1967, 14–16; Karvonen 1970, 8; Anttila 1983, 25–26; Hirsjärvi 1983, 17–18; Mustila 1990, 13; Ojala & Uutela 1993, 32.) Ennakkoluulolla tarkoitetaan yleensä vielä juuri kielteistä asennetta (Räty, 1987, 11). Käsitiöissä asenteen tiedollisia osatekijöitä voisivat olla esimerkiksi kokemukset käsitiöiden tekemisen helppoudesta tai vaikeudesta. Ilman omakohtaista kokemusta nämä osatekijät muuttuisivat uskomuksiksi ja siten ennakkoluuloiksi.

Tunnepitoisudella tai emotionaalisella osatekijällä tarkoitetaan asenteen myönteisiä tai kielteisiä tunteita. Asenteen tunnepitoisuus muodostuu kaikista affektiiivisista assosiaatioista, jotka liitetään asennekohteeseen. Se myös muodostuu asennekohteen suhteesta tavoitteeseen, eli koemme kohteen myönteisenä, jos se auttaa pääsemään tavoitteeseen ja kielteisenä, jos se estää tavoitteeseen pääsyn. (Anttila 1983, 26.) Käsityöasenteen emotionaalisia osatekijöitä voisivat olla esimerkiksi käsitiöistä pitäminen tai niiden inhoaminen. Tunnepitoisuus voi vaihdella hyvin voimakkaista tunteista varsin pinnalliseen suhtautumiseen (Ojala & Uutela 1993, 32).

Toimintavalmius eli käyttäytymisulottuvuus kuvaa, miten pitkälle henkilö on toiminnassaan valmis menemään osoittaakseen asenteensa (Ojala & Uutela

1993, 32–33). Konkreettiset teot, mutta myös verbaaliset reaktiot, ilmeet ja tahattomat eleet osoittavat toimintavalmiutta (Karvonen, 1970, 8; Hirsjärvi 1983, 17). Käsitöissä toimintavalmiudesta kertoo esimerkiksi henkilön halukkuus tehdä käsitöitä.

Anttilan (1983, 25) mukaan sisällöllinen osatekijä on asenteen muodostumista ajatellen vähimmäisvaatimus. Laine (1997, 81) taas esittää, että asenteet tulevat esille ensimmäiseksi ja selvimmin emotionaalisella osa-alueella. Väitteet vaikuttavat aluksi ristiriitaisilta, mutta itse asiassa ne täydentävät toisiaan. Tieto tai kokemukset ovat vähimmäisvaatimuksia myös tunteiden syntymiselle ja yksilön asenteet tulevat yleensä esille ensin hänen tunteinaan. Asenteen osatekijät voivat olla ristiriidassa keskenään tai ne voivat olla puutteellisia, mutta täydellisesti kehittynyt asenne ilmenee kaikissa kolmessa osatekijässä samansuuntaisesti. Jos osatekijät ovat vajaita tai ristiriidassa keskenään, asenne on silloin yleensä muuttumassa tai vasta viriämässä. (Karvonen 1967, 17–18; Karvonen 1970, 10–11; Hirsjärvi 1983, 17; Aho 1986, 47.) Mitä enemmän asenteen muodostumiseen vaikuttavat tekijät ovat sopusoinnussa keskenään, sitä pysyvämpi mallin mukainen asenne yksilölle muodostuu (Ojala & Uutela 1993, 33).

Anttilan omien sekä hänen opiskelijoidensa tutkimusten mukaan käsitöissä asenteen muodostumiseen vaikuttavat muun muassa prosessin eli varsinaiseen tekemiseen liittyvien seikkojen sekä tuloksen eli produktin tekijät (Anttila 1993, 57). Tutkimuksista käy kuitenkin ilmi, että asenteiden muodostumiseen vaikuttaa enemmän tekeminen eli käden työ yleensä ja siihen liitettävät merkitykset kuin itse kohteen olevaan työhön liitettävät tekijät (Anttila 1993, 57). Anttilan (1983, 112) mukaan käsityöasenteista ensisijaisia ovat prosessiin liittyvät asenteet. Asenteet produktia kohtaan ovat toissijaisia. Kolmannella sijalla tulevat asenteet tuotoksen käyttötarkoitusta, kuten kodin viihtyisyyttä lisäävä, kohtaan. (Anttila 1983, 112.)

Anttila (1983, 113) vahvistaa myös käsityksiä siitä, että käsityöt harrastuksena ovat juurtuneet syvälle suomalaisiin. Ensisijaiset ja vahvat asenteet prosessia kohtaan korostavat käsityön luovaa, itsensä ilmentämisen, vapaa-ehtoista (ei toimeentuloon sidottua) sekä terapeutista puolta (Anttila 1983, 41, 113). Produktin merkitystä määrittelevät sen arvokkuus, miellyttävyys, virkistävyys ja tarpeellisuus sekä tässäkin mielenterveydellinen näkökulma. Nämä ovatkin selvästi yhteydessä prosessin merkityksiin. (Anttila 1993, 57.)

## 2.2 Asenteiden muodostuminen ja muuttuminen

Eri tieteenalat selittävät asenteiden muodostumista eri tavoin. Sosiologisen näkökulman mukaan asenteiden muodostuminen riippuu kaikkien niiden sosiaalisten ryhmien normeista, jotka koskettavat yksilön elämää. Psykoanalyttisen selitysmallin mukaan asenteiden muodostuminen perustuu ihmisen tarpeisiin ja persoonallisuuspiirteisiin. Behaviorismissa asenteiden muodostuminen noudattelee sosiaalista oppimisen sääntönmukaisuuksia: palkitseminen vahvistaa asennetta ja rangaistukset heikentävät ja sammuttavat asennetta. Koska asenteen muodostumiseen vaikuttavat sanalliset ärsykkeet, toisten ihmisten käyttäytymisen havainnointi ja jäljittely, reaktioiden havainnointi sekä toiminnan seurausten havainnointi, yksilön sosiaalisella verkostolla on erittäin suuri merkitys asenteiden syntymisessä ja muuttumisessa. (Ojala & Uutela 1993, 33.) Kognitiivisessa teoriassa asenteet muodostuvat ajattelun, tunteiden, havaitsemisen ja toimintapyrkimysten vaikutuksesta. (Ojala & Uutela 1993, 33.) Kognitiivisessä teoriassa näkyvät siis kaikki kolme asenteen osatekijää: tieto, tunne ja toiminta.

Yksilöllä voi olla esimerkiksi myönteinen asenne tiettyä asiaa kohtaan ja kielteinen asenne taas jotain muuta kohtaan ilman, että hän on tietoinen asenteensa emotionaalista tai tiedollisesta puolesta. Toisaalta yksilö voi tarkoituksellisesti oppia asennoitumaan myönteisesti tai kielteisesti. Tätä tapahtuu usein silloin, kun yksilölle on jotain hyötyä siitä. Tällaisia ovat esimerkiksi mielihyvä, johonkin ryhmään pääseminen tai jonkin asian saaminen. (Klausmeier & Goodwin 1975, 357–358.)

Asenteiden muodostumisen taustalla on myös hyvin yksinkertaisia prosesseja. Esimerkiksi pelkkä kohteen tuttuus tai sen omistaminen saavat yksilön pitämään siitä. Kohteen kokemisen toistaminen tarpeeksi usein kehittää siis myönteisen asenteen sitä kohtaan. (Helkama ym. 1998, 189; Stroebe & Jonas 1988, 168–169.) Muodin merkitys varsinkin tekstiilitöissä on tästä hyvä esimerkki. Harva pitää ensi näkemältä aivan uudesta muodin suuntauksesta. Totumme kuitenkin vähitellen tähän uuteen muotiin, mitä enemmän sitä näemme, ja loppujen lopuksi myös valmistamme sen mukaisia vaatteita ja pukeudumme niihin eli osoitamme asenteemme muodostuneen myönteiseksi sitä kohtaan.

Sosiaalisen maailman vaikutusta on asenteiden muuttuminen ns. lumipalloefektinä (ks. Degenne & Forsé 1999, 159). Tähän käy myös esimerkkinä edellä mainittu muoti. Uuden muodin kannattajia on yleensä vain muutama yksilö, mutta

ajan kuluessa yhä useampi ja useampi yksilö omaksuu uuden muodin itselleen esimerkiksi muiden ihmisten kautta ja näin muotisuuntaukset kasvavat lumipallon omaisesti ihmisten keskuudessa. Koska elämme sosiaalisessa maailmassa, asenteiden muodostumiseen vaikuttavat täten toiset ihmiset. Sanalliset ärsykkeet, muiden käyttäytymisen ja reaktioiden havainnointi ja jäljittely sekä toiminnan seurausten havainnointi muokkaavat asenteitamme (Ojala & Uutela 1993, 33).

Asenteet voivat muuttua useasta eri syystä. Uuden informaation saaminen voi muokata asenteen tiedollista osaa ja sitä kautta koko asennetta. Välitön uudenlainen kokemus asennekohteesta voi muokata aiempia asenteita. ”Fait accompli” eli tapahtunut tosiasia muuttaa asenteita, koska tapahtuman jälkeen ihmiset usein pyrkivät muokkaamaan asenteensa tapahtuman mukaiseksi vaikka ne alun perin olisivatkin olleet erilaisia. (Triandis 1971, 142–143; Mustila 1990, 14.) Myös käytös saattaa muuttaa asennetta silloin, kun yksilö kehittää asenteen, joka vastaa hänen aiempaa käytöstään (Triandis 1971, 25).

Erilaiset kokemukset muokkaavat asenteitamme. Jo pelkkä kohteen kokeminen tarpeeksi usein riittää kehittämään myönteisen asenteen sitä kohtaan. Tuttuuden lisääntyminen ei kuitenkaan lisää pitämistä rajattomasti, vaan parhaiten se toimii tuttuuden alkuvaiheessa. (Helkama ym. 1998, 189; Stroebe & Jonas 1988, 169.) Stroeben ja Jonaksen (1988, 170–171) mukaan kokemus voi olla asenteeseen muokkaantumisessa myös informaation lähteenä. Informaatio vaikuttaa asenteeseen kuitenkin vain silloin, kun kohteesta saatu informaatio ja ennako-odotukset kohteesta eriävät. Ennako-odotuksien suuntaisella kokemuksella ei ole siis niin suurta vaikutusta asenteeseen kuin ennako-odotuksien vastaisella kokemuksella. (Stroebe & Jonas 1988,.) Ympäristö, jossa kohde koetaan, saattaa myös vaikuttaa asenteen muokkaantumiseen. Jos ympäristö on kielteinen, kehittyy asenne myös helpommin kielteiseksi, kun taas myönteisessä ympäristössä asenne kehittyy myönteiseksi. (Stroebe & Jonas 1988, 171–172.)

Käsitöistä saadut kokemukset voivat siis muokata käsityöasenteita esimerkiksi seuraavilla tavoilla. Jostakin tekniikasta, vaikkapa virkkauksesta, alkaa pitää, kunhan sitä vain toistaa tarpeeksi usein. Jos taas ennako-odotukset virkkauksesta ovat kielteiset, myönteisten kokemusten, kuten onnistumisen elämysten, kautta asenne virkkausta kohtaan muuttuu myönteiseksi. Myös esimerkiksi opettajan ja muiden

oppilaiden myönteinen suhtautuminen virkkaukseen virkkaamisen aikana muokkaa oppilaan asennetta myönteisemmäksi.

Stroebe ja Jonesin (1988, 173) mukaan kokemusten ei tarvitse välttämättä olla henkilökohtaisia ja välittömiä vaikuttaakseen asenteisiin, vaan ne voivat olla myös epäsuoria. Yksilö voi saada asenteisiin vaikuttavia kokemuksia esimerkiksi tarkkailemalla muiden ihmisten käytöstä ja käytöksen seurauksia (Klausmeier & Goodwin 1975, 359) tai suostuttelevasta kommunikaatiosta, joka kertoo eri vaihtoehtojen mahdolliset seuraukset. (Stroebe & Jonas 1988, 173.) Muita tarkkailemalla eli mallintamalla (modelling) voidaan saada esimerkiksi hyviä kokemuksia sellaisista tilanteista, joihin ei itse uskaltaisi ottaa osaa, ja näin kehittää asennetta myönteisemmäksi (Stroebe & Jonas 1988, 174). Tarkkailemalla muita oppilas voi esimerkiksi päästä pelostaan käyttää ompelukonetta, jos hän näkee muiden oppilaiden käyttävän ompelukonetta onnistuneesti ja ilman vahinkoja. Stroebe ja Jonas (1988, 174) antavat esimerkin mallintamisen käytöstä mainoksissa: hyvännäköisellä tai kuuluisalla ihmisellä mainostetaan jotakin tuotetta, jotta tavalliset ihmiset ostaisivat sitä. Tavalliset ihmiset muokkaavat asennettaan myönteiseksi tuotetta kohtaan esimerkiksi siksi, että he ajattelevat tuotteen olevan heille tarpeeksi hyvää, jos se on kuuluisuudellekin hyvää, tai koska he haluavat identifioitua kuuluisuuteen (Stroebe & Jonas 1988, 174).

Suostuttelevassa kommunikaatiossa mennään mallintamisesta pidemmälle. Sen sijaan, että yksilön annettaisiin vetää omat johtopäätöksensä tarkkailemastaan, esitetään valmis asenne, jota myös perustellaan ja kannatetaan. Jotta suostutteleva kommunikaatio olisi onnistunutta asenteen muokkaantumisen kannalta, yksilön täytyy ottaa viesti vastaan eli ymmärtää se, hyväksyä se ja käyttäytyä tämän uuden asenteen mukaan. (Stroebe & Jonas 1988, 174, 184.) McGuiren mukaan onnistunut suostuttelu vaatii viisi askelta: huomion, ymmärryksen, periksi annon tai myöntymisen (yielding), muistamisen ja käyttäytymisen (Stroebe & Jonas 1988, 174–175, Triandis 1971, 144–145). Käytännön esimerkki käsitöissä tästä olisi seuraava: opettaja haluaa saada oppilaat huolittelemaan työnsä. Ensin opettajan täytyisi saada oppilaiden huomio itselleen. Jos oppilas on esimerkiksi omissa ajatuksissaan, suostuttelu ei mene perille. Keskittyttyään aiheeseen oppilaiden pitäisi ymmärtää, mitä ja mistä opettaja puhuu. Jos oppilas ei ymmärrä mitä huolittelu on, suostuttelulla ei ole vaikutusta. Ymmärrettyään asian, oppilaan pitäisi myöntyä opettajan perusteluihin siitä, miksi kannattaa huolitella. Jos huolitteluvaiheessa oppilas kuitenkin unohtaa huolitel-

la tai päättää olla huolittelematta, onnistuneestakaan suostuttelusta ei ole ollut mitään hyötyä. Suostuttelussa täytyy siis ottaa huomioon kuka sanoo mitä, miten, kenelle ja millä vaikutuksella (Triandis 1971, 145).

On kuitenkin huomattava, että jo valmiille asenteille on ominaista melko suuri pysyvyys ja vaikea muutettavuus. Ne ovatkin rinnastettavissa tietyllä tavalla persoonallisuuden piirteisiin. Uudenlaiset kokemukset tai tieto voivat muuttaa asenteita, joskin usein hitaasti. (Hirsjärvi 1983, 17–18; Aho 1986, 49.)

### 3 SOSIAALISEN VERKOSTON MERKITYS ASEENTEIDEN MUODOSTUMISESSA

#### 3.1 Sosiaalisen verkoston määrittely

Laineen (1997, 203) mukaan ryhmä koostuu ihmisistä joilla on yhteinen tavoite tai päämäärä, jotka ovat tietoisia omasta ja toistensa jäsenyydestä ryhmässä ja jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Jäsenryhmässä yksilö on ryhmän jäsenenä toiminnassa mukana, mutta viiteryhmä on sellainen, johon yksilö vertaa itseään, johon hän samastuu, jonka arvot hän omaksuu tai johon hän haluaisi kuulua (Laine 1997, 203). Yksilö voi kuulua moneen eri ryhmään yhtä aikaa: perheeseen, opiskeluryhmään, kaveripiiriin, harrastusporukkaan, työryhmään. Kaikki ryhmät määrittelevät todellisuutta eri tavoin, ja siksi eri ryhmien jäsenyydet vaikuttavat yksilön tapaan tulkita sosiaalista todellisuutta. Ryhmien sisäiset sosiaaliset normit luovat ryhmälle omaa kulttuuria. (Laine 1997, 150–151.) Kaikkia ryhmän normeja ei välttämättä voi sisäistää, ja joitakin joutuu tulkitsemaan eri tavoin. Niinpä monet yksilölliset erot jossakin ryhmässä, ovat selitettävissä yksilöiden muiden ryhmien jäsenyyksillä. (Laine 1997, 151.) Ojala ja Uutela (1993, 87) lisäävät vielä, että kaikki ryhmässä tapahtuvat muutokset heijastuvat jokaiseen jäseneseen ja että ryhmän jäsenten pitäisi käyttäytyä tiettyjen normien mukaan.

Sosiaalinen verkosto ei sinällään ole konkreettinen ryhmä, vaan se on käsite, jolla voidaan selittää ihmissuhteiden kokonaisuus. Seikkula kuitenkin huomauttaa, että yksilön ihmissuhteiden kokonaisuus eli sosiaalinen verkosto ei kuitenkaan ole itsenäinen systeemi, vaan yksilön itsensä tärkeiksi kokemien tahojen tai ihmisten järjestelmä. (Seikkula 1994, 16.) Degennen ja Forsén (1999, 188–189) mukaan sosiaalinen verkosto ei myöskään ole sellainen, missä ihmiset vain tuntevat toisensa tai auttavat toisiaan, vaan jokaisen verkoston jäsenen täytyy jollakin tasolla tietää kuuluvansa verkostoon ja verkostoon kuulumisella on vaikutusta myös verkoston muihin jäseniin.

Klefbeck, Bergerhed, Forsberg, Huktanz-Jeppson ja Marklundt määrittelevät sosiaalisen verkoston potentiaalisesti ryhmäksi, johon sisältyy ryhmänä toimimisen mahdollisuus (Jauhiainen & Eskola 1994, 59). Sosiaalinen verkosto voi-

daan käsittää myös toiminnan kenttänä, jolle organisoidaan ryhmätoimintaa. Tällöin sosiaalinen verkosto perustuu yksilöiden tai tahojen keskinäiseen vuorovaikutukseen ja/tai suhteisiin. (Jauhiainen & Eskola 1994, 59 ja 65.) Myös Seikkulan (1991, 25) mukaan sosiaalinen verkosto muodostuu niistä vuorovaikutussuhteista, joita verkoston jäsenillä on toisiinsa ja joiden avulla yksilö pitää yllä sosiaalista identiteettiään. Marsella ja Snyder luettelevat yksilön saavan näistä vuorovaikutussuhteista henkistä tukea, materiaalista apua, palveluja, tietoja sekä uusia ihmissuhteita. (Seikkula 1991, 25.) Jauhiaisen ja Eskolan (1994, 59) mukaan ihmiset ovat myös tottuneet käyttämään hyväkseen eri tahojen, kuten sukulaisten tai järjestöjen, luomia verkostoja.

Koska sosiaalinen verkosto ei ole itsenäinen systeemi, vaan ikään kuin kenttä, jonka ihmisten väliset suhteet muodostavat, tietyt kriteerit määrittelevät kentän ihmissuhteita. Yhdistävät kriteerit voivat vaihdella yksilön elämäntilanteen mukaan, mutta yleisimpiä kriteereitä ovat sukulaisuus, ystävyys, naapuruus, työ, koulu, vapaa-aika, politiikka, uskonto, etninen tausta ja asioiminen. Yhdistävä kriteeri määrittää ihmisten välille muodostuvan suhteen luonteen ja merkityksen. (Jauhiainen & Eskola 1994, 60.) Eri tahojen yhdistävänä kriteerinä voi esimerkiksi olla vain kahden ihmisen välinen vuorovaikutus. Ilman heidän vuorovaikutustaan tahot eivät mitenkään liittyisi toisiinsa ja olisi saamaa sosiaalista verkostoa. Toisaalta tahoilla voi olla useita eri yhdistymiskriteerejä ilman, että kaikki osapuolet ovat keskenään vuorovaikutuksessa. (Degenne & Forsé 1999, 3–4.) Tämän vuoksi sosiaaliset verkostot eivät aina noudata tiettyä kaavaa, vaan ne voivat muodostua hyvinkin erilaisista osaluista. Sosiaalisista verkostoista on kuitenkin luotu useita erilaisia malleja, jotka selittävät verkostoja pääpiirteittäin (esim. Bronfenbrenner 1981, Hurrelmann 1988, Seikkula 1991).

Bronfenbrennerin lapsen ekologisesta kehityksestä luomaa sosiaalisen verkoston mallia tarkastellaan mikrosysteemin, mesosysteemin, eksosysteemin ja makrosysteemin alakäsitteillä (Seikkula 1991, 26). Mikrosysteemi sisältää kaikista välittömimmän vuorovaikutuksen, jota yksilöllä on. Yksilö voi kuulua moneen mikrosysteemiin yhtä aikaa. (Bronfenbrenner 1981, 193; Seikkula 1991, 26.) Mikrosysteemejä ovat esimerkiksi koti, koulu, kaveripiiri ja harrastusryhmä. Mesosysteemin muodostavat eri mikrosysteemien väliset yhteydet (Bronfenbrenner 1981, 193; Seikkula 1991, 26). Esimerkiksi koulun ja kodin välinen yhteistyö lasketaan mesosysteemiin. Viralliset instituutiot, organisaatiot ja laitokset muodostavat eksosysteemin,



joka vaikuttaa niin mesosysteemiin kuin mikrosysteemeihinkin (Bronfenbrenner 1981, 194; Seikkula 1991, 26). Esimerkiksi opetushallitus tekee yleisen opetussuunnitelman, jota koulujen on noudatettava, mutta myös esimerkiksi tiedotusvälineet voivat vaikuttaa siihen, millaisia asioita tunneilla käsitellään. Kaiken tämän ympärillä on makrosysteemi, jota määrittelevät ideologiat ja arvot (Bronfenbrenner 1981, 194; Seikkula 1991, 26). Makrosysteemiin kuuluvat esimerkiksi kansallisuus, politiikka ja sukupolvi, jotka kaikki vaikuttavat alempiin tasoihin muokaten niiden toimintaa.

Myös Hurrelmannin (1988) sosialisatioympäristöjen mallissa yksilön persoonallisuuden kehitykseen vaikuttavat useat eri sosiaaliset organisaatiot. Hänen mukaansa yksilöt ovat päivittäin koko elämänsä ajan vaikutuksen alaisina erilaisille instituutioille ja organisaatioille (Hurrelmann 1988, 64–65). Organisaatioilla tarkoitetaan samoja tahoja kuin Bronfenbrennerinkin mallissa, ja niitä ovat esimerkiksi koti, koulu ja ystävät (Hurrelmann 1988, 72–73; Helkama ym. 1998, 84–85.) Hurrelmannin mallissa on nähtävissä paljon samaa kuin Bronfenbrennerin mallissa.

### 3.2 Sosiaalisen verkoston vaikutus asenteisiin

Useat sosiologit ovat sitä mieltä, että yksilön käytöksen ja asenteiden juuret ovat siinä ympäristössä, jossa yksilö on (Degenne & Forsé 1999, 1). Koska asenteet ovat opittuja, yksilön sosiaalinen verkosto ja ympäristö vaikuttavat asenteiden syntymiseen ja muodostumiseen suuresti. Sosiaalinen ympäristö voi joko vahvistamalla tai sammuttamalla vaikuttaa yksilön asenteisiin. (Ojala & Uutela 1993, 32.) Esimerkiksi Hurrelmannin sosialisatioympäristöjen mallissa kaikki sosiaaliset organisaatiot vaikuttavat muun muassa yksilön asenteisiin (Helkama ym. 1998, 84–85) ja Bronfenbrennerin (1981a, 1981b) mukaan lapsen sosiaaliseen kehitykseen vaikuttavat ekologisen sosiaalimallin kaikki tasot: mikro-, meso-, ekso ja makrosysteemi.

Vanhemmat ovat yksi tärkeimmistä lapsen sosiaalisen verkoston vaikuttajista, mutta myös lähiympäristöllä ja toveripiirillä, kuten sukulaisilla, ystävillä, koulukavereilla ja opettajilla on vaikutusmahdollisuuksia asenteiden muodostamisessa ja muokkaamisessa. (Ojala & Uutela 1993, 33; Linnarud 1993, 93). Hurrelmann (1988, 72) pitää vanhempia pitkäaikaisimpana ja merkittävimpana vaikuttajana lapsen asenteisiin. Hän kuitenkin toteaa, että perheen dominoiva rooli lapsen sosiaalistumisessa on vain kymmeneen ikävuoteen asti, jonka jälkeen muut tahot alkavat vaikuttaa sosi-

aalistumiseen yhä enemmän (Hurrelmann 1988, 90). Bronfenbrenner (1981b, 236) puolestaan luettelee lapsuudessa ja nuoruudessa sosiaalisen kehityksen ja sitä kautta asenteiden tärkeimmiksi vaikuttajiksi perheen, koulun (tai päiväkodin) ja toveriryhmät tässä järjestyksessä. Hän kuitenkin huomauttaa, että esimerkiksi koululla on suurempi vaikutus lapseen, jos koti ja koulu ovat yhteydessä toisiinsa. Tämä pätee myös muihin mesosysteemin tahoihin: mitä useamman muun tahon kanssa tietty taho on yhteydessä, sitä suurempi merkitys sillä on yksilölle. (Bronfenbrenner 1981b, 215.) Myös Kepler (1999, 42) kertoo lapsuuden aikaisen sosialisoinnin kannalta merkittävinä tekijöinä pidetyn vanhempien, toveriryhmiä, koulua, naapureita, valtioita ja muita instituutioita sekä mediaa, uskontoa ja kirkkoa, kulttuuria, taloudellista ja poliittista järjestelmää. Hurrelmannin (1988, 72) mukaan nuoriin vaikuttavata perheen lisäksi koulu, harrastukset, toverit sekä uskonnolliset ja poliittiset tahot. Aikuisiässä perheen ja kodin jälkeen seuraavaksi eniten vaikuttavat tekijät ovat työ ja työympäristö (Bronfenbrenner 1981b, 215).

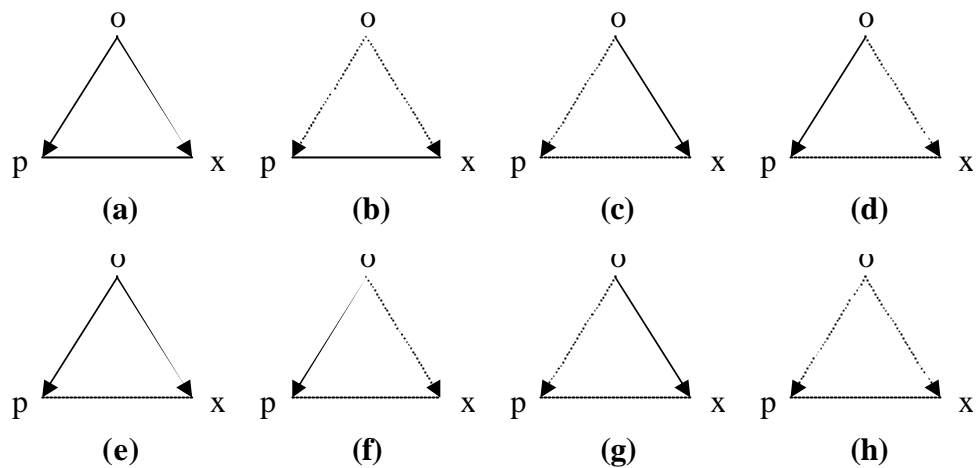
Klausmeierin ja Goodwinin (1975, 366) mukaan yksilön lähimpien ryhmien vaikutus perustuu myös usein siihen, että niillä ja yksilöllä on samanlaiset asenteet. Tälle on useita syitä: esimerkiksi perhe on muokannut yksilön asenteet omiaan vastaaviksi, yksilö on hakeutunut esimerkiksi sellaiseen kaveriryhmään, jonka asenteet vastaavat hänen omiaan tai saman ryhmän jäsenet ovat samassa ympäristössä ja näin saavat saman informaation (Klausmeier & Goodwin 1975, 366).

Laineen (2000, 187–190) mukaan vanhempien vaikutus nuorten asenteisiin on tällä hetkellä koko ajan vähentymässä. Tämä johtuu esimerkiksi nykynuorten urbanisoitumisesta, kulttuuriteollisuuden ja median lisääntyvästä käytöstä, perheen aseman muutoksesta sekä koulutuksen keston kasvusta. Nykynuori viettää yhä enemmän aikaansa joko kavereidensa kanssa tai television, radion, tietokoneen tai muun viihteen parissa, ja yhä vähenevässä määrin vanhempien kanssa. Perheen asema nuoren sosiaalistajana on myös muuttunut: isän asema auktoriteettina, kasvattajan ja normien asettajana on kyseenalaistunut ja äidin merkitys puolestaan perheen tunnetun ylläpitäjänä on kasvanut. Perhettä syrjäyttävät kovaa vauhtia myös erilaiset vertaisryhmät, valtiolliset instituutiot, kuten koulukodit, sekä kulttuuriteollisuuden idolit ja samastumiskohteet. (Laine 2000, 197–190.) Pulkkinen (2002, 232–233) kuitenkin huomauttaa, että esimerkiksi toverivaikutukset ulottuvat jokapäiväiseen pintakäyttäytymiseen, mutta vanhempien vaikutukset ulottuvat arvoperustoihin. Vanhem-

pien vaikutus on myös pidempiaikaisempaa ja kestävämpää, kuin usein vaihtuvien toverisuhteiden (Pulkkinen 2002, 232–233).

Eri ikäisillä ihmisillä asenteiden pysyvyys on myös erilaista. Esimerkiksi ala-asteikäisten lasten asenteet tiettyä sosiaalista asemaa tai sosiaalista ryhmää kohtaan muodostuvat aikaisin ja saavat paljon vahvistusta. Asenteet koulua kohtaan sen sijaan eivät saman ikäisillä lapsilla ole ollenkaan niin muuttumattomia. Lasten asenteisiin vaikuttavat kaveripiirit ja samastumiskohteena olevat aikuisten ryhmät sekä tilanteet kotona, koulussa ja naapurustossa. (Klausmeier & Goodwin 1975, 369.) Ammatillisten opiskelijoiden asenteet puolestaan ovat suurimmaksi osaksi kaveripiirien ja samanikäisten ihmisten vaikutuksen tulosta ennemmin kuin opettajakunnan tai instituutioiden. (Klausmeier & Goodwin 1975, 370.) Opiskelijoiden asennemuutokset ovat yleensä yhteydessä myös sen ryhmän asenteisiin, johon he kuuluvat (Aho 1986, 47).

Heiderin balanssiteoria selittää yksilöiden asennemuutoksia sosiaalisessa ympäristössä (Helkama ym. 1998, 190–191). Teoria tarkastelee tilannetta kolmioina, jonka kärkinä ovat minä (o), toinen (p) ja kolmas henkilö tai asia (x). Kuviossa 2 ehjä viiva esittää myönteistä asennetta ja katkoviiva kielteistä suhdetta. Ylärivissä ovat tasapainossa ja alarivissä epätasapainossa olevat tilanteet. (Ks. KUVA 2) Balanssiteoriassa ”minä” pyrkii aina tasapainoon. (Helkama ym. 1998, 190–191.) Käsitöistä esimerkkinä voisi olla seuraava tilanne: oppilas pitää käsitöistä, mutta hänen paras ystävänsä inhoaa käsitöitä. Tilanne on epätasapainossa (e). Päästäkseen tasapainoon oppilas joko alkaa itsekin inhota käsitöitä (d) tai lopettaa ystävyytensä (c). Balanssiteoria kärjistää ja mustavalkoistaa tilanteet, mutta se myös systematisoi ja selventää asenteiden muuttumista (Helkama ym. 1998, 191).



KUVA 2. Balanssiteoria (Helkama ym. 1998, 191). Ylärivissä ovat tasapainossa ja alarivissä epätasapainossa olevat tilanteet.

Heiderin balanssiteorian mukaan asenteiltaan, mielipiteiltään ja arvoiltaan samanlaiset ihmiset pitävät toisistaan, ja asenteet ilmaisevatkin ryhmäjäsenyyksiä ja sosiaalisia identiteettejä (Helkama ym. 1998, 192). Sosiaalinen ympäristö puolestaan voi vaikuttaa asenteisiin ja muuttaa tai vahvistaa niitä (Helkama ym. 1998, 194). Jos henkilö joutuu tilanteeseen, jossa hänen ja sosiaalisen ympäristön asenteet ovat erilaiset, hän pyrkii pääsemään tasapainoon, joko muokkaamalla asenteitaan sosiaalisen ympäristön mukaiseksi tai yrittämällä esimerkiksi irtautua sosiaalisesta ympäristöstä (Helkama ym. 1998, 192–194). Käsitöissäänkin siis muun ryhmän asenteella voi olla vaikutusta yksittäisen henkilön käsityöasenteisiin. Jos muu ryhmä on myönteisesti asennoitunut käsitöihin, on yksittäisenkin henkilön helpompi toteuttaa myönteistä asennettaan. Kielteisesti asennoitunut yksilö tällaisessa ryhmässä puolestaan pyrkii saamaan tilanteen jonkinlaiseen tasapainoon itsensä kannalta.

### 3.3 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus käsitöissä

Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta voi tarkastella sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta. Vuorovaikutusmallit ovat useimmiten hyvin yleismaailmallisia eivätkä ainekohtaisia ja pätevät siten moneen eri tilanteeseen. Koska asenteilla on vaikutusta myös motivaatioon, opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on keskeinen merkitys mm. oppilaan asenteisiin ja motivoitumiseen (Suojasen 1993, 130). Laineen (2000) tutkimuksessa yläastelaiset määrittivät hyvää oppituntia ja

opettajaa. Laine esittelee viisi opettajan käyttäytymismallia oppilaiden näkökulmasta (Laine 2000, 43).

1. *Ylimielisen työnjohtajan* mallin mukaan opettaja kontrolloi tiukasti luokan, joka muistuttaa tehdassalia, tekemisiä ja menemisiä erilaisilla kurinpitomenetelmillä. Aikataulut toimivat minuutin tarkasti, ja niistä poikkeamisesta rangaistaan tuntuvasti. Opettajan tärkein tehtävä on hoitaa hommansa oppilaista välittämättä ja edetä opetussuunnitelman edellyttämän oppiennätystavoitteen mukaisesti. Samaa odotetaan myös oppilailta. Vain opettajalla on valta käynnistää ja sammuttaa "oppituntimoottori".
2. *Tunnelmanluojana* opettaja luo henkilökohtaisilla tunteillaan luokan tunneilmapiiriä. Ärsyyntynyt ja pahantuulinen opettaja jähmettää käyttäytymisellään luokan ilmapiirin, kun taas iloinen ja pirteä opettaja rentouttaa ilmapiirin. Koko luokan tunneliikkumatiila riippuu opettajan mielialoista. Tunnevaltansa tunnistavat opettajat voivat käyttää sitä joko pönkittääkseen omaa asemaansa ja valtasuhteitaan tai vuorovaikuttaakseen tasapuolisesti ja vastavuoroisesti. Tunneilmastoltaan vähäinen tunti koetaan toisaalta tylsäksi ja tyhjäksi.
3. *Kommunikaattori* on opettaja, joka neuvottelee oppilaiden kanssa päästäkseen yhteisymmärrykseen eikä käytä valtatekijöitä oppilaisiin. Opettajan valinnat ja ratkaisut hyväksytään hänen perustellessaan ne järkevästi ja hän pystyy joustamaan tarvittaessa ja osaa heittäytyä tilanteeseen sen vaatimalla tavalla. Avoimella kommunikoinnilla opettaja kannustaa myös oppilaita avoimeen keskusteluun. Hän osaa astua sivuun ja antaa tilaa oppilaille mutta on samalla myös käytettävissä. Opettaja on yhtä aikaa ohjaaja ja myötäeläjä.
4. *Opettaja toimii asiantuntijana ja opetustyön osaajana*. Oppilaat odottavat opettajalta sisällöllistä, tiedollista ja taidollista asiantuntijuutta. Opettaminen on kykyä välittää tietoa selkeästi ja ymmärrettävästi, tilanneherkkyttä vaativalla tavalla. Opettaminen ei ole sääntöjen seuraamista ja tiedon "kaatamista oppilaiden päähän", vaan aiheen mukauttamista opettajan omien mielipiteiden avulla tilanteen asettamiin rajoihin. Opettajan ammattitaito näkyy myös oppituntien vaihtelevuudessa. Oppilaat kammoavat toistuvuutta ja rutiininomaisuutta ja he myös kokevat, että opettajan pitäisi ajan ja tilan hallitsemisen lisäksi myös hallita toiminnan muuttaminen ja rutiinien rikkominen.

5. *Virheitä sietävä opettaja* pystyy olemaan kärsivällinen ja luottamaan oppilaaseen, siihen että tämä hoitaa oman osuutensa. Oppilaat odottavat opettajalta peruspositiivista suhtautumista heihin, virheiden ja epäonnistumisien myöntämistä ja sietämistä elämään kuuluvina asioina sekä molemminpuolista keskustelua ja neuvottelua. Toisaalta opettajalta toivotaan jaksamista myös laiminlyönneistä avoimesti puhumiseen, erimielisyyksiin sekä kontrollointiin. Oppilaita tai heidän töitään kohtaan välinpitämätön opettaja koetaan laiminlyöväksi. (Laine 2000, 44–48)

Suojasen (1993, 132) mukaan opettaja vaikuttaa ratkaisevasti toiminnallaan siihen, millaisen oppimisstrategian oppilas itselleen kehittää. Koska sekä opettajan että oppilaan käyttäytyminen vaikuttaa luokan ilmapiiriin, vaikuttavat molemmat myös kouluasenteiden ja käsityöasenteiden muodostumiseen. Hän esittelee neljä erilaista tilanneorientaatiota, jotka kuvaavat oppilaan, oppimistehtävän ja opettajan välistä vuorovaikutussuhdetta. Nämä tilanneorientaatiot ovat tehtäväorientaatio, riippuvuusorientaatio, minädefensiivinen orientaatio ja omistautumaton orientaatio. (Suojaanen 1993, 131–132.)

Tehtäväorientoitunut oppilas pyrkii tehtävän ymmärtämiseen ja hallintaan tähtäävään toimintaan itsenäisesti. Vastuu oppimisesta on oppilaalla. Opettajalta saatavan palautteen sijasta oppilaan onnistumisen kriteereinä on varmuuden ja hallinnan kokemus. Riippuvuusorientoituneessa oppimistilanteessa sosiaaliset suhteet nousevat keskeisimmiksi hallintayritysten kohteiksi. Vastuu oppimisesta siirtyy esimerkiksi opettajalle. Oppilas pyrkii täyttämään muiden odotuksia ja joutuu turvautumaan jatkuvasti tovereidensa tai opettajan apuun. Tästä syystä oppiminen on pinnallista ja puutteellista. Minädefensiivisesti orientoitunut oppilas kokee uuden oppimistehtävän tai tilanteen uhaksi ja yrittää selvittää siitä jonkin turvallisen hallintastrategian avulla. Koska oppilas on oppimiskyvyistään epävarma ja hän pelkää epäonnistumista, ongelmanratkaisun vältteleminen johtaa oman kehityksen estymiseen. Oppilas ei uskalla ottaa haasteita vastaan, vaan menee sieltä, mistä aita on matalin ja asettaa itselleen tavoitteita joista tietää varmasti selviytyvänsä. Omistautumattomasti orientoituneelle oppilaalle ei ole suurtakaan merkitystä koulun opetuksella. (Suojaanen 1993, 131–132.)

## 4 TEKSTIILIKÄSITYÖN OPPIMISEN JA OPETTAMISEN LÄHTÖKOHTIA

### 4.1 Tekstiilikäsityön ja käsityökasvatuksen lähtökohtia

Peruskoulun opetussuunnitelma (1994, 104) määrittelee käsityön yleissivistäväksi, käden taitoja kehittäväksi ja työntekoon kasvattavaksi oppiaineeksi, jossa oppiminen perustuu tuottamistoimintaan. Käsityöprosessissa valmistuvan työn lisäksi oppilaan luovuuden, itsetunnon ja ajattelun oletetaan kehittyvän (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 242; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 104). Opetusta toteutetaan kokeillen, tutkien sekä keksien ja sen tehtävänä on ohjata oppilasta suunnitelmalliseen, pitkäjänteiseen ja itsenäiseen työntekoon, kehittää luovuutta, esteettisiä, teknisiä ja psyykkis-motorisia kykyjä sekä ongelmaratkaisutaitoja (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 242). Peruskoulu sa opiskeltavaa käsityötä pidetään käsityökasvatuksen osana (Autio 1997, 10). Suojasen mukaan koulu-käsityössä persoonallisuuden kasvua tuetaan myös käden taitoa ja tietoista havainnointia edellyttävillä tehtävillä (Autio 1997, 11). Heikkilä erottelee käsityökasvatuksen kognitiiviseen, affektiiviseen ja psykomotoriseen osa-alueeseen. Kognitiivisella alueella kehittyvät tietoisuuden eri tasot tiedon, ymmärryksen, soveltamisen, analyysin, synteessin ja arvioinnin osalta riippuen käsillä olevasta tehtävästä. Affektiivinen alue sisältää asenteelliset, motivationaaliset ja arvovaltaan liittyvät tekijät. Psykomotorinen alue tarkoittaa fyysis-psykkistä toimintojen mallia eli käsityötaitoja. (Alamäki 1997, 14.)

Alamäki (1997, 9–10) määrittelee käsityökasvatuksen Anttilan, Heikkilän, Lindforsin, Peltosen ja Suojasen määritelmiä mukaillen ensisijaisesti toimintamuotojen rakentamiseksi ja vasta toissijaisesti kätevyyteen liittyvien tekijöiden kautta. Toimintamuotojen rakentamisella tarkoitetaan kasvatettavaan kohdistuvaa kokonaisvaltaista prosessin omaista toimintaa, jonka avulla pyritään kokonaisuuksien ja elämönhallinnan opettamiseen. Se on myös kasvatettavan ehdoilla toimivaa vaikutusta tavoitehakuisuuden, avoimuuden ja ongelmakeskeisyyden syntymistä sekä konkreettiseen tuottamiseen suuntautunutta muutosprosessia. (Suojanen 1988, 3–7; Alamäki 1997, 9–10.) Käsityökasvatuksen tavoitteena onkin toimia koko persoonan kehittäjänä (Alamäki 1997, 14). Käsityöllä on myös yleensä jokin tarkoitus ja päämäärä,

ja siksi käsityöprosessiin liittyy erittäin vahvasti jo prosessin alkuvaiheesta asti työskentelijän ratkaisuja etsivä ajattelutoiminta. Myös käsityökasvatuksen luonne on yleissivistävä. (Alamäki 1997, 9–10.)

Käsityökasvatuksen keskeisin tekijä on ”ideasta tuotteeksi” -prosessi eli tuottamistoiminta (Alamäki 1997, 15). Aiemman produktipainotteisuuden sijaan myös koulukäsityö painottaa prosessin merkitystä käsitöissä (Lindfors 1991, 127; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 243). Produktipainotteisessa eli kohdekäsityössä tavoitteena on mallituote, jolloin malli tiedetään etukäteen, ja pääpaino on itse tuotteessa eli produktissa. Kokonaiskäsityössä tavoitteena puolestaan on tuotteen valmistus, jonka mallia ei tiedetä etukäteen, ja pääpaino on tuotteen valmistamisessa. (Autio 1997, 32.) Alamäki on kehittänyt Deweyta ja Heikkilää mukailleen prosessipainotteisen tuottamistoiminnan mallin, jossa työskentely alkaa jostakin tarpeesta tai ongelmasta. Tosiasioita havaitsemalla ja informaatiota hankkimalla voidaan paikallistaa ja huomioida todelliset ongelmat ja sitä kautta edetä ratkaisujen ideointiin. Menettelytapojen suunnittelun jälkeen voidaan alkaa toteuttaa suunnitelmia ja valmistaa itse tuote. Prosessi ei kuitenkaan pääty valmiiseen tuotteeseen, vaan tuotteen valmistuminen ja koko aiempi prosessi vaikuttavat oppilaan sisäiseen todellisuuteen eli oppilas oppii. Koko prosessilla eli käsityökasvatuksella pyritään vaikuttamaan käden taitojen kehittymiseen, työn tekoon, minäkuvaan, luovaan ajatteluun, esteettisyyteen, ongelmanratkaisutaitoihin, kriittisen ajattelun taitoihin, oma-aloitteisuuteen, pitkäjänteisyyteen ja oppimaan oppimisen taitoihin. Prosessi vaikuttaa myös ulkoiseen todellisuuteen eli oppilaan elinympäristöön lisäämällä esimerkiksi elintasoja. Muuttuneet sisäinen ja ulkoinen todellisuus vaikuttavat seuraavaan tuottamisprosessiin ja näin ympyrä sulkeutuu. (Alamäki 1997, 16–17.)

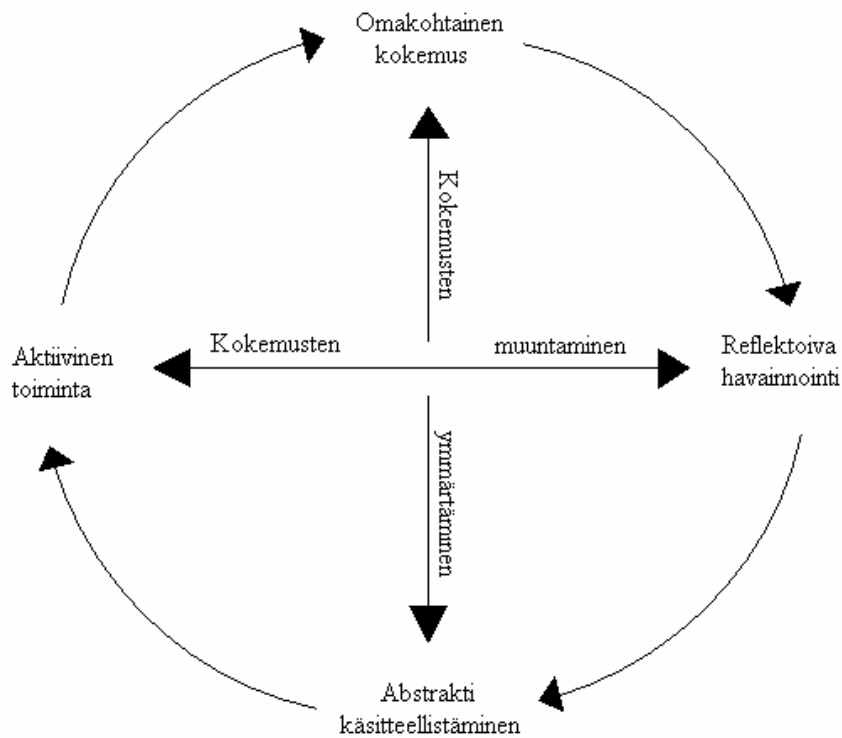
Oman leimansa tekstiilityölle ja käsityökasvatukselle antavat myös käsityöiden opettajat. Salo (2003, 333–342) kertoo artikkelissaan erilaisia kokemuksia käsityön opettajista. Opettajat oli koettu hirmuisina ja hirmuisen ihanina. Itsensä käsitöissä huonoiksi tunteneet kertoivat eniten kauhukokemuksia käsityön opettajastaan. Monelta oppilaalta oli opettaja napannut työn suoraan käsistä ja purkanut alkutekijöihinsä. Opettajat olivat neuvoneet toisia oppilaita ystävällisesti ja pitkäpinnaisesti, kun taas toiset oli hylätty omaan avuttomuuteensa ilman neuvoja. (Salo 2003, 333–342.) Omalla persoonallaan opettaja saattaa vaikuttaa kokonaisuudessaan käsityön



opiskelun intoon. Opettajan välittämällä asenteilla on myös keskeinen vaikutus oppimisprosessiin ja sen tuloksiin (Linnarud 1993, 93; Nurhonen 2001, 28)

#### 4.2 Kokemuksellinen ja reflektiivinen oppiminen

Boudin, Cohenin ja Walkerin (1993, 8) mukaan kokemuksista oppiminen on tärkein oppimisen tapa. Käsitöissä kokemuksista oppiminen nousee erityisen merkittävään asemaan. Anttila (1993, 117) korostaa kokemuksellista oppimista, sillä hänen mukaansa ”käsityön tekemisessä ihminen on koko persoonallaan mukana”. Kolbin (1984) määritelmän mukaan oppiminen on prosessi, jossa kokemus muuttuu tiedoksi. Vaikka kokemuksista ei aina suoranaisesti välttämättä seuraa oppimista, kokemus luo kuitenkin pohjaa oppimiselle. Kolbin malli kokemuksellisesta oppimisesta on nelivaiheinen sykli (ks. KUVA 3). Saamastaan kokemuksesta oppija tekee reflektiivisiä havaintoja, joiden avulla hän muodostaa ilmiöstä abstrakteja käsitteitä. Nämä käsitteet puolestaan pohjustavat uutta toimintaa koskevia ratkaisuja. (Kolb 1984, 40–42; Suojanen 1993, 117.) Mallin mukaan yksilö tarvitsee tehokasta oppimista varten neljänlaisia taitoja: kykyjä omakohtaiseen kokemiseen, refleктоivaan havaintojen tekemiseen, abstraktisten käsitteiden ja yleistyksien muodostukseen sekä asioiden aktiiviseen kokeiluun uusissa tilanteissa (Suojanen 1992, 22–23; Suojanen 1993, 117–118). Nämä kyvyt sitoutuvat mallin sisältämiin kahteen eri ulottuvuuteen: kokemusten ymmärtäminen ja kokemusten muuntaminen. Kokemusten ymmärtämisellä tarkoitetaan omakohtaisten kokemusten ja abstraktin käsitteellistämisen välistä dimensiota, jolloin tiedostamaton kokemus pyritään muuttamaan tiedostetuksi käsitteeksi. Kokemusten muuntamisella taas tarkoitetaan reflektiivisen havainnoinnin ja aktiivisen toiminnan välistä dimensiota, jolloin liikutaan aktiivisen toiminnan ja havainnoivan pohdiskelun välillä. (Kolb 1984, 41–42; Suojanen 1992, 22–23; Suojanen 1993, 117–118.) Erityisesti käsityön opetuksessa pitäisi muistaa liittää käytäntö, reflektio, teoria ja toiminta tasapuolisesti oppimiseen tehokkaan oppimisen takaamiseksi (Suojanen 1993, 118).



KUVA 3. Kolbin (1984, 42) kokemuksellisen oppimisen malli (Suojanen 1993, 118).

Läheisesti kokemukselliseen oppimiseen liittyy myös reflektiivinen oppiminen. Kolbin mallin perusteella Boud, Keogh ja Walker (1985, 18–21) ovat kehittäneet reflektiivisen prosessin mallin. Reflektiivinen prosessi etenee kolmivaiheisesti. Oppija palauttaa mieleensä tapahtumat ja kokemukset sellaisina kuin ne tapahtuivat. Kokemusten mieleen palauttamisessa oppijan täytyy ottaa huomioon tunteet: myönteiset tunteet herättävät myönteistä asennoitumista, kun taas kielteiset tunteet pitää työstää pois ennen kuin voi oppia uusia asioita tai arvioida kokemuksia järkevästi. Kokemusten uudelleenarvioinnissa oppija liittää uuden tiedon tietorakenteeseensa. (Boud, Keogh & Walker 1985, 18–21; Alamäki 1997, 78–76; Suojanen 1993, 119–120.) Reflektiivisessä oppimisessä reflektiivinen prosessi sijoittuu kokemusten ja tuloksen väliin. Toisin sanoen oppilas saa kokemuksia, joiden perusteella hän käy läpi reflektiivisen prosessin, jonka lopputuloksena hänellä on uusi näkökulma kokemukseen, muuttunut käytäntö, valmius soveltaa tietoa tai kyky toimia. (Alamäki 1997, 75–76; Suojanen 1993, 119.)

Suojasen (1993, 120) mukaan käsitöissä reflektiivinen toiminta on tärkeää koko prosessin ajan. Käytännössä käsityöntekijä palauttaa mieleensä ja arvioi

jatkuvasti aiempia kokemuksiaan ja havaintojaan suunnittelusta, valmistuksesta, työstään ja itsestään koko prosessin ajan. Reflektoinnista voidaan erottaa myös kolme eri tasoa: tekninen, tulkinnallinen ja kriittinen taso (ks. myös Alamäki 1997, 78–80).

Teknisen reflektoinnin tavoitteena on osaava käsityöntekijä, ja siinä tarkastelun kohteena ovat produkti ja siihen käytettävät tekniikat ja työtavat, materiaalit ja työvälineet kyseisessä työssä sekä työnilo. Tulkinnallisen reflektoinnin tavoitteena on taitava käsityöntekijä, ja siinä tarkastellaan produktia ja prosessia ympäristön kannalta, perusteellisesti tekniikkoja ja työtapoja, laaja-alaisesti materiaaleja ja työvälineitä sekä työtyytyväisyyttä ja esteettisiä elämyksiä. Kriittisen reflektoinnin tavoitteena on ymmärtävä käsityöntekijä, ja siinä tarkastellaan produktia ja prosessia tuotannolliseen, taloudelliseen, sosiaaliseen, kulttuuri- ja luonnonympäristöön kuuluvana osana, käsityöntekijän eettistä vastuuta esineiden tuottajana ja kuluttajana sekä käsityöntekijän voimakasta eettistä ja esteettistä elämystä. (Suojanen 1993, 120–122.)

Reflektiivisen oppimisprosessin kaikki tasot toteutuvat harvalla käsityöntekijällä ja Suojasen (1993, 121) mukaan tutkijat pitävät niitä tyypillisinä aikuisille oppijoille. Lapsillekin olisi kuitenkin tärkeää opettaa reflektiivinen toimintatapa kriittisen ajattelun kehittymisen vuoksi. Kriittiselle tasolle ei pidä tietenkään heti pyrkiä, sillä reflektiivisyys ei kehity lyhyessä ajassa, vaan korostaa prosessin ensiarvoisuutta produktiin nähden. (Suojanen 1993, 121.)

#### 4.3 Tekstiilityön opetussuunnitelmat

Tässä luvussa käsitellään niitä opetussuunnitelmia, joilla on ollut vaikutusta lukuvuoden 2003–2004 ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoihin. Käsittelyssä ovat Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet vuosilta 1985 ja 1994, sillä ne ovat vaikuttaneet kokemuksiin, joita opiskelijat ovat saaneet peruskouluaikoinaan tekstiilitöistä. Samoin luokanopettajakoulutuksen POM-opintojen tekstiilityön peruskurssin opetussuunnitelma on vaikuttanut niihin kokemuksiin, joita opiskelijat ovat saaneet tekstiilityön peruskurssilta. Lisäksi joissakin kohdissa käsitellään myös uusinta Perusopetuksen opetussuunnitelmaa (2004), sillä se on osittain vaikuttanut myös luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmaan.

Sekä vuoden 1985 että vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa korostetaan sukupuolten tasa-arvoa käsitöissä, teknisessä työssä ja tekstii-

lityössä. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa tuntijaon kohdalla mainitaan opetuksen järjestäminen tytöille ja pojille osittain yhteisenä, kun taas vuoden 1994 opetussuunnitelmassa puhutaan oppiainekokonaisuudesta, joka on tarkoitettu kaikille oppilaille sukupuolesta riippumatta. Vuoden 1994 opetussuunnitelma antaa myös opetuksen järjestämiselle vapaammat kädet, kun vuoden 1985 opetussuunnitelma määrittelee tarkasti, missä vaiheessa opetus eriytyy tekniseen työhön ja tekstiilityöhön. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 206–207; Peruskoulun opetussuunnitelma perusteet 1994, 104.) Vuoden 1994 opetussuunnitelman mukaan opiskelleilla on siis ollut suurempi mahdollisuus saada opetusta sekä teknisessä työssä että tekstiilityössä, kun taas vuoden 1985 opetussuunnitelman mukaan opiskelleet ovat joutuneet jo hyvinkin aikaisessa vaiheessa valitsemaan jommankumman. Tällöin asenteiden muodostuminen on saattanut jäädä pelkästään kolmen ensimmäisen kouluvuoden tekstiilityökokemusten varaan.

Käsityön opetuksen kasvatukselliset tavoitteet ovat suunnilleen samat molemmissa opetussuunnitelmissa, mutta vuoden 1985 opetussuunnitelmassa tavoitteet on määritelty yksityiskohtaisemmin ja tarkemmin kuin vuoden 1994 opetussuunnitelmassa. Yhteisiä kasvatuksellisia tavoitteita ovat mm. yleissivistävyys, monipuolinen käden taitojen kehittäminen, suunnittelukyky, ongelmanratkaisukyky, eettiset, ekologiset, esteettiset ja taloudelliset arvot, tekniikan perustiedot ja –taidot, vastuullisuus, oma-aloitteisuus sekä persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 206; Peruskoulun opetussuunnitelma perusteet 1994, 104–105.)

Käsityölliset tavoitteet ja keskeiset sisällöt määrittävät opetussuunnitelmissa sen sijaan jokseenkin erilaisina. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa tavoitteet ja sisällöt jaetaan tekstiiliteknologiaan, tekstiilisuunnitteluun, tekstiilitalouteen ja tekstiiliperinteeseen (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 214). Vuoden 1994 opetussuunnitelman lähtökohtana puolestaan on kuvio, jossa oppija ja käsityöprosessi ovat keskiössä, jota ympäröivät tuotannollinen, luonnon-, kulttuuri-, sosiaalinen ja taloudellinen ympäristö (Peruskoulun opetussuunnitelma perusteet 1994, 105). Opetussuunnitelmien erona on myös se, että vuoden 1985 opetussuunnitelman tavoitteet ovat enimmäkseen konkreettisia tavoitteita, kuten tekstiilituotteiden suunnittelamisen opettamista ja tekstiilityön sisältöalueiden perustyötapojen opettamista, kun taas vuoden 1994 opetussuunnitelmassa tavoitteet ovat usein abstraktimpia, kuten

käsitöihin liittyvän sivistysperinnön omaksuminen. Tietenkin samoja tavoitteita on myös hyvin paljon.

Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa yhtenä opetuksen tavoitteista mainitaan myönteinen asennoituminen työntekoon ja tekniikkaan. Oppilas opetetaan myös arvostamaan työntekoa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 206.) Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa sen sijaan ei suoraan enää mainita asennekasvatusta yhtenä tavoitteista. Käsityöopetuksessa puhutaan kyllä tekemisen arvostamisesta, eettisistä, ekologisista, esteettisistä ja taloudellisista arvoista, luovuuden ja itsetunnon kehityksestä, myönteisen minäkuvan muodostumisesta sekä paikallisen ja kansallisen käsityökulttuurin arvostuksesta. Ainoastaan työturvallisen oppimisympäristön kohdalla mainitaan opiskelun tavoitteeksi positiivinen työsuojeluasenne. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 104–106.) Käsityöasenteiden muodostuminen ja muokkaantuminen jätetäänkin siis oppilaan omalle vastuulle eikä opetukseen sisältyvänä kasvatuksena. Kun vuoden 1985 opetussuunnitelmassa nähtiin tärkeänä myönteisen asennoitumisen muodostuminen ja opettaminen, vuoden 1994 opetussuunnitelmassa asenteet muodostuvat ikään kuin siinä sivussa, eikä niitä pyritä muokkaamaan ainakaan koulun puolesta. Uusimmassa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004, 242) sen sijaan on tavoitteena, että oppilaassa syntyy myönteinen asenne myös työn tekemistä ja opiskelua kohtaan.

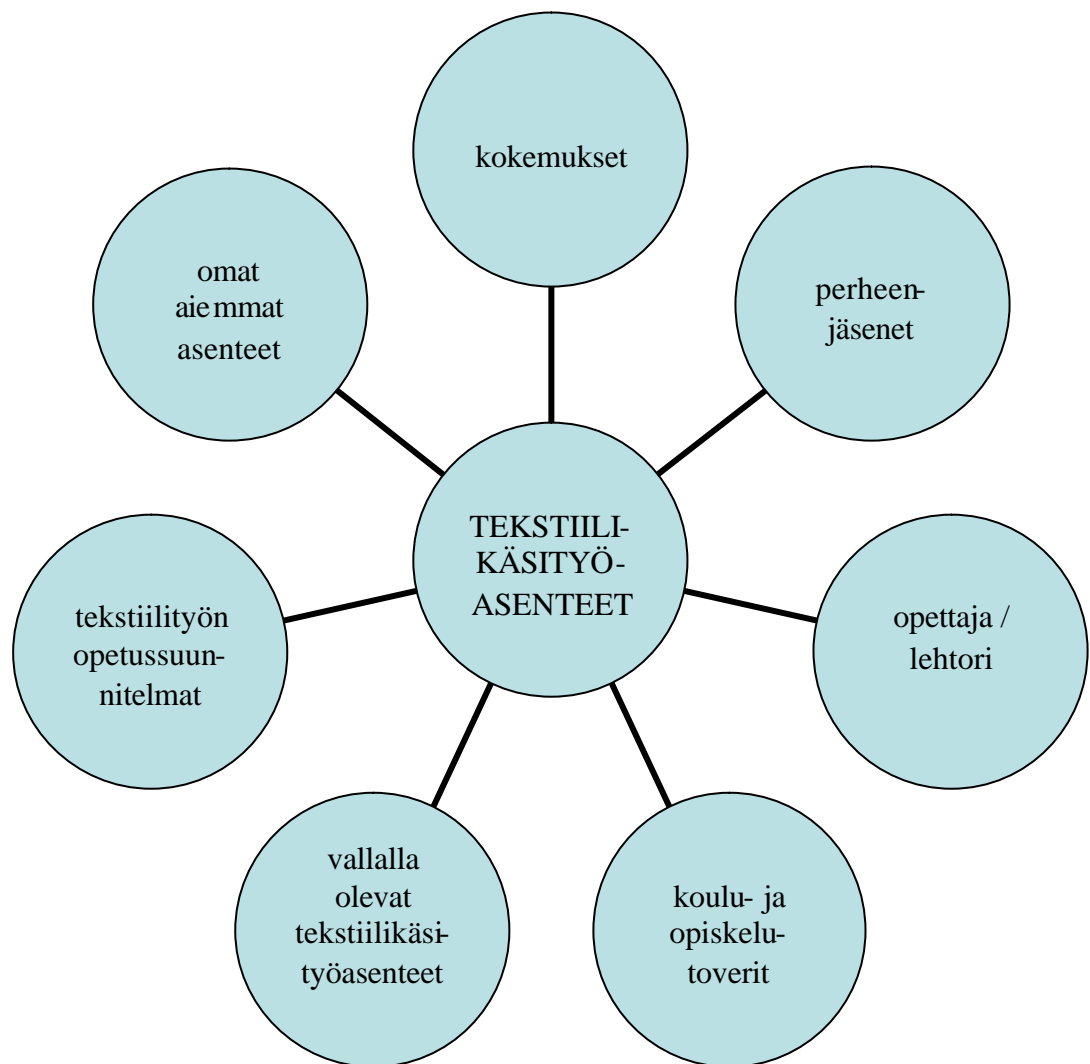
Koska uudet opetussuunnitelmat syntyvät aina uudistusten tarpeesta (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 8–10), on vuosien 1985 ja 1994 opetussuunnitelmilla myös oppimiskäsityksiin liittyviä eroja, jotka nousevat esille hyvinkin kirjaimellisesti. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa ”oppilaalle opetetaan”, kun taas vuoden 1994 opetussuunnitelmassa ”oppilas oppii”. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985; Peruskoulun opetussuunnitelma perusteet 1994.) Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa myös opettajalle annetaan hyvin vapaat kädet, sillä esimerkiksi oppiaineuksesta tai opettajan tehtävistä ei mainita mitään (Peruskoulun opetussuunnitelma perusteet 1994, 104–106). Vuoden 1985 opetussuunnitelma taas luettelee melko tarkasti sopivaa oppiainesta ja valistaa opettajan tehtävistä (Peruskoulun opetuksen opas: ala-asteen käsityö ja tekstiilityö 1988, 16–17, 23–25).

Luokanopettajakoulutuksen POM-opintoihin (peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot) kuuluvan käsityökasvatuksen ja tekstiilityön opetussuunnitelman (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas

2003–2005, 153) tavoitteina mainitaan, että opiskelija tutustuu tekstiilityön sisältö-alueisiin ja eri ikäisten oppilaiden käsityökasvatukseen sekä kehittää valmiuksiaan suunnitella ja toteuttaa peruskoulun tekstiilityön opetusta. Tavoitteena on myös, että käytännön työskentelyn avulla opiskelija harjaantuu itsenäiseen tiedonhankintaan, erilaisten käsityötuotteiden suunnitteluun ja valmistukseen. Opintojakson aikana (2 ov) opiskelija myös osallistuu aktiivisesti omien opintojensa suunnitteluun sekä käsityöllisen prosessin dokumentointiin ja itsearviointiin. Ensimmäisenä tavoitteisiin on kuitenkin kirjattu, että opiskelija tiedostaa suhteensa käsityöhön ja ymmärtää tekstiilityön aseman osana peruskoulun opetussuunnitelmaa. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003–2005, 153.) Asenteiden muokkaantumista ei mainita opetussuunnitelmassa varsinaisena tavoitteena, mutta käsityösuhteiden tiedostaminen viittaa siihen, että opiskelijan tulisi ainakin tiedostaa ja myös ymmärtää asenteensa käsitöitä kohtaan. Olipa asenne millainen hyvänsä, se ei kuitenkaan saisi haitata opettamista.

## 5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millainen vaikutus Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen POM-opintojen tekstiilityön peruskurssilla on luokanopettajaopiskelijoiden tekstiilikäsityöasenteisiin. Teoreettisen viitekehyksen pohjalta on rakennettu malli, jossa nähdään eri asioiden vaikutus tekstiilikäsityöasenteisiin.



KUVA 4. Tekstiilikäsityöasenteisiin vaikuttavat tekijät.

Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen POM-opintojen tekstiilityön peruskurssin vaikutusta luokanopettajaopiskelijoiden tekstiilikäsityöasenteisiin tutkittiin selvittämällä luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia tekstiilikäsityöasenteista peruskouluajoilta ennen POM-opintojen peruskurssin alkua sekä kokemuksia tekstiilikäsityöasenteista kurssin jäl-

keen. Lisäksi kurssin jälkeen kysyttiin olivatko asenteet muuttuneet ja miten. Tutkimuksessa selvitettiin myös eri tahojen vaikutusta tekstiilikäsityöasenteisiin. Tutkimuksen hypoteesina on, että POM-opintojen tekstiilityön peruskurssi muuttaa opiskelijoiden asenteita käsitöitä kohtaan. Tällöin nollahypoteesina on, että POM-opintojen tekstiilityön peruskurssi ei muuta opiskelijoiden asenteita käsitöitä kohtaan. Tutkimustehtävät ovat siis:

1. Millaisia kokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla on peruskoulun tekstiilitöistä.
  - 1.1 Kokemukset tekstiilitöistä oppiaineena.
  - 1.2 Kokemukset tekstiilitöiden opettajasta ja hänen vaikutuksestaan tekstiilikäsityöasenteisiin.
  - 1.3 Muiden ihmisten vaikutus tekstiilikäsityöasenteisiin.
  
2. Millaisia kokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla on POM-opintojen tekstiilitöiden peruskurssilta.
  - 2.1 Kokemukset tekstiilitöistä kurssina ja oppiaineena.
  - 2.2 Kokemukset tekstiilitöiden lehtorista ja hänen vaikutuksestaan tekstiilikäsityöasenteisiin.
  - 2.3 Miten kurssi ja lehtori vastasivat odotuksia ja mitä niiltä jäätiin kaipaamaan.
  
3. Miten opiskelijoiden käsityöasenteet muuttuivat POM-opintojen tekstiilityön peruskurssin aikana?
  - 3.1 Muuttivatko kurssilta saadut kokemukset asennetta tekstiilikäsitöitä kohtaan ja millaista mahdollinen muutos oli.
  - 3.2 Miten kurssilta saadut kokemukset vaikuttivat asenteeseen peruskoulussa opettavan tekstiilityön opettamista kohtaan.



## 6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

### 6.1 Tutkimuksen kohdejoukko ja tutkimuksen keruu

Tutkimusjoukoksi valittiin Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita, jotka aloittivat lukuvuonna 2003–2004 POM-opintojen tekstiilikäsityön kurssin. Otantamenetelmänä käytettiin yksivaiheista ryväsotantaa, sillä jo valmiita opiskeluryhmiä käytettiin hyväksi. Ryhmät muodostuivat pääosin opiskelijoiden kotiryhmistä, muutamia ylimääräisiä opiskelijoita lukuun ottamatta. Lukuvuonna 2003–2004 POM-opintojen tekstiilikäsityön peruskurssin suorittaneista tutkimukseen pääsivät ne ryhmät, joiden kurssin oli ohitse ennen 15.4.2004, lukuun ottamatta yhtä ryhmää. Tämä ryhmä jäi pienuutensa ja ulkomaalaisten vaihto-oppilaidensa vuoksi pois tutkimuksen kohdejoukosta. Näin kyselyyn vastasi viisi ryhmää, joiden koot olivat 10, 5, 14, 13 ja 11 opiskelijaa. Tutkimusjoukon koko oli siis 53 opiskelijaa, joista 45 oli naisia ja 8 miehiä. Tutkittavien ryhmien ohjaajina toimi neljä eri lehtoria, joista yhdellä oli kaksi ryhmää.

Tutkimus suoritettiin kahdessa osassa. Kurssin alussa opiskelijoille tehtiin alkukysely (LIITE 1), jonka tarkoituksena oli määrittää opiskelijoiden peruskouluaikaisia tekstiilikäsityökokemuksia, eri asioiden vaikutusta tekstiilikäsityöasenteisiin ja odotuksia tulevalta kurssilta. Loppukyselyssä (LIITE 2), joka tehtiin kurssin päätteeksi, selvitettiin opiskelijoiden kokemuksia POM-opintojen tekstiilikäsityön kurssilta, asenteiden muuttumista sekä odotusten täyttymistä ja asioita, joita jäätiin kurssilta kaipaamaan. Loppukysely tehtiin vain niille opiskelijoille, jotka olivat vastanneet myös alkukyselyyn. Tutkimuksen ajankohtina olivat lokakuu–joulukuu 2003 ja helmikuu–huhtikuu 2004. Kyselyt toteutettiin demojen alussa siten, että tutkija oli itse paikalla, joten mahdolliset kysymykset voitiin esittää suoraan tutkijalle. Ennen kyselylomakkeiden jakamista tutkija hieman selvensi tutkittavaa aihetta ja tarkensi muutamaa kysymyskohtaa. Demoilta poissa olleilta henkilöiltä ei enää erikseen kerätty kyselyä, vaan he jäivät tutkimusaineistosta pois.

## 6.2 Tutkimuksen mittarit

Tutkimuksen mittareina oli kaksi puolistrukturoitua kyselylomaketta (LIITE 1 ja LIITE 2). Kyselylomakkeet sisälsivät suljettuja väittämiä, joihin oli annettu valmiit vastausvaihtoehdot, sekä avoimia kysymyksiä. Alkukyselyssä kyselylomakkeen alussa selvitettiin vastaajien taustatietoja: nimi, vuosikurssi ja ryhmä, ylioppilaaksi tulo vuosi sekä peruskoulussa tekstiilityötä opiskellut luokat. Samat kysymykset esitettiin myös loppukyselyn kyselylomakkeen alussa, lukuun ottamatta peruskoulun tekstiilitöitä, jotta saatiin varmasti kaikilta kyselyyn osallistuneilta kaikki tiedot ylös. Nimi kysyttiin siksi, että kyselyjen jälkeen voitaisiin yhdistää kyselyyn osallistuneiden alku- ja loppukyselyn vastaukset sekä samalla selvittää vastaajan sukupuoli. Tulosten kirjaaminen ja analysointi tapahtui kuitenkin nimettömänä. Peruskoulun tekstiilitöitä selvittävään kohtaan oli valmiiksi annettu luokille vastausvaihtoehdot (1=3.–9. lk., 2=3.–7. lk., 3=3.–6. lk., 4=3.–4. lk., 5=3. lk., 6=joku muu, mikä?). Viimeisenä vastausvaihtoehtona oli kuitenkin kohta, johon sai itse kirjata haluamansa luokat, jos niitä ei muista vaihtoehdoista löytynyt. Muissa suljetuissa kysymyksissä mittarina käytettiin viisiportaista Likert-asteikkoa (1=täysin eri mieltä, 2=osittain eri mieltä, 3=en osaa sanoa, 4=osittain samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä).

Alkukyselyssä suljetut väittämät olivat adjektiiviväittämiä peruskoulun tekstiilitöistä (Peruskoulun tekstiilityö oli mielestäni helppoa/epämielellisää/innostavaa/mielenkiintoista/tylsää/mielikuvitusta rajoittavaa/omia taitoja kehittävää/tarpeetonta/itsenäisyyteen ohjaavaa/materiaalirajoitteista) ja tekstiilitöiden opettajasta (Tekstiilitöiden opettajani oli innostava/vaativa/tiukka/rohkeava/välinpitämätön/kannustava) sekä väittämiä muiden ihmisten vaikutuksesta asenteeseen tekstiilitöitä kohtaan (Tekstiilitöiden opettaja vaikutti asenteeseeni tekstiilitöitä kohtaan; Perheenjäseneni vaikuttivat asenteeseeni tekstiilitöitä kohtaan; Joku muu vaikutti asenteeseeni tekstiilitöitä kohtaan. Mikä ja miten?). Loppukyselyssä samat adjektiiviväittämät oli vaihdettu POM-opintojen tekstiilitöitä ja lehtoria koskeviksi. Muiden ihmisten vaikutusta tekstiilikäsityöasenteisiin selvittävät kysymykset oli korvattu ”Tekstiilitöiden lehtori vaikutti asenteeseeni tekstiilitöitä kohtaan” -väittämällä. Lisäksi loppukyselyssä selvitettiin asenteiden muuttumista kurssin aikana väittämällä ”POM-opintojen tekstiilityön peruskurssilta saadut

kokemukset muuttivat asennettani käsitöitä kohtaan 1=ei ollenkaan, 2=jonkin verran 3=paljon.”

Alkukyselyn avoimissa kysymyksissä selvitettiin peruskouluaikeaisia myönteisiä ja kielteisiä kokemuksia, odotuksia tekstiilitöiden peruskurssilta ja sen lehtorilta sekä kuvauksia POM-opintojen tekstiilityön peruskurssin demojen ja peruskoulun tekstiilitöiden oppituntien eroista. Loppukyselyn avoimissa kysymyksissä selvitettiin POM-opintojen tekstiilitöiden peruskurssilta saatuja myönteisiä ja kielteisiä kokemuksia, peruskurssia ja lehtoria koskeneiden odotusten täyttymistä ja sitä, mitä niiltä jäätin kaipaamaan, kuvailua mahdollisesta asenteen muutoksesta ja peruskurssilta saattujen kokemusten vaikutusta asenteeseen peruskoulussa opetettavan tekstiilityön opettamista kohtaan sekä parasta oppimistapaa käsitöissä.

Vastaukset tallennettiin optisesti sekä suljettujen että avointen kysymysten osalta. Avointen kysymysten vastaukset luokiteltiin aineistosta nousseihin luokkiin. Vastausluokkia muodostui 4-11 kysymyksestä riippuen. Tilastollinen käsittely tehtiin SPSS 11.0 for Windows -ohjelmalla. Analysointi vaiheessa aineistosta jätettiin pois avoimet kysymykset, jotka koskivat POM-opintojen tekstiilityön peruskurssin demojen ja peruskoulun tekstiilitöiden oppituntien eroja sekä parasta oppimistapaa käsitöissä.

### 6.3 Aineiston analyysit

Aineistoa analysoitiin frekvenssien, ristiintaulukoinnin ja Pearsonin korrelaatiokerrotoimen avulla. Näin pyrittiin selvittämään luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia peruskoulun tekstiilitöistä ja POM-opintojen tekstiilityön peruskurssilta, heidän asennemuutoksiaan kurssin aikana sekä asioita, jotka vaikuttivat asenteeseen tekstiilikäsitöitä kohtaan. Pearsonin korrelaatiokerrotoimen avulla selvitettiin muuttujien välisiä yhteyksiä etenkin asennetta mittaavien muuttujien välillä. Korrelaatioiden merkittävyyttä ilmaistaan tutkimuksessa seuraavasti:

todennäköisyys	sanallinen kuvaus	merkintä
$p < .05$	melkein merkitsevä	*
$p < .01$	merkitsevä	**

#### 6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan reliabiliteetin ja validiteetin avulla. Reliabiliteetilla eli luotettavuudella tarkoitetaan tulosten tarkkuutta ja toistettavuutta sekä sen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Reliabiliteetin puute johtuu yleensä satunnaisvirheistä, joita aiheuttavat otanta sekä erilaiset mittaus- ja käsittelyvirheet. (Heikkilä 1999, 29 ja 179; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 10.) Otantaan ei tässä tutkimuksessa pystytty kovin paljon vaikuttamaan, sillä vain tietty määrä ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoista suoritti POM-opintojen tekstiilityön peruskurssin lukuvuonna 2003–2004 15.4.2004 mennessä. Koska tutkimus on tehty vain Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opiskelijoille, ei tutkimus myöskään ole yleistettävissä kaikkiin Suomen luokanopettajalaitoksiin. Tutkimuksesta saadaan kuitenkin viitteitä antavia tuloksia, joita voidaan hyödyntää tehtäessä tutkimusta muista luokanopettajalaitoksista. Tutkimuksen aineistoa on myös käyty huolellisesti läpi mittaus- ja käsittelyvirheiden poistamiseksi. Kyselylomakkeet eivät olleet rajattuja vain Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opiskelijoiden tekstiilikäsityöasenteista mittaaviksi, vaan tutkimus voidaan toistaa esimerkiksi jossain muussa luokanopettajakoulutuslaitoksessa, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Validiteetilla eli pätevyydellä puolestaan tarkoitetaan tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata (Heikkilä 1999, 29 ja 179; Hirsjärvi ym. 2003, 10). Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeella saatiin vastaukset asetettuihin tutkimusongelmiin, mutta kyselylomaketta olisi voinut vielä hioa paremman validiteetin saavuttamiseksi. Tutkimuksen aloittamisen kiireellisyyden vuoksi tähän ei kuitenkaan ollut aikaa. Toisaalta se, että tutkija oli jokaisessa kyselylomakkeen täyttötilaisuudessa paikalla, auttoi siten, että epäselvissä tilanteissa tutkija pystyi itse vastaamaan kysymyksiin. Kyselylomakkeen validiutta pyrittiin parantamaan myös sillä, että kysely sisälsi sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä. Suljettujen kysymysten etuna oli, että vastauksia voitiin mielekkäästi vertailla, ja avoimien kysymysten avulla pyrittiin saamaan monipuolisia näkökulmia tarkasteltavaan aiheeseen.

Suljetuissa kysymyksissä käytetyn Likert-asteikon vaihtoehto 3=en osaa sanoa voi osaltaan vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen, sillä vastaajat ovat saattaneet valita vastausvaihtoehdon sen helppouden vuoksi paneutumatta sen tarkemmin

asiaan. Vastaus ei silloin välttämättä kerro vastaajien epäröinnistä tai epävarmuudesta, vaan pikemminkin laiskuudesta. Mielestäni en osaa sanoa -vaihtoehto oli kuitenkin oltava sen vuoksi, että esimerkiksi peruskouluajoista voi olla jo niin kauan, etteivät opiskelijat välttämättä muista kokemuksiaan tekstiilitöistä tai sen opettajasta. Näin on suljettu pois niin sanottu pakkovastaamisen ongelma, jossa vastaaja on pakotettu olemaan jotain mieltä (Valli 2001, 35).

## 7 TULOKSET

### 7.1 Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset peruskoulun tekstiilityöstä

Ylioppilaisiksi opiskelijat olivat valmistuneet pääosin vuosien 1995–2003 välillä, vain yksi opiskelija oli valmistunut 80-luvun puolella. Selvästi suurimmalla osalla (79,2 %) opiskelijoista oli ollut tekstiilitöitä peruskoulussa luokilla 3–9 tai 3–7. Miehistä 75 % ilmoitti tekstiilitöitä kuitenkin olleen vain kolmannella tai esimerkiksi kolmannella ja seitsemännellä luokalla.

#### 7.1.1 Kokemukset tekstiilitöistä oppiaineena

Tekstiilityö oli ollut lempiaine peruskoulussa selvästi yli puolella naisista, mutta ei yhdelläkään miehistä. Naisista n. 70 % oli samaa mieltä ”Tein peruskouluaihana tekstiilitöitä myös vapaa-ajallani” -väittämän kohdalla. Miehistä vain yksi oli täysin samaa mieltä edellisen väittämän kohdalla, muiden miesten ollessa osittain tai täysin eri mieltä. Lähes puolella opiskelijoista peruskoulusta saatuja kokemuksia kartoittavan kohdan ”Kerro jokin myönteinen tekstiilitöihin liittyvä kokemus” vastaus liittyi johonkin tehtyyn työhön. Myös peruskouluaikaiset kielteiset kokemukset liittyivät usein (28,3 %) tehtyihin töihin, mutta melkein yhtä usein (20,8 %) mainittiin opettajassa olleen jotain vikaa.

Peruskoulussa tekstiilitöitä opiskeltujen vuosien määrä oli merkitsevässä yhteydessä siihen, kuinka paljon tekstiilikäsityksiä oli tehty myös vapaa-aikana: mitä useammalla luokalla peruskoulussa oli opiskelijalla ollut tekstiilitöitä, sitä useammin tekstiilikäsityöt olivat olleet myös vapaa-ajan harrastuksena. Sillä, oliko tekstiilityö ollut yksi lempiaineista peruskouluaihana, oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ( $p < .01$ ) siihen, kuinka paljon tekstiilitöitä oli harrastettu vapaa-aikana. Jos tekstiilityö oli ollut lempiaine peruskouluaihana, niin tekstiilitöitä oli myös harrastettu vapaa-ajalla.

Peruskoulun tekstiilityötä koskevien adjektiiviväittämien (”Peruskoulun tekstiilityö oli mielestäni...”) kohdalla annetut vastaukset painottuivat myönteisten väittämien (helppoa, innostavaa, mielenkiintoista, omia taitoja kehittävää ja itsenäisyyteen ohjaavaa) kohdalla myönteiselle puolelle eli yli puolet opiskelijoista oli ollut

samaa mieltä. Kielteisten väittämien (epämieluisaa, tylsää, mielikuvitusta rajoittavaa ja tarpeetonta) kohdalla annetut vastaukset taas painottuivat kielteiselle puolelle eli yli puolet opiskelijoista oli ollut eri mieltä. Ainoan poikkeuksen teki väittämä peruskoulun tekstiilityön materiaalirajoitteisuudesta, jonka vastaukset painottuivat myönteiselle puolelle eli opiskelijat olivat olleet samaa mieltä.

<b>Tekstiilitöitä kuvailevat adjektiivit</b>	täysin eri mieltä	osittain eri mieltä	en osaa sanoa	osittain samaa mieltä	täysin samaa mieltä	Total n = 53
helppoa	3,8	24,5	13,2	47,2	11,3	100
epämieluisaa	34,0	37,7	5,7	18,9	3,8	100
innostavaa	0	22,6	18,9	41,5	17,0	100
mielenkiintoista	1,9	20,8	17,0	39,6	20,8	100
tylsää	41,5	28,3	15,1	15,1	0	100
mielikuvitusta rajoittavaa	7,5	45,3	18,9	24,5	3,8	100
omia taitoja kehittävää	1,9	3,8	7,5	54,7	32,1	100
tarpeetonta	67,3	26,9	5,8	0	0	100
itsenäisyyteen ohjaavaa	5,8	13,5	30,8	44,2	5,8	100
materiaalirajoitteista	5,7	17,0	22,6	45,3	9,4	100

TAULUKKO 1. Opiskelijoiden kokemukset peruskoulun tekstiilitöistä ( % ).

Peruskoulussa tekstiilitöitä opiskeltujen luokkien määrällä, tekstiilikäsitöiden vapaaajan harrastuneisuudella sekä sillä, oliko tekstiilityö ollut lempiaine peruskoulussa, oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ( $p < .01$ ) siihen, millaisena peruskoulun tekstiilityö koettiin. Mitä useammalla luokalla tekstiilitöitä oli ollut, mitä enemmän tekstiilitöitä

oli vapaa-aikana harrastettu ja mitä enemmän oltiin lempiaine-väittämän kanssa samaa mieltä, sitä helpommaksi, vähemmän epämieluisaksi, innostavammaksi, mieleenkiintoisemmaksi ja vähemmän tylsäksi tekstiilityö koettiin. Lisäksi vapaa-ajalla tekstiilikäsitöitä harrastaneet kokivat peruskoulun tekstiilityön myös tarpeellisemmaksi ja itsenäisyyteen ohjaavammaksi. Samoin lempiaine-väittämän kanssa samaa mieltä olleet kokivat tekstiilityön myös taitoja kehittävämmäksi, tarpeellisemmaksi ja itsenäisyyteen ohjaavammaksi.

Peruskoulun tekstiilitöiden opettajaa kuvailtiin innostavaksi, vaativaksi, tiukaksi, rohkaisevaksi ja kannustavaksi, mutta ei välinpitämättömäksi. Mitä useammalla luokalla peruskoulussa oli opiskeltu tekstiilitöitä, sitä innostavammaksi, kannustavammaksi, vaativammaksi ja vähemmän välinpitämättömäksi tekstiilitöiden opettaja koettiin. Sillä, oliko tekstiilityö ollut yksi lempiaineista peruskouluajana, oli myös merkittävä yhteys siihen, millaisena peruskoulun tekstiilityön opettaja koettiin. Opettaja koettiin sitä innostavammaksi, rohkaisevammaksi, kannustavammaksi ja vähemmän välinpitämättömäksi, mitä enemmän lempiaine-väittämän kanssa oltiin samaa mieltä.

### 7.1.2 Opettajan ja perheenjäsenten vaikutus tekstiilikäsityöasenteisiin

Selvästi yli puolet opiskelijoista oli osittain tai täysin samaa mieltä siitä, että peruskoulun tekstiilitöiden opettaja on vaikuttanut omaan asenteeseen tekstiilikäsitöitä kohtaan. Myös muilla perheenjäsenillä, kuten vanhemmilla, sisaruksilla tai isovanhemmilla oli merkitystä tekstiilikäsityöasenteiden muodostumisessa. ”Perheenjäseneni vaikuttivat asenteeseeni tekstiilikäsitöitä kohtaan” -väittämän kohdalla kaksi kolmesta opiskelijasta oli osittain tai täysin samaa mieltä.



Sosiaalinen verkosto	täysin eri mieltä	osittain eri mieltä	en osaa sanoa	osittain samaa mieltä	täysin samaa mieltä	Total n = 53
tekstiilitöiden opettaja	1,9	15,1	22,6	47,2	13,2	100
perheenjäsenet	3,8	9,4	17,0	43,4	26,4	100

TAULUKKO 2. Opiskelijoiden kokemukset tekstiilitöiden opettajan ja perheenjäsenien vaikutuksesta tekstiilikäsityöasenteisiin ( % ).

Opiskelijat (30,2 %) kertoivat myös kavereiden, oman kiinnostuksen, muiden sukulaisten, omien oppilaiden tai oman osaamattomuutensa vaikuttaneen tekstiilikäsityöasenteisiinsa.

”Perheenjäseneni vaikuttivat asenteeseeni tekstiilikäsitöitä kohtaan” - väittämän kohdalla merkitsevä yhteys löytyi siihen, miten paljon koulussa oli valittu tekstiilitöitä. Mitä merkitsevämmäksi perheen vaikutus tekstiilikäsityöasenteisiin koettiin, sitä enemmän tekstiilitöitä oli valittu peruskoulussa. Perheellä oli myös vaikutusta opiskelijoiden kokemuksiin tekstiilitöistä lempiaineena sekä tekstiilikäsitöiden vapaa-ajan harrastuneisuuteen ( $p < .01$ ). Mitä enemmän perheen vaikutus -väittämän kanssa oltiin samaa mieltä, sitä enemmän oltiin myös väittämän ”Tekstiilityöt olivat lempiaineeni peruskoulussa” kanssa. Samoin mitä enemmän perheen vaikutus -väittämän kanssa oltiin samaa mieltä, sitä enemmän oltiin samaa mieltä myös tekstiilikäsitöiden vapaa-ajan harrastuneisuus -väittämän kanssa.

## 7.2 Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset ja asenteenmuutokset POM-opintojen tekstiilityön peruskurssilla

### 7.2.1 Kokemukset tekstiilitöistä kurssina ja oppiaineena

Kysyttäessä opiskelijoilta avoimella kysymyksellä heidän odotuksiaan POM-opintojen tekstiilityön peruskurssilta, selvästi suurin osa opiskelijoista odotti oppivan kurssilla peruskäsityötaitoja tai uusia tekniikoita. Didaktiikan käsittelemistä kurs-

silla odotti yli puolet opiskelijoista. Kuusi opiskelijaa toivoi kurssin muodostavan heille myönteisen asenteen käsitöitä kohtaan. Kurssilta odotettiin myös saatavan iloa itselle sekä materiaaleja opetukseen. Ne opiskelijat, jotka olivat olleet väittämän ”Tekstiilityöt olivat lempia ineeni peruskoulussa” kohdalla samaa mieltä, odottivat kurssilta eniten didaktisia neuvoja ja materiaaleja opetukseen. Eri mieltä väittämän kohdalla olleet odottivat kurssilta myös didaktisia neuvoja, mutta enemmän kuitenkin omien taitojen karttumista.

Opettajankoulutuslaitoksen tekstiilitöiden lehtoreilta opiskelijat odottivat eniten (71,7 %) erilaisia ominaisuuksia, kuten pitkää pinnaa, ymmärtävää ja joustavuutta, kannustavaa ja innostavaa asennetta, yhteistyöhaluisuutta, arvostelemattomuutta sekä rentoa ja harrastemaista otetta. Didaktisia neuvoja lehtorilta toivoi hieman yli kolmannes opiskelijoista. Muita toiveita olivat asiantuntijuus sekä auttamishalu opiskelijoiden omissa taidoissa.

POM-opintojen tekstiilityön peruskurssilta saaduista myönteisistä kokemuksista yli kolmasosa liittyi työskentelytekniikoihin. Myös tehtyjä töitä mainittiin myönteisissä kokemuksissa (28,3 %). Kielteisten kokemusten kohdalla jakautuminen oli melko tasaista. Kielteisiä kokemuksia olivat tuottaneet työskentelytekniikat (17,0 %), opiskelijoiden ja joissain tapauksissa myös opettajan pitämät opetustuokiot (13,2 %), tehdyt työt (13,2 %) ja yleinen turhautuminen (13,2 %). 15,1 % opiskelijoista ei ollut saanut mitään kielteistä kokemusta kurssilta.

Myönteisen peruskoulukokemuksen ja myönteisen POM-opintojen kurssikokemuksen kohdalla lähes puolet niistä opiskelijoista, joiden peruskoulukokemus käsitteli jotakin tiettyä työtä, kertoi myös POM-opintojen kurssikokemuksessaan jostakin työstä (kaikista vastanneista 20,8 %). Samoista opiskelijoista lähes kolmanneksen vastaus käsitteli kurssikokemuksen kohdalla työskentelytekniikkaa (kaikista vastanneista 15,1 %). Työskentelytekniikasta koulukokemuksessa kertoneista opiskelijoista kaksi kolmesta kertoi myös kurssikokemuksessa jostakin tekniikasta (kaikista vastanneista 11,3 %). Kielteisen koulukokemuksen ja kielteisen kurssikokemuksen kohdalla neljännes niistä opiskelijoista, joiden koulukokemus käsitteli jotakin tiettyä työtä, kertoi myös kurssikokemuksessaan jostakin tietyistä työstä (kaikista vastanneista 7,5 %). Yli neljännes opiskelijoista, jotka olivat koulukokemuksessaan kertoneet opettajassa olleen jotakin vikaa, kertoivat myös kurssikokemuksessaan opettajassa olleen jotakin vikaa (kaikista vastanneista 5,7 %).

POM-opintojen tekstiilitöitä koskevien adjektiiviväittämien kohdalla opiskelijoiden antamat vastaukset painoutuivat myönteisten väittämien (helppoa, innostavaa, mielenkiintoista, omia taitoja kehittävää, itsenäisyyteen ohjaavaa) kohdalla myönteiselle puolelle eli opiskelijat olivat olleet samaa mieltä ja kielteisten väittämien (epämieluisaa, tylsää, mielikuvitusta rajoittavaa, tarpeetonta ja materiaalirajoitteista) kohdalla kielteiselle puolelle eli opiskelijat olivat eri mieltä. POM-opintojen tekstiilityön peruskurssia kuvailevat adjektiivit olivat merkitsevässä yhteydessä ( $p < .01$ ) keskenään, lukuun ottamatta adjektiiveja ”helppoa”, ”itsenäisyyteen ohjaava” ja ”materiaalirajoitteista”, joista ”itsenäisyyteen ohjaava” -väittäjä korreloi melkein merkitsevästi ”taitoja kehittävä” -väittämän kanssa ja ”helppoa” sekä ”materiaalirajoitteista” -väittämät eivät korreloineet minkään kanssa. Myönteiset adjektiivit korreloivat positiivisesti myönteisten ja negatiivisesti kielteisten adjektiivien kanssa sekä toisin päin.

Kurssin tehneestä viidestä opiskelijaryhmästä yhden ryhmän vastaukset erosivat hieman toisista ryhmistä. Kun muiden neljän ryhmän vastaukset väittämään ”POM-opintojen tekstiilityön peruskurssin oli mielestäni innostava” painoutuivat samaa mieltä oleviksi, yhden ryhmän vastaukset painoutuivat selvästi eri mieltä oleviksi.

Adjektiiviväittämiin tekstiilitöiden luonteesta oli POM-opintojen tekstiilityön kurssia koskevan kyselyn kohdalla vastattu myönteisemmin kuin peruskouluai-kaista tekstiilityötä koskevan kyselyn kohdalla. POM-opintojen tekstiilityö koettiin helpommaksi, innostavammaksi, itsenäisyyteen ohjaavammaksi, tarpeettomammaksi sekä vähemmän epämieluisaksi, tylsäksi, rajoittavaksi, kehittäväksi ja materiaalirajoitteiseksi kuin peruskoulun tekstiilityö.

Tekstiilitöiden lehtoria kuvaavien adjektiivien kohdalla opiskelijoiden vastaukset painoutuivat myönteiselle puolelle eli opiskelijat pitivät lehtoreita innostavina, asiantuntevina, rohkaisevina, kannustavina ja hyvin ohjeistavina, mutta eivät vaativina, tiukkoina tai välinpitämättöminä.

<b>Tekstiilitöiden lehtoria kuvailevat adjektiivit</b>	täysin eri mieltä	osittain eri mieltä	en osaa sanoa	osittain samaa mieltä	täysin samaa mieltä	Total n = 53
innostava	0	15,1	9,4	45,3	30,2	100
vaativa	9,4	49,1	30,2	11,3	0	100
tiukka	28,3	52,8	17,0	1,9	0	100
asiantunteva / ammattitaitoinen	0	1,9	5,7	30,2	62,3	100
rohkaiseva	0	9,4	5,7	49,1	35,8	100
välinpitämätön	49,1	22,6	15,1	11,3	1,9	100
kannustava	0	5,7	17,0	47,2	30,2	100
hyvin ohjeistava	3,8	13,2	17,0	43,4	22,6	100

TAULUKKO 3. Opiskelijoiden kokemukset POM-opintojen tekstiilitöiden lehtoreista (%).

POM-opintojen peruskurssia kuvailevat adjektiivit olivat yhteydessä peruskurssin lehtoria kuvailevien adjektiivien kanssa siten, että kurssia kuvailevan adjektiivin ollessa myönteinen, korrelaatiot olivat positiivisia kaikkien muiden paitsi ”välinpitämätön” -adjektiivin kohdalla ja kurssia kuvailevan adjektiivin ollessa kielteinen, korrelaatiot olivat negatiivisia kaikkien muiden paitsi ”välinpitämätön” -adjektiivin kohdalla. Jos kurssi oli siis koettu myönteiseksi, koettiin, että lehtori oli ollut innostava, vaativa, tiukka, asiantunteva/ammattitaitoinen, rohkaiseva, kannustava tai hyvin ohjeistava, mutta ei koskaan välinpitämätön. Jos kurssi taas oli koettu kielteiseksi, koettiin, että lehtori oli ollut välinpitämätön. Myös kurssiodotusten vastaavuus oli tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä lehtoria kuvaavien adjektiivien kanssa siten, että ne opiskelijat, joiden mukaan kurssi oli vastannut hyvin odotuksia, kokivat lehtorin in-

nostavaksi, asiantuntevaksi, rohkaisevaksi, kannustavaksi ja hyvin ohjeistavaksi, mutta eivät vaativaksi tai välinpitämättömäksi.

Adjektiiviväittämiin peruskoulun tekstiilityön opettajasta ja POM-opintojen tekstiilityön lehtorista oli vastattu POM-opintojen tekstiilitöitä koskevassa kyselyssä hieman eri lailla kuin peruskoulun tekstiilitöitä koskevassa kyselyssä. POM-opintojen tekstiilityön lehtori koettiin innostavammaksi ja rohkaisevammaksi sekä vähemmän vaativaksi ja tiukaksi kuin peruskoulun tekstiilityön opettaja.

POM-opintojen tekstiilikäsityön peruskurssi vastasi opiskelijoiden odotuksia selvästi yli puolen mielestä hyvin tai erittäin hyvin. Kolme opiskelijoista kertoi kurssin jopa ylittäneen odotukset ja viiden opiskelijan mukaan kurssi ei vastannut odotuksia. Vain kahdessa ryhmässä odotukset olivat ylittyneet ja samoin vain kahdessa ryhmässä kurssi ei ollut vastannut odotuksia. Vain yhdessä ryhmässä ilmoitettiin kurssin vastanneen odotuksia erittäin hyvin. Kurssiodotusten täyttymistä mittaava kysymys oli yhteydessä kurssia kuvaavien adjektiivien epämieluisaa (\*\*), innostavaa (\*\*), tylsää (\*\*), ja tarpeetonta (\*) kanssa siten, että opiskelijat, joiden mukaan kurssi oli vastannut hyvin odotuksia, kokivat kurssin myös myönteiseksi.

Avoimeen kysymykseen siitä, miten tekstiilitöiden lehtori vastasi odotuksia, olivat monet opiskelijat vastanneet myönteisellä tai kielteisellä kuvailulla. Lähes puolet opiskelijoista oli vastannut myönteisellä kuvailulla ja 11,3 % kielteisellä kuvailulla kertoen esimerkiksi lehtorin luonteenpiirteistä, käytöksestä tai opetus- ja ohjaustavoista. Viidennes opiskelijoista ilmoitti selvästi lehtorin vastanneen odotuksia hyvin. Kurssiodotusten täyttymistä mittaava kysymys oli yhteydessä lehtori-odotuksen täyttymistä mittaavan kysymyksen kanssa. Opiskelijat, joiden mukaan kurssi oli vastannut hyvin odotuksia, kokivat myös lehtorin vastanneen hyvin odotuksia tai kuvailivat häntä myönteisesti. Lehtorille asetettujen odotusten täyttymistä mittaava kysymys oli yhteydessä kurssia kuvailevien adjektiivien epämieluisaa (\*), innostavaa (\*\*), ja tylsää (\*) sekä lehtoria kuvailevien adjektiivien innostava (\*\*), rohkaiseva (\*\*), kannustava(\*\*) ja hyvin ohjeistava (\*\*) kanssa. Opiskelijat, jotka kokivat lehtorin vastaavan odotuksia hyvin tai häntä oli kuvailtu myönteisesti, kokivat myös kurssin ja lehtorin myönteisesti.

Reilu neljäsosa opiskelijoista ei jäänyt kaipaamaan POM-opintojen peruskurssilta mitään. Eniten kaipaamaan jäätin tekstiilityön ainedidaktiikan käsittelemistä (34 %). Opiskelijat toivoivat myös, että kurssilla olisi ollut enemmän aikaa teh-

dä töitä tai että se olisi ollut pidempi tai että kurssi olisi käsitellyt aiheita syvällisemmin. Ensimmäisestä ryhmästä puolet opiskelijoista ei jäänyt kaipaamaan mitään kursilta ja kolmasosa opiskelijoista jäi kaipaamaan didaktisia neuvoja. Toisessa ryhmässä jäätiin kaipaamaan myös didaktisia neuvoja, mutta myös enemmän aikaa. Kolmannessa ryhmässä eniten vastauksia tuli ryhmään ”ei mitään”. Neljännessä ryhmässä jäätiin eniten kaipaamaan didaktisia neuvoja, syvällisyyttä ja opettajalta aktiivisempaa otetta kurssiin ja opiskelijoihin. Viidennessä ryhmässä iso osa opiskelijoista (yli neljännes) ei jäänyt kaipaamaan mitään, mutta vielä isompi osa jäi kaipaamaan didaktisia neuvoja.

Reilusti yli puolet opiskelijoista ei jäänyt kaipaamaan POM-opintojen lehtorilta mitään. Kaipaamaan jäätiin kuitenkin lisäopastusta omien taitojen kohdalla, didaktisia neuvoja sekä tiiviimpää läsnäoloa ja sitoutumista opiskelijoihin.

#### 7.2.2 Asenteiden muuttuminen tekstiilityön peruskurssilla

Asenne tekstiilikäsitöitä kohtaa oli kurssin aikana ylipäätään muuttunut jonkin verran 56,6 %:lla ja paljon 17,0 %:lla opiskelijoista. Noin neljänneksellä opiskelijoista asenne ei ollut muuttunut ollenkaan. Lähes 70 % opiskelijoista asenne oli muuttunut kurssin aikana myönteisempään päin. Kaikista vastanneista puolet ilmoitti asenteidensa muuttuneen jonkin verran myönteisemmäksi ja lähes viidennes ilmoitti asenteidensa muuttuneen paljon myönteisemmäksi.

millainen muutos	asenteen muutos			Kaikki vastanneet (millainen muutos)
	ei ollenkaan	jonkin verran	paljon	
ei muutosta	26,4			26,4
myönteisempään		52,8	17,0	69,8
kielteisempään		1,9		1,9
en osaa sanoa		1,9		1,9
Kaikki vastanneet (asenteen muutos)	26,4	56,6	17,0	100 (Total)

TAULUKKO 4. Opiskelijoiden tekstiilikäsityöasenteiden muutos ja sen laatu POM-opintojen tekstiilityön peruskurssin aikana ( % ).

Kaikki miehet ilmoittivat tekstiilityöasenteidensa muuttuneen yleensäkin ainakin jonkin verran tekstiilityön kurssin aikana. Naisista kaksi kolmesta kertoi tekstiilityöasenteidensa muuttuneen yleensäkin ainakin jonkin verran ja kolmannes kertoi, että ne eivät olleet muuttuneet lainkaan. Kaksi kolmesta opiskelijasta ilmoitti asenteen muuttuneen myönteisempään päin ja vain yksi opiskelija ilmoitti asenteensa muuttuneen kielteisempään päin. Miehillä muutosta oli tapahtunut pelkästään myönteiseen päin.

Niistä opiskelijoista, joilla asenne tekstiilitöitä kohtaan oli muuttunut myönteisemmäksi, kokivat kurssin helpoksi, innostavaksi, mielenkiintoiseksi, omia taitoja kehittäväksi ja itsenäisyyteen ohjaavaksi, mutta eivät epämieluisaksi, tylsäksi, mielikuvitusta rajoittavaksi, tarpeettomaksi tai materiaalirajoitteiseksi. Suurin osa opiskelijoista, joiden asenne oli muuttunut myönteisempään, kertoivat myös kurssin vastanneen odotuksia hyvin (70,3 %). Kaksi opiskelijoista kertoi kurssin vastanneen odotuksia erittäin hyvin, kaksi kertoi kurssin ylittäneen odotukset ja kahden mukaan kurssi ei ollut vastannut odotuksia.

Puolet opiskelijoista oli samaa mieltä, reilu viidennes eri mieltä ja viidennes opiskelijoista ei osannut sanoa väittämän ”Tekstiilitöiden lehtori vaikutti asenteeseeni tekstiilikäsityöitä kohtaan” kohdalla. Kolmessa opiskelijaryhmistä enemmistö

oli sitä mieltä, että tekstiilitöiden lehtori vaikutti asenteeseen, yhdessä opiskelijaryhmistä oltiin tasapuolisesti samaa ja eri mieltä lehtorin vaikutuksesta asenteeseen ja yhdessä opiskelijaryhmistä oltiin sitä mieltä, että lehtori ei vaikuttanut asenteeseen. Yli puolet opiskelijoista, joiden asenne oli muuttunut myönteisemmäksi, kokivat lehtorin vaikuttaneen asenteisiin eli he olivat samaa mieltä. Asenteen muutosta mittaava väittämä korreloi merkitsevästi POM-opintojen peruskurssin lehtorin vaikutus asenteisiin -väittämän kanssa siten, että mitä enemmän asenteet olivat muuttuneet, sitä enemmän koettiin myös lehtorin vaikuttaneen asenteisiin.

POM-opintojen peruskurssin vaikutuksista asenteeseen tekstiilikäsityön opettamisesta koulussa selvimmin nousi esille opettamisen luonteen käsityksen muuttuminen (32,1 %). Hieman yli 10 % opiskelijoista ilmoitti kuitenkin, että opetusasenne ei ollut muuttunut kurssin aikana mitenkään ja että asenne opetusta kohtaan oli edelleen myönteinen. Opettamista kohtaan olevien asenteiden muuttumista koskevaan kysymykseen miehet ja naiset vastasivat melko eriävästi. Naisilla suosituin vastaus (37,8 %) koski käsityksen muuttumista opettamisen luonteesta ja miehillä vastaukset jakaantuivat melko tasaisesti ”lievensi ahdistusta”, ”tarvitsee harjoitusta” ja ”arvostus tekstiilitöitä kohtaan kasvoi” välillä.



## 8 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla on peruskoulun tekstiilitöistä ja POM-opintojen tekstiilityön peruskurssilta sekä onko POM-opintojen tekstiilityön peruskurssilla vaikutusta opiskelijoiden tekstiilikäsityöasenteisiin. Seuraavassa tarkastellaan tutkimusongelmien mukaisia tuloksia sekä niiden käyttömahdollisuuksia. Lisäksi tarkastelussa ovat tutkimuksen yleistettävyyden ja toistettavuuden sekä jatkotutkimusmahdollisuudet.

Peruskoulun tekstiilityön opiskelijat olivat kokeneet adjektiiviväittämissä perusteella pääosin myönteisenä. Myönteisistä ja kielteisistä kokemuksista oli kerrottu yhtä paljon ja tekstiilitöitä ja tekstiilitöiden opettajaa kuvaavien adjektiivien vastaukset painoittuivat myönteisinä. Opettajankoulutuslaitoksen tekstiilityön lehtorit (Ihatsu, Kiviniemi, Nyssönen & Rautio 2004) nimesivätkin yhtenä tärkeänä asiana opiskelijoiden omien koulukokemusten käsittelyn kurssin alussa. Omien kokemusten käsittelyn kautta opiskelijat rakentavat omaa suhtautumistaan tekstiilitöihin oppiaineena. Lehtorit kokivat myös, että opiskelijat oppivat omista kokemuksistaan ja osaisivat suhteuttaa ne vanhana uuteen käsityökasvatukseen. Niistä voisi siis oppia sekä hyviä että korjattavia asioita. (Ihatsu ym. 2004.)

Lisäksi peruskoulussa opiskeltujen luokkien määrällä oli myönteistä vaikutusta siihen, millaisena tekstiilityöt oli koettu. Mitä enemmän tekstiilitöitä oli ollut, sitä myönteisempinä ne ja tekstiilitöiden opettaja koettiin. Tulos viittaisi Helkaman ym. (1998, 189) sekä Stroeben ja Jonaksen (1988, 170–171) esittämään teoriaan siitä, että kohteen (tässä tapauksessa tekstiilityöt) tutuus ja sen kokeminen tarpeeksi usein kehittävät myönteisen asenteen sitä kohtaan. Koska opiskelijoita ei kuitenkaan ole testattu tähän teoriaan sopivilla menetelmillä peruskouluaikana, teorian paikkaansa pitävyyttä ei tässä tapauksessa voi suoralta kädeltä sanoa olevan.

Sekä tekstiilityön opettajalla että perheenjäsenillä, kuten vanhemmilla, sisaruksilla tai isovanhemmilla, opiskelijat kokivat olleen vaikutusta tekstiilikäsityöasenteisiin. Jotkut opiskelijat kertoivat myös kavereidensa vaikutuksesta omiin asenteisiin. Myös POM-opintojen tekstiilityön peruskurssin lehtorilla koettiin olleen vaikutusta asenteisiin tekstiilikäsityöitä kohtaan. Lehtorilla oli ollut vaikutusta myös asenteen muutokseen, sillä mitä enemmän asenteet olivat muuttuneet, sitä enemmän

myös lehtorilla oli ollut vaikutusta asenteisiin. Saadut tulokset vahvistavat teoriaa siitä, että sosiaalisella verkostolla, kuten perheellä, koululla ja tovereilla on vaikutusta asenteiden muodostumisessa ja muokkaantumisessa (esim. Bronfenbrenner 1981b; Hurrelmann 1988; Ojala & Uutela 1993; Helkama 1998; Kepler 1999).

POM-opintojen tekstiilityön peruskurssin alussa opiskelijat odottivat oppivansa kurssilla peruskäsityötaitoja, uusia tekniikoita sekä tekstiilityön opettamista eli didaktista puolta. Muutamat opiskelijat toivoivat kurssin myös muodostavan heille myönteisen asenteen tekstiilitöitä kohtaan. Lisäksi kurssilta toivottiin saatavan iloa itselle sekä materiaaleja opetukseen. Tekstiilitöitä lempiaineenaan pitäneet toivoivat eniten didaktista puolta, kun taas ne opiskelijat, joilla tekstiilityö ei ollut ollut lempiaine, toivoivat paljon myös omien taitojen kehittymistä. Tämä viittaa jälleen opiskelijoiden heterogeenisiin taitoihin, jotka lehtorit (Ihatsu ym. 2004) kokivat ongelmalliseksi kurssin sisältöä suunniteltaessa.

Tekstiilitöitä opetetaan sekä sukupuolen että taitojen kannalta sekaryhmissä, koska halutaan korostaa myös uudessa opetussuunnitelman perusteissa mainittua tasa-arvoa opiskelijoiden ja oppilaiden välillä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 242). Tekstiilitöiden opettaminen sekaryhmissä kaikille opiskelijoille aiheuttaa sen, että taidolliset erot voivat olla suuriakin. Toisilla kun tekstiilitöitä on pahimmassa tapauksessa vain kolmannella luokalla ja toiset taas ovat opiskelleet tekstiilitöitä kolmannesta yhdeksänteen luokkaan asti. Didaktisen puolen käsittelyssä tämä koettiin ongelmalliseksi erityisesti siksi, että lehtoreiden mielestä käsityö on sellainen oppiaine, että osataksaan opettaa sitä, täytyy myös osata itse tehdä. Lehtorit kokivat, että didaktiikan käsittely on vaikeaa ja turhaa, jos kaikki eivät osaa edes itse kunnolla tekstiilitöitä. Omien käsityöllisten taitojen lisäämisen ja didaktisen puolen opettamisen painottamiskysymys oli lähes kaikilla päällimmäisenä ongelmana. Lehtoreiden mielestä painottamisessa on ongelmana se, että tekstiilityötä osaaville pitäisi painottaa didaktiikkaa enemmän, kun taas tekstiilitöitä osaamattomille pitäisi painottaa omien taitojen lisäämistä. Sekaryhmissä tämä on kuitenkin vaikeaa, eikä niin suureen eriyttämiseen lehtoreiden mielestä ollut resursseja. (Ihatsu ym. 2004.) Rautio (Ihatsu ym. 2004) miettikin, pitäisikö opiskelijoille olla ensin taitojakso, josta tultaisiin didaktiselle jaksolle.

Lehtoreilta opiskelijat odottivat kurssin alussa eniten erilaisia ominaisuuksia, kuten pitkää pinnaa, ymmärtävää, joustavuutta, kannustavaa ja innosta-

vaa asennetta, yhteistyöhaluisuutta, arvostelemattomuutta sekä rentoa ja harrastemais- ta otetta. Toiveet heijastelevat peruskouluaikeisten tekstiilityön opettajien ominai- suuksia (ks. Salo 2003, 333–342) Lehtoreilta toivottiin joko sellaisia ominaisuuksia, jotka oma tekstiilityiden opettaja oli täyttänyt tai sellaisia ominaisuuksia, joista oma tekstiilityiden opettaja oli ollut kaukana. Lisäksi lehtoreilta odotettiin didaktisia neu- voja, asiantuntijuutta sekä auttamishalua.

Kaikkiaan POM-opintojen tekstiilityön peruskurssi oli koettu myönteis- enä. Vastauksista oli havaittavissa, että kurssi oli kuitenkin koettu myönteisemmin kuin peruskoulun tekstiilityö. Myös kurssia kuvaileviin adjektiivieihin oli vastattu myönteisemmin kuin peruskoulua kuvaileviin. Samoin tekstiilityiden lehtori oli koet- tu myönteisemmin kuin peruskoulun tekstiilityön opettaja. Koska kaikilla vastaajilla oli kertoa sekä peruskouluaikeisista kokemuksista että opettajakoulutuslaitoksen ai- kaisista kokemuksista niin myönteisistä kuin kielteisistäkin, voidaan sanoa, että teks- tiilityillä on opiskelijoille ollut myös merkitystä. Saman toteaa Kiviranta (2000, 68) tutkimuksessaan ala-asteen oppilaiden kokemuksista tekemissään käsitöissä.

Opiskeluryhmällä näytti olevan vaikutusta siihen, millaisena kurssi oli koettu. Kun kaikissa muissa ryhmissä opiskelijat kokivat kurssin innostavaksi, yhdes- sä kurssia ei oltu koettu innostavaksi. Myös kurssia ja lehtoria koskeneiden odotusten täyttymiseen vain kaksi ryhmää oli vastannut kielteisellä kuvailulla tai oli sitä mieltä, etteivät kurssi ja lehtori vastanneet odotuksia. Tällöin saattoi sosiaalisella ympäristöl- lä eli muilla opiskelijoilla ja heidän asennoitumisellaan olla vaikutusta siihen, millai- sena kurssi koettiin (esim. Bronfenbrenner 1981b, 215; Hurrelmann 1988, 72).

Sekä kurssia että lehtoria koskevat odotukset olivat täyttyneet hyvin suurimmalla osalla opiskelijoista. Lehtoria oli useissa vastauksissa kuvailtu myönteis- estä. Lehtori-odotukset olivat täyttyneet hyvin usein silloin, kun kurssi-odotuksetkin olivat täyttyneet. Myönteisellä asenteen muutoksella oli vaikutusta kurssi- ja lehto- riodotusten täyttymiseen. Myönteisen asenteen muutoksen kokeneet kertoivat myös kurssin ja lehtorin vastanneen odotuksia hyvin

Kurssilta jäätettiin kaipaamaan selvästi eniten tekstiilityön didaktiikan kä- sittelemistä. Aivan kuten lehtoritkin kertoivat (Ihatsu ym. 2004), että didaktiikan kä- sittelyä tarvittaisiin enemmän, myös opiskelijat uskoivat tarvitsevansa opetusta didak- tiikassa niin kurssin odotuksia selvittäneessä kysymyksessä kuin kurssilta kaivattuja asioita selvittävässä kysymyksessä. Myös lehtorilta jäätettiin kaipaamaan enemmän di-

daktisia neuvoja, mutta myös opastusta omien taitojen kehittämisessä. Kurssien onnistumisesta kertoo kuitenkin se, että suuri osa opiskelijoista ei jäänyt kaipaamaan kurssilta tai lehtorilta mitään.

Tutkimukselle asetettu päähypoteesi, ”POM-opintojen tekstiilityön peruskurssin muuttaa luokanopettajaopiskelijoiden asenteita tekstiilikäsitöitä kohtaan”, sai tukea ja näin ollen toteutui. Kyselyssä 73,6 % luokanopettajaopiskelijoista kertoi asenteidensa tekstiilikäsitöitä kohtaan muuttuneen ainakin jonkin verran. Asennemuutoksen kokeneista opiskelijoista lähes kaikki kertoivat asenteensa muuttuneen myönteisemmäksi. Ne opiskelijat, joiden asenne oli kurssin myötä muuttunut myönteisemmäksi, kokivat myös kurssin vastanneen odotuksia hyvin. Asennemuutokseen vaikuttivat ainakin kursseilta saadut kokemukset sekä kurssin lehtori. Kokemukset vaikuttavat siis myös tekstiilikäsityöasenteiden muodostumisessa, kuten muidenkin asenteiden muodostumisessa (Stroebe & Jonas 1988, 170–172).

POM-opintojen peruskurssi muutti myös opiskelijoiden asenteita peruskoulussa opetettavan tekstiilityön opettamista kohtaan. Monet kokivat tekstiilityön opettamisen aikaisempaa haastavammaksi ja uskoivat tarvitsevansa paljon harjoitusta pystyäkseen opettamaan sitä. Opiskelijoiden toisistaan eriävät didaktiikkaa ja omia taitoja koskevat vastaukset vahvistavat tekstiilityön lehtoreiden (Ihatsu ym. 2004) kokemaa ristiriitaisuutta didaktiikan ja omien taitojen kartuttamisen välillä. Aivan kuten lehtoritkin kokivat toisten tarvitsevan paljon harjoitusta omissa taidoissa ja toisten taas kaipaavan didaktiikan käsittelyä omien taitojen ollessa hyvät, myös opiskelijoiden vastaukset heijastelivat sitä. Useilla opiskelijoilla myös käsitys opettamisen luonteesta muuttui. Käsityökasvatuksessa korostettavan prosessin merkitys oli noussut ajatuksissa päällimmäiseksi. Tekstiilityön lehtoreiden (Ihatsu ym. 2004) asettama tavoite kokonaisvaltaisen käsityöprosessin ymmärtämisestä täyttyi siis ainakin joidenkin opiskelijoiden kohdalla. Kokonaisvaltaiseen käsityöprosessiin kuuluvat ideointi, suunnittelu, työskentely ja itsearviointi (mm. Alamäki 1997, 16–17; Ihatsu ym. 2004). Lehtoreiden (Ihatsu ym. 2004) mukaan opiskelijoiden tulisi ymmärtää tällainen näkökulma käsityökasvatukseen, sillä uusimman perusopetuksen opetussuunnitelman (2004, 243) yhtenä tavoitteena on, että oppilas oppii hallitsemaan kokonaisen käsityöprosessin. Tämän vuoksi olisikin hyvä, että opiskelijoille painotettaisiin jo opettajankoulutuksessa tarpeeksi kokonaisvaltaista käsityöprosessia.

Tutkimuksessa käytetty kyselylomake sopi melko hyvin tutkittavaan aiheeseen. Sillä sai selvitettyä kohtuullisesti kokemuksia ja asenteen muutoksia. Jos kyselylomakkeen hiomiseen olisi ollut enemmän aikaa, olisi sillä pystytty luultavasti kohdentamaan kysymyksiä tarkemmin ja näin saavuttamaan tarkempia tuloksia. (Ks. Heikkilä 1999, 29 ja 179; Hirsjärvi ym. 2003, 10.) Kyselylomake olisi jälkepäin tarkasteltaessa voinut myös painottua enemmän asenteiden muodostumisen ja muokkaantumisen selvittämiseen. Nyt peruskouluaikaiset tekstiilikäsityöasenteet jäivät suoranaisesti kokonaan selvittämättä ja peruskoulusta selvitettiin vain tekstiilityön tunneilta saatuja kokemuksia. Menetelmänä kyselylomake sopi aineiston keruuseen hyvin, sillä silloin voitiin otosta laajentaa verrattuna siihen, jos opiskelijoista olisi haastateltu. Puolistrukturoidulla kyselylomakkeella pystyttiin kuitenkin saamaan monipuolisempaa tietoa kuin strukturoidulla kyselylomakkeella.

Asetettuihin tutkimusongelmiin saatiin tutkimuksessa vastaukset. Kokemuksia niin peruskouluajoilta kuin POM-opintojen tekstiilityöstä pystyttiin selvittämään ja analysoimaan ja päätutkimusongelmaan asenteiden muutoksesta saatiin haluttu vastaus. Aineiston keruuta olisi kuitenkin pitänyt painottaa enemmän asenteiden selvittämiseen, jotta siihen olisi saatu yhtä riittävästi vastauksia kuin kokemuksiin.

Tutkimuksen tulokset viittaavat vahvasti siihen, että niin POM-opintojen tekstiilityön peruskurssilla kuin kurssin lehtoreillakin on vaikutusta luokanopettajaopiskelijoiden tekstiilikäsityöasenteisiin. Tutkimustulos on tärkeä ja huomioon otettava suunniteltaessa tekstiilityön peruskurssia jatkossa. Tutkimus valmistuukin tärkeään ajankohtaan, sillä Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa on parhaillaan käynnissä uuden opetussuunnitelman suunnittelutyö. Myös lehtorit voivat käyttää tutkimusta kurssikohtaisten opetussuunnitelmien teossa. Tutkimuksen perusteella lehtoreiden olisikin tärkeää miettiä omaa rooliaan ja panostaan kurssilla sekä sitä, miten paljon opiskelijoiden tekstiilikäsityöasenteisiin pyritään tietoisesti vaikuttamaan. Tutkimusta voivat viitteellisenä käyttää myös muiden opettajankoulutuslaitosten tekstiilityön lehtorit koulutuksen kehittämisessä ja uusien opetussuunnitelmien suunnittelutyössä.

Tärkeää koulutuksen suunnittelussa olisi ottaa huomioon myös opiskelijoiden tarpeet. Tässä tutkimuksessa nousi erityisesti esille opiskelijoiden tarve saada enemmän opetusta didaktiikassa. Lehtorit (Ihatsu ym. 2004) ovatkin tietoisia didak-

tiikan vähyydestä ja sen opettamisen vaikeuksista POM-opintojen peruskurssilla. Tutkimuksen myötä nousee kuitenkin yhä suurempi tarve myös didaktiselle käsityön opetukselle.

Koska tässä tutkimuksessa selvitettiin vain sitä, tapahtuuko asenteen muutosta, olisi luonnollinen jatkotutkimusaihe se, mistä mahdolliset muutokset johtuvat. Tämän tutkimuksen perusteella voisi tehdä hypoteeseja, että kokemuksilla, kurssitovereilla, lehtorilla ja muulla ympäristöllä on vaikutusta tekstiilikäsityöasenteisiin. Esimerkiksi Bronfenbrennerin (1981b) tai Hurrelmanin (1988) teorioita sosiaalisen verkoston vaikutuksesta asenteisiin voisi tutkia lasten tekstiilikäsityöasenteiden muodostumisen näkökulmasta. Toisaalta erilaisten kokemusten vaikutusta tekstiilikäsityöasenteiden muodostumisessa voisi tutkia esimerkiksi Triandiksen (1971) tai Stroebe- ja Jonaksen (1988) asenteenmuutosta koskevien teorioiden pohjalta. Tekstiilikäsityöasenteiden vahvuutta ja pysyvyyttä voitaisiin myös tutkia selvittämällä asenteiden osatekijöiden samansuuntaisuutta ja sitä, miten eri osatekijät ilmenevät. Puutteelliset tai ristiriidassa keskenään olevat osatekijät kertovat asenteen muuttumisesta tai viriämisestä. (Hirsjärvi 1983, 47.) Tekstiilitöiden opettajia voisi puolestaan tutkia suostuttelevan kommunikaation pohjalta (ks. Triandis 1971; Stroebe & Jonas 1988) eli kuinka paljon ja onnistuneesti opettajat käyttävät suostuttelua opetuksessaan.

Koska tutkimus tehtiin vain Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opiskelijoille ja heistäkin vain yhden vuosikurssin opiskelijoille, eivät tutkimustulokset ole yleistettävissä maanlaajuisesti. Tutkimusasetelma ja kyselylomake ovat kuitenkin sellaiset, että tutkimus voitaisiin toistaa sellaisenaan myös jossakin muussa opettajankoulutuslaitoksessa tai Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa uudestaan. Tutkimusta voidaan käyttää myös lähtökohtana muihin vastaavanlaisiin tutkimuksiin, sillä tekstiilikäsityöasenteita ei ole tutkittu juuri ollenkaan. Erityisesti luokanopettajien tekstiilikäsityöasenteissa olisi paljon tutkittavaa.

## LÄHTEET:

- Aho, S. 1986. Opettajaksi opiskelevien kasvu koulutuksen aikana. Opettajankoulutuslaitoksen seurantatutkimus. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 112.
- Aho, S. 1995. Lukiolainen nuori. Nuorten moraalijattelu, minäkäsitys, sosiaaliset suhteet, kouluasenteet ja opiskelumotiivit sekä niiden muuttuminen lukioaikana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:172.
- Alamäki, A. 1997. Käsityö- ja teknologiakasvatuksen kehittämisen lähtökohtia varhaiskasvatuksessa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:181.
- Anttila, P. 1983. Prosessi vai produkti? Tutkimus käsityön asenteista ja arvopäämääristä. Kokeilu- ja tutkimuslauseksia n:o 43. Helsinki: Kouluhallitus.
- Anttila, P. 1993. Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet. Porvoo: WSOY.
- Autio, O. 1997. Oppilaiden teknisten valmiuksien kehittyminen peruskoulussa. Tytöt ja pojat samansisältöisen käsityön opetuksen kokeilussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 177.
- Bronfenbrenner, U. 1981a. Sosialisatiotutkimus. (Toim. Kurt Lüscher.) Suom. Pirkko Ikonen. Espoo: Weilin-Göös.
- Bronfenbrenner, U. 1981b. The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design. Harvard: Harvard University Press.
- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. (edit.) 1993. Using Experience for Learning. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (edit.) 1985. Reflection: Turning Experience into Learning. London: Kogan Page Ltd.
- Degenne, A. & Forsé, E. 1999. Introducing Social Networks. Translated by Arthur Borges. London: Sage Publications.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. 6.–9. painos. Helsinki: Tammi.
- Heikkilä, T. 1999. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita

- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.
- Hurrelmann, K. 1988. Social structure and personality development. The individual as a productive of reality. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ihatsu, A.-M., Kiviniemi, U., Nyysönen, T. & Rautio, R. 2004. POM-opintojen tekstiilityön peruskurssin tavoitteet. Haastattelut toukokuussa 2004. Julkaisematon.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Perustietoa ryhmän käytöstä ja ryhmätyöstä sosiaalityöhön sovellettuna. Porvoo: WSOY.
- Kalaja, P. 1999. Kieli ja asenteet. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 45–69.
- Karvonen, J. 1967. The Structure, Arousal and Change of the Attitudes of Teacher Education Students. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 16.
- Karvonen, J. 1970. Opettajien asenteet, odotukset ja oppimistulokset jatkokoulutuksessa 1. Teoreettinen viitekehys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 63.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003–2005. 2003. Jyväskylän yliopisto.
- Kepler, K. 1999. Nuorten koettu terveys, terveyskäyttäytyminen, ja sosiaalitusympäristö Virossa. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 65.
- Kiviranta, P. 2000. Merkityksellinen käsityö. Myönteiseksi ja kielteiseksi koetut tekijät lasten ala-asteella tekemissä töissä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Klausmeier, H. J. & Goodwin, W. 1975. Learning and Human Abilities. Fourth Edition. New York: Harper International Edition.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development. New Jersey: Prentice Hall P T R.
- Kurikka, P. 1997. Elämän eväät. Tutkimus nuorten käsityksistä koulutuksesta, työstä ja moraalista. Nuorten Suomi 2001 –tutkimus nro 3. Helsinki: Suomen Nuorisoyhteistyö Allianssi, Suomen Kuntaliitto.



- Laine, K. 1997a. Sosiaalinen havaitseminen. Teoksessa S. Aho & K. Laine. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava. 69-103.
- Laine, K. 1997b. Sosiaalinen käyttäytyminen ja muiden odotukset. Teoksessa S. Aho & K. Laine. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava. 149-161.
- Laine, K. 1997c. Yksilö ryhmässä. Ryhmän koheesio. Teoksessa S. Aho & K. Laine. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava. 203-207.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopisto: SoPhi 43.
- Lindfors, L. 1991. Slöjddidaktik. Inriktning på grundskolans tekstilslöjd. Helsinki: Finn Lectura.
- Linnarud, M. 1993. Språkforskning för språklärare. Lund: Studentlitteratur.
- Malmberg, L.-E. 1994. Future-orientation of Finnish Students. Reports from the Faculty of Education, Åbo Akademi University. No. 1.
- Mustila, E. 1990. Finska gymnasieelevers motivation för, attityder till och intresse för svenska. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia: 125.
- Nurhonen, A. 2001. Motivaatio ja asenteet ruotsin kielen oppimisessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Ojala, T. & Uutela, A. 1993. Rakentava vuorovaikutus. Porvoo: WSOY.
- Peruskoulun opetuksen opas: ala-asteen käsityö ja tekstiilityö. 1988. Helsinki: Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1985. Helsinki: Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa: <URL: [http://www.oph.fi/info/ops/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf)>. 18.5.2004.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rokeach, M. 1973. The Nature of Human Values. New York: The Free Press. A Division of Macmillan Publishing Co., Inc.

- Räty, H. 1987. Optimistinen ja pessimistinen asenne. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Psykologian tutkimuksia n:o 7.
- Seikkula, J. 1991. Perheen ja sairaalan rajasytemi potilaan sosiaalisessa verkostossa. Jyväskylän yliopisto. Studies in Education, Psychology and Social Research 80.
- Seikkula, J. 1994. Sosiaaliset verkostot. Ammattiauttajan voimavara kriiseissä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Stroebe, W. & Jonas, K. 1988. Attitudes II: Strategies of Attitude Change. Teoksessa M. Hewstone, W. Stroebe, J.-P. Codol & G. M. Stephenson (toim.) 1988. Introduction to Social Psychology: a European Perspective. Oxford: Blackwell, 167-195.
- Suojanen, U. 1988. Tekstiilityön suunnitteluprosessien kuvaus ja analysointi peruskoulun luokanopettajaksi opiskelevien toiminnassa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 123.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen väliinänä. Helsinki: Finn Lectura.
- Suojanen, U. 1993. Käsiyökasvatuksen perusteet. Porvoo: WSOY.
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

## LIITE 1 Alkukysely

**Nimi:****Vuosikurssi ja ryhmä:****Yo-vuosi:**

Valitse seuraavista vaihtoehtoista eniten itseäsi kuvaava vaihtoehto:

Minulla oli tekstiilitöitä peruskoulussa luokilla

a) 3-9      b) 3-7      c) 3-6      d) 3-4      e) 3      f) joku muu, mikä? \_\_\_\_

Ympyröi seuraavien väittämien kohdalla eniten itseäsi kuvaava vaihtoehto,

(1 = Täysin eri mieltä 2 = Osittain eri mieltä 3 = En osaa sanoa 4 = Osittain samaa mieltä 5 = Täysin samaa mieltä)  
tai vastaa avoimiin kysymyksiin tyhjiin tilaan kokonaisilla lauseilla. (Vastausta voi jatkaa kääntöpuolelle.)

1.a) Kerro jokin myönteinen tekstiilitöihin liittyvä kokemus (esim. yksittäinen tilanne, tunnin kuvaus tai onnistumisen elämys) vähintään 3-5 lauseella.											
1.b) Kerro jokin kielteinen tekstiilitöihin liittyvä kokemus (esim. yksittäinen tilanne, tunnin kuvaus tai epäonnistumisen kokemus) vähintään 3-5 lauseella.											
2. Tekstiilityöt olivat lempiaineeni peruskoulussa.											
	1	2	3	4	5						
3. Tein peruskouluajan tekstiilitöitä myös vapaa-ajallani.											
	1	2	3	4	5						
4. Peruskoulun tekstiilityö oli mielestäni:											
• helppoa	1	2	3	4	5	• mielikuvitusta rajoittavaa	1	2	3	4	5
• epämieluisaa	1	2	3	4	5	• omia taitoja kehittävää	1	2	3	4	5
• innostavaa	1	2	3	4	5	• tarpeetonta	1	2	3	4	5
• mielenkiintoista	1	2	3	4	5	• itsenäisyyteen ohjaavaa	1	2	3	4	5
• tylsää	1	2	3	4	5	• materiaalirajoitteista	1	2	3	4	5
5. Mitä odotat OKL:n tekstiilityön peruskurssilta?											
6. Kuvaile, mitä eroja on mielestäsi OKL:n tekstiilitöiden peruskurssin demojen ja peruskoulun tekstiilitöiden oppituntien välillä.											
7. Tekstiilitöiden opettajani oli:											
• innostava	1	2	3	4	5	• rohkaiseva	1	2	3	4	5
• vaativa	1	2	3	4	5	• välinpitämätön	1	2	3	4	5
• tiukka	1	2	3	4	5	• kannustava	1	2	3	4	5
8. Mitä odotat OKL:n tekstiilitöiden peruskurssin lehtorilta?											
9. Tekstiilitöiden opettaja vaikutti asenteeseeni tekstiilitöitä kohtaan.											
	1	2	3	4	5						
10. Perheenjäseneni (esim. vanhemmat/isovanhemmat/sisarukset) vaikuttivat asenteeseeni tekstiilitöitä kohtaan.											
	1	2	3	4	5						
11. Joku muu vaikutti asenteeseeni tekstiilitöitä kohtaan. Mikä ja miten?											

KIITOS! ☺

## LIITE 2 Loppukysely

Nimi:

Vuosikurssi ja ryhmä:

Yo-vuosi:

**Ympyröi seuraavien väittämien kohdalla eniten itseäsi kuvaava vaihtoehto,**

(1 = Täysin eri mieltä 2 = Osittain eri mieltä 3 = En osaa sanoa 4 = Osittain samaa mieltä 5 = Täysin samaa mieltä)

**tai vastaa avoimiin kysymyksiin tyhjään tilaan, kokonaisilla lauseilla, mahdollisimman yksityiskohtaisesti.**

1.a) Kerro jokin myönteinen tekstiilitöihin liittyvä kokemus POM-opintojen tekstiilityön peruskurssilta (esim. yksittäinen tilanne, tunnin kuvaus tai onnistumisen elämys) vähintään 3-5 lauseella.

1.b) Kerro jokin kielteinen tekstiilitöihin liittyvä kokemus POM-opintojen tekstiilityön peruskurssilta (esim. yksittäinen tilanne, tunnin kuvaus tai epäonnistumisen kokemus) vähintään 3-5 lauseella.

2. POM-opintojen tekstiilityön peruskurssilta saadut kokemukset muuttivat asennettani käsitöitä kohtaan:

ei ollenkaan

jonkin verran

paljon

3. Kuvaile, millaista edellisen kohdan mahdollinen muutos oli.

4. POM-opintojen tekstiilityö oli mielestäni:

- |                    |   |   |   |   |   |                              |   |   |   |   |   |
|--------------------|---|---|---|---|---|------------------------------|---|---|---|---|---|
| • helppoa          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | • mielikuvitusta rajoittavaa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • epämieluisaa     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | • omia taitoja kehittävää    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • innostavaa       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | • tarpeetonta                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • mielenkiintoista | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | • itsenäisyyteen ohjaavaa    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • tylsää           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | • materiaalirajoitteista     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

5. Miten POM-opintojen tekstiilyn peruskurssi vastasi odotuksiasi? Mitä jäit kaipaamaan?

6. Miten POM-opintojen tekstiilyn peruskurssilta saadut kokemukset vaikuttivat asenteeseesi peruskoulussa opettavan tekstiilyn opettamista kohtaan?

7. Tekstiilitöiden lehtorini oli:

- |                                      |   |   |   |   |   |                    |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------|---|---|---|---|---|
| • innostava                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | • rohkaiseva       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • vaativa                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | • välinpitämätön   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • tiukka                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | • kannustava       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • asiantunteva /<br>ammattitaitoinen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | • hyvin ohjeistava | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

8. Miten tekstiilitöiden lehtori vastasi odotuksiasi? Mitä jäit kaipaamaan?

9. Tekstiilitöiden lehtori vaikutti asenteeseeni tekstiilitöitä kohtaan.            1   2   3   4   5

10. Kuvaile mielestäsi parasta tapaa oppia käsitöitä. (Esimerkiksi tekemällä oppiminen, kuunteleminen, katseleminen jne.)