

Ulos koulusta Fiskarin malliin

kädentaitojen työpajat oppimisympäristönä Fiskarsin ruukissa



Sirpa Haikarainen

Pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos

Taidekasvatus

Syksy 2011

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

| | |
|--|---|
| Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta | Laitos – Department Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos |
| Tekijä – Author Sirpa Anneli Haikarainen | |
| Työn nimi – Title Ulos koulusta Fiskarin malliin – kädentaitojen työpajat oppimisympäristönä Fiskarsin ruukissa | |
| Oppiaine – Subject Taidekasvatus | Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma |
| Aika – Month and year 09/11 | Sivumäärä – Number of pages 97 |
| Tiivistelmä – Abstract <p>Tarkastelen tutkielmassani Fiskarin malliin sisältyvää kuvataiteen, käsityön ja museon työpajatoimintaa laajennetun kädentaitojen oppimisympäristön näkökulmasta. Fiskarin malli on Fiskarin koulun ja fiskarsilaisten kädentaito- ja kulttuurialojen ammattilaisten kanssa yhteistyössä toteutuva oppimisympäristöhanke, jonka tavoitteena on hyödyntää koulun lähiympäristössä toimivien käsityöläisten, taiteilijoiden ja museoammattilaisten tietotaitoa ja työtiloja koulun opetussuunnitelmassa. Toiminta tapahtuu työpajatyypisenä työskentelyinä.</p> <p>Tutkimukseni tarkoituksena on tuoda esiin Fiskarin malliin sisältyvää kädentaitojen työpajatoimintaa ja niitä merkityksiä, joita työpajatoiminta synnyttää koulun lähiympäristöön laajenevana kädentaitojen oppimisympäristönä. Olen kerännyt tutkimusaineistoni haastatteleamalla työpajatoiminnan ensimmäisenä vuonna oppilaiden kanssa toimineita opettajia ja työpajavetäjiä. Aineistoa olen analysoinut teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.</p> <p>Opettajien ja työpajavetäjien työpajakokemukset toivat esiin sen, että tällainen koulun ulkopuolelle laajeneva kädentaitojen oppimisympäristö tuo oppimistilanteisiin perinteisen koulun oppimisympäristöön verrattuna enemmän toiminnallisuutta, yhteisöllisyyttä ja erilaisia ajallisuuden kokemuksia. Opetukseen tulee moniammatillisuutta, käytännönläheisyyttä ja havainnollisuutta. Työpajat toteutuvat oppimisen näkökulmasta sekä paikalliseen kädentaitojen kulttuuriin liittävinä että oppilaiden maailmankuvaa laajentavina oppimisympäristöinä.</p> | |
| Asiasanat – Keywords taidekasvatus, kädentaidot, työpajatoiminta, oppimisympäristön laajeneminen | |
| Säilytyspaikka – Depository | |
| Muita tietoja – Additional information | |

Sisällysluettelo

| | |
|--|----|
| 1. Johdanto..... | 3 |
| 2. Fiskarin malli ja oppimisen ympäristöjä Fiskarsin ruukissa..... | 5 |
| 2.1 Ruukkiympäristö ja kädentaitojen ammattilaiset..... | 5 |
| 2.2 Fiskarsin museo..... | 7 |
| 2.3 Fiskarin koulu..... | 8 |
| 2.4 Fiskarin mallin työpajaohjelma opetussuunnitelman liitteenä..... | 9 |
| 3. Oppimisympäristönäkymiä..... | 12 |
| 3.1 Laajennettu oppimisympäristönäkökulma..... | 13 |
| 3.2 Oppimiskäsityksiä laajennetun oppimisympäristön näkökulmasta..... | 15 |
| 4. Tutkimuksen toteutus..... | 21 |
| 4.1 Tutkimustehtävä..... | 21 |
| 4.2 Tutkimusote..... | 22 |
| 4.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä..... | 23 |
| Haastattelut Fiskarsin ruukkiympäristössä..... | 24 |
| Haastattelujen luonne ja oman tutkijaposition pohdintaa | 26 |
| 4.4 Aineiston analyysi | 28 |
| Esiymmärrys..... | 28 |
| Teoriaohjaava sisällönanalyysi ja tutkimuksen luotettavuus..... | 29 |
| 5. Fiskarin mallin työpajat kädentaitojen oppimisympäristönä..... | 32 |
| 5.1 Työpajaohjelma..... | 32 |
| Työpajatoiminnan suunnittelu ja työpajojen sisältö lukuvuonna 2007–2008..... | 33 |
| Työpajoihin liittyvä työskentely koulussa..... | 34 |
| 5.2 Työpajojen kuvailua..... | 35 |
| Käsityön työpajat..... | 35 |
| Kuvataiteen työpajat..... | 42 |
| Fiskarsin museon museopedagogiset työpajat..... | 47 |
| Näyttelykäynnit osana työpajatoimintaa..... | 51 |
| 5.3 Roolit työpajoissa..... | 52 |
| Työpajavetäjien roolit..... | 52 |
| Opettajien roolit..... | 53 |
| Oppilaiden roolit..... | 54 |
| 5.4 Työpajojen integrointi koulun opetussisältöihin..... | 55 |
| 6. Oppimisympäristön laajenemisen merkitykset kädentaitojen työpajoissa | 58 |
| 6.1 Toiminnallisuus..... | 59 |
| Koulusta työpajoille siirtyminen..... | 59 |
| Käsin tekemisen erilaisia ulottuvuuksia | 61 |
| 6.2 Ympäristöyhteisöllisyys..... | 65 |
| Osallistuminen ruukissa tapahtuvaan (taide)toimintaan..... | 67 |
| Työtä moniammatillisesti..... | 69 |
| Lähellä voi tehdä töitä..... | 71 |
| 6.3 Ajallisuus..... | 72 |
| Luodaan ihmisille juuret..... | 73 |
| Tekemisen koko kaari..... | 73 |
| Tulevaisuus - sitten se ehkä vasta näkyy..... | 75 |
| 7. Fiskarin malli - kertomus kädentaitojen oppimisympäristön laajenemisesta..... | 78 |
| 8. Lopuksi..... | 82 |
| 9. Lähteet..... | 85 |
| Liitteet..... | 94 |

1. Johdanto

Aloitin esiluokanopettajan työt Fiskarin koulussa Fiskarsin ruukissa syksyllä 2006. Samoihin aikoihin lähti liikkeelle keskustelu koulun tulevaisuudesta. Silloisen Pohjan kunnan kouluverkostoa oltiin tarkistamassa ja pelkona oli, että jotkut kunnan kouluista olisivat lähivuosina lopettamisuhan alaisina. Joukko aktiivisia vanhempia ja koulun väkeä totesi, että Fiskarin koulun säilyttämiseksi tulisi suunnitella jotain sellaista, joka pitäisi koulun Fiskarsissa myös tulevaisuudessa. Suunnittelutyön tuloksena lähti liikkeelle kaksi erillistä kehittämissideaa, joista toisessa haluttiin saneerata Fiskarin vanhaa koulurakennusta ns. tulevaisuuden luovuuskeskukseksi. Tätä kehittämistyötä varten perustettiin yhdistys nimeltään Tako ry.

Toisena kehittämissideana oli yhteistyön aloittaminen Fiskarin koulun ja ruukissa toimivien kädentaitojen osaajien välillä niin, että koulu voisi hyödyntää ammattilaisten osaamista ja työtiloja osana koulun toimintaa ja opetussuunnitelmaa. Koulun ja ruukin kädentaitojen osaajien välistä yhteistyöajatus lähdettiin viemään eteenpäin yhdessä koulun henkilökunnan, käsityöläisten, taiteilijoiden ja vanhempien kanssa. Yhteistyö suunniteltiin työpajatyypiseksi toiminnaksi, jossa fiskarsilaiset käsityöläiset ja taiteilijat ohjaavat koulun oppilaita erilaisten kädentaitojen pariin omissa työtiloissaan. Kädentaitojen työpajatoimintaan saatiin kulttuurihistoriallinen lisämauste, kun Fiskarsin museon museopedagogiset työpajat tulivat osaksi työpajoja.

Työpajojen suunnittelutyön alkuvaiheessa kouluun oli kantautunut tietoa Opetushallituksen valtakunnallisesta oppimisympäristöjen kehittämishankkeesta, jonka tavoitteena oli kehittää ja monipuolistaa oppimiseen liittyviä erilaisia toimintamalleja, sisältöjä ja työtapoja kouluissa¹. Fiskarin koulu haki ja pääsi hankkeeseen mukaan kädentaitojen työpajaidealla. Opetushallitukselta saatiin sekä taloudellista tukea että konkreettista ohjeistusta hankkeen kehittämiseen. Työpajatoiminnan ympärille muodostunutta kokonaisuutta alettiin kutsua Fiskarin malliksi, joka oppimisympäristönä tarkoittaa perinteisen kouluopetuksen ulkopuolelle laajenevaa, paikalliseen asiantuntijaosaamiseen ja lähiympäristön mahdollisuuksiin perustuvaa opetusta Fiskarsin ruukissa. Opetushallituksen valtakunnallisessa oppimisympäristöhankkeessa Fiskarin malli asettui hankkeen ensimmäisenä vuonna osaksi *monimuoto*-opetukseksi nimettyä *innovatiivinen oppimisympäristö* -hanketta².

¹ Oppimisympäristöjen kehittäminen. Opetushallituksen www-sivut.

² Monimuotoinen oppiminen. Monimuoto-opetukseen pohjautuvia innovatiivisia oppimisympäristöjä.

Tässä pro gradu -tutkielmassani tarkastelen työpajatoiminnan ensimmäisestä pilottivuodesta saatujen kokemusten perusteella sitä, millaista kädentaitoihin perustuva työpajatoiminta on Fiskarin mallissa, millaisesta oppimisympäristöstä työpajatoiminta kertoo ja millaisia merkityksiä työpajatoiminnasta perinteisen koulu(ympäristö)n ulkopuolelle laajenevana kädentaitojen oppimisympäristönä nousee esiin oppimisen ja opettamisen kannalta. Olen koonnut tutkimusaineistoni haastatteluista, joita tein työpajoissa mukana olleiden opettajien ja työpajavetäjien kanssa ensimmäisen työpajavuoden loputtua. Aineistoni tukena on myös hankeraportointia, jota on tehty Opetushallitukselle hankkeen suunnittelu-, toteutus- ja kehittämistyöstä.

Kutsun työpajoja yhteisellä nimellä *kädentaitojen työpajat*. Yhteisen nimen käyttäminen helpottaa toiminnasta kertomista ja toiminnan kuvaamista silloin, kun puhun työpajatoiminnasta yleisesti. Yhteisen nimen käyttämiseen on vaikuttanut myös se, että taide ja taito, joiden parissa työpajoissa toimitaan, ovat lähtöisin sanasta *tekhné*. Sanan alkuperäinen merkitys liittyy tapaan kokea, ymmärtää ja tietää maailmasta (Varto 2002, 104). Koska Fiskarin mallissa kokeminen, ymmärtäminen ja tietäminen tapahtuvat pääosin käsityöhön, kuvataiteeseen ja paikalliseen kulttuurihistoriaan liittyvissä työpajoissa, on kädentaitojen työpajat mielestäni sopivan kuvaava nimi kertomaan työpajojen laaja-alaisesta luonteesta ja sisällöstä. Tarkastelen tutkielmani aikana työpajoja myös yksittäisinä taidon ja taiteen oppimisympäristöinä ja silloin kuvailen niitä erillisinä käsityön ja kuvataiteen aloina sekä museopedagogisena toimintana.

Työpajoja voisi kutsua myös *taiten tekemisen* työpajoiksi. Taiten tekemisellä Antero Salminen (1981) elokuvaohjaaja Jean Renoiriin viitaten korostaa tapaa, jolla joku inhimillinen toiminta tehdään taitavasti. Salminen toteaa taiten tekemisestä, että ”ihmisestä tulee taiteessa kuten muillakin alueilla luova vain kun hän oppii tekemään jotain kunnolla ja kun hän haluaa tehdä sen vielä paremmin”. (Salminen 1981, 184–185.) Työpajavetäjät alansa taiten tekijöinä työtapoineen, materiaaleineen ja työvälineineen tuovat kädentaitojen oppimisympäristöön omaa ammattitaitoaan ja siirtävät taiten tekemisen perinteitä oman esimerkkinsä kautta kädentaitojen opiskeluun. Siksi taiten tekemisen työpajat kädentaitojen oppimisympäristönä olisi myös oivallisen kuvaava nimi kertomaan Fiskarin kädentaitojen työpajoihin liittyvästä käsillä tekemisen hengestä.

2. Fiskarin malli ja oppimisen ympäristöjä Fiskarsin ruukissa

Fiskarin malli³ on yhteistyössä Fiskarin koulun ja fiskarsilaisten kädentaito- ja kulttuurialojen ammattilaisten kanssa syntynyt oppimisympäristömalli, jossa koulu hyödyntää lähiympäristöstään löytyviä oppimisympäristöjä eli ammatillista osaamista, työskentelytiloja, ruukkiympäristöä ja paikkakunnan historiaa opetuksessaan. Ekologinen havaintoteoria (Gibson 1966, 1979/1986) nimeää tällaiset ympäristöön sijoittuvat, ihmisen toiminnan mahdollistavat tekijät tarjousiksi (affordances). Kyttä ja Kahila (2006) selittävät tarjouma-käsitettä niin, että ympäristössä on jotain, jonka yksilö havaitsee mahdollisuutena ja havainto syntyy silloin, kun yksilön ominaisuudet löytävät vastineen ympäristöstä. Fyysisten paikkojen tai tilojen lisäksi tarjoumat voidaan laajentaa koskemaan myös ympäristön emotionaalisia, sosiaalisia ja sosiokulttuurisia mahdollisuuksia ihmisen toiminnassa. (Kyttä & Kahila 2006, 12.)

Koulun lähiympäristöstä löytyviä tarjoumia hyödynnetään Fiskarin mallissa kädentaitojen opetusta painottaen. Paikallisen osuuskunnan käsityöläiset ja kuvataiteilijat sekä museon henkilökunta johdattelevat oppilaita laaja-alaisesti erilaisiin kädentaitojen maailmoihin. Työskentely tapahtuu pääosin ammattilaisten omissa työtiloissa, joissa työpajavetäjät ohjaavat oppilaita työpajatoissa käytettävien välineiden, tekniikoiden ja materiaalien pariin. Oppilaat osallistuvat Fiskarin mallin puitteissa myös muihin paikallisiin tapahtumiin ja projekteihin, joita ruukissa järjestetään. Lisäksi luokat käyvät työpajavetäjien tai omien opettajien opastuksella paikallisissa näyttelyissä.

2.1 Ruukkiympäristö ja kädentaitojen ammattilaiset

Kaikki Fiskarin malliin liityvä työpajatoiminta tapahtuu Fiskarsin ruukkiympäristössä. Fiskarsin ruukki muotoutui aikoinaan Fiskarsin joen ja sen koskien rannoille. Ruukkiperinteen juuret ulottuvat 1600-luvulle, jolloin ruukissa alettiin valmistaa valettuja ja taottuja tuotteita. Pohjan pitäjämästä tuli tuolloin Suomen raudanvalmistuksen keskus siellä olevan ruukkikeskittymän ansiosta. Meren läheisyys, suuret metsäalueet puuhiilen valmistukseen ja mahdollisuus vesivoiman käyttöön tekivät teollisuudesta

³ Fiskarin koulun oppimisympäristöhanke. Fiskarin koulu. Kehittämishanke. Raaseporin www-sivut.

kannattavan, vaikka itse raaka-aine, rautamalmi, pitikin tuoda Ruotsista. 1800-luvulla raudan jalostukseen liittyvän konepajatyön lisäksi kehittyi myös alueen maatalous ja metsänhoito. Väkiluku kasvoi ja ruukkiin perustettiin oma sairaala ja koulu.⁴

1900-luvun lopulle tultaessa teollinen tuotanto vaati ajanmukaisia tiloja ja tuotantoa siirrettiin pois Fiskarsista. Työpaikkojen vähenemisen vuoksi ruukista muutettiin pois ja kylä hiljeni. Fiskarsin ruukkialue pysyi silti Fiskars -yhtiön omistuksessa ja aluetta lähdettiin kehittämään teemalla *Elävä Ruukki*. Ruukkiin houkuteltiin erityisesti taiteen, kulttuurin ja muotoilun ammattilaisia. Alueen arkkitehtuuri ja miljöö yhdessä suomalaisittain epätavallisen luontoympäristön kanssa olivat vetovoima, joka houkutti uusia asukkaita muuttamaan paikkakunnalle. Ahtaasti asutettuja entisiä työväenasuntoja korjattiin ja erikoisia rakennuksia kuten entinen meijeri ja kanala remontoitiin asunnoiksi. Merkinä alueen elävöitymisestä ruukissa järjestettiin ensimmäisen kerran vuonna 1985 Expohja -niminen näyttely, jonka jälkeen näyttelytoiminta vakiintui 2000-luvulle tultaessa. (Paljakka 2003, 3–9.) Vanhoihin ruukkialueen rakennuksiin mm. navettaan ja veitsitehtaaseen on vuosien varrella saneerattu Fiskarsissa asuville kulttuurialojen ammattilaisille työtiloja.

Ympäristö on Fiskarsissa säilynyt yhtenäisenä, rannat on jätetty rakentamattomiksi ja vanhoja rakennuksia ja kulttuurimiljöötä on vaalittu niiden arvokkaan ja säilyttämisen arvoisen perinteen vuoksi (Laiho 2008, 86–87). Ruukkiympäristön kokonaisuuden säilyttäminen ja kehittäminen ovat edelleen Fiskars-yhtiön vastuulla. Se hoitaa, kunnostaa ja korjaa ruukkialuetta metsistä, maanviljelyksestä ja kiinteistöistä saatavan tuoton avulla (Carlson 1999, 209). Ruukin perinne- ja kulttuurimaisema lehtometsistä löytyvine vanhoine puineen ja joki- ja järviluontoineen yhdessä alueen rakennuskannan kanssa muodostavat kokonaisuuden, jota Elina Laiho pro gradu -tutkielmassaan kutsuu yhdeksi isoksi artefaktiksi sen kulttuurihistorian ja luonnon moninaisuuden vuoksi (Laiho 2008, 13).

Vuodesta 1996 lähtien Fiskarsin ruukissa on toiminut käsityöläisten, taiteilijoiden ja muotoilijoiden osuuskunta. Osuuskunnan toiminnan päämääränä on edistää osuuskuntalaisten elinkeinon harjoittamista ja markkinoida heidän tekemiään tuotteita. Tällä hetkellä osuuskunnassa on yli sata jäsentä, joista puusepät, keraamikot, teolliset

⁴ Historia. Fiskarsin ruukin [www-sivut](http://www.fiskars.fi).

muotoilijat ja kuvataiteilijat muodostavat suurimmat ammattiryhmät. Osuuskunnalla on Fiskarsissa oma myymälä Onoma ja osuuskuntalaiset järjestävät ympäri vuoden aktiivista näyttelytoimintaa ruukissa. Näyttelyissä esitellään sekä paikallisten että muiden suomalaisten ja ulkomaisten taiteilijoiden ja käsityöläisten töitä.⁵ Kaikki Fiskarin mallin kuvataiteen ja käsityön työpajavetäjät ovat osuuskunnan jäseniä.

2.2 Fiskarsin museo

Fiskarsin kulttuurihistoriallinen museo on yksi Länsi-Uudenmaan kuudesta ammatillisesti hoidetusta museosta. Museon perusnäyttelytilana toimii entinen konepajan konttori, jonne pystytetyt näyttelyt kertovat ruukkilaisten elämästä, asumisesta ja työstä noin 1800-1940 -lukujen välisenä aikana. Vaihtuvat näyttelyt toteutetaan Slaggbyggnadetiassa, entisen Yläruukin pajojen ruokalassa. Museopedagogisina opetustiloina toimivat vanhassa pihapiirissä sijaitsevat leivin- ja mankelitupa sekä pieni verstaas. Fiskarsin museon yhteydessä, entisessä valssilaitoksen konttorirakennuksessa, toimii myös Pohjan paikallishistoriallinen arkisto. Arkisto kerää, järjestää ja säilyttää Pohjan ja Länsi-Uudenmaan paikallishistoriallista materiaalia.⁶

Fiskarsin museon tehtävänä on edistää paikallisen kulttuuriperinteen jatkumista ja tarjota ihmisille tietoa ruukin lähihistoriasta. Museon antaman kulttuuriympäristökasvatuksen avulla halutaan nostaa arvostusta ja kiinnostusta Fiskarsin paikallista historiaa, vanhaa ruukkimiljöötä ja ihmisten omaa elinympäristöä kohtaan. Museo tarjoaa museopedagogisena toimintana mm. Aikamatka-työpajoja, joissa lapset voivat tutustua paikalliseen kulttuurihistoriaan draamaleikkien avulla. (E. Ingo, henkilökohtainen tiedonanto 2.7.2008.)

Museo järjestää tiloissaan museopedagogista toimintaa, joista yhtenä esimerkkinä voi mainita Aikamatka -pedagogiikkaan (Tidsresan) liittyvän toiminnan. Aikamatka -museopedagoginen toiminta on kehitetty alun perin Ruotsissa Jämtlannin museossa. Siellä kokonainen museoalue erilaisine miljöineen on suunniteltu Aikamatka -toimintaa varten. Aikamatka-draamaleikki sisältää sosiaalisia, kulttuurisia ja historiallisia

⁵ Fiskarsin käsityöläisten, muotoilijoiden ja taiteilijoiden osuuskunta. Osuuskunnan www-sivut.

⁶ Fiskarsin museon www-sivut.

elementtejä eri teemojen mukaan toteutettuina. Itsetekeminen ja toiminnallisuus ovat näkyvässä roolissa Aikamatkoilla. Toiminnassa on vahvasti mukana myös arkista ongelmanratkaisua ja eri aisteihin perustuvaa tekemistä. Aikuiset saavat jakaa lasten kokemuksia osallistumalla itse toimintaan ja leikin taikuuteen (lekens magi). (Borgström 2003, 9.)

2.3 Fiskarin koulu

Fiskarsin kouluhistoria alkaa 1820-luvulta, jolloin ruukin patruuna J. J. Julin rakennutti oman koulutalon Fiskarsiin. 1830-luvulla alkoi uudenaikaisena koulumuotona ns. Bell-Lancaster-koulu, jossa edistyneet oppilaat opettivat muita oppilaita. Kaikki ruukin lapset saivat käydä koulua, sillä koulu oli auki viikon jokaisen päivänä. Koulunkäynti oli siten mahdollista myös työssä käyville lapsille. Kunnan alakoulu perustettiin 1890 ja yläkoulu 1902. Opetustilat olivat nykyisen ruukin myymälä- ja asuintilana toimivan Kasarmi-rakennuksen yhteydessä.⁷

Vuonna 1927 valmistui suomenkielinen koulu Fiskarsinjoen toiselle puolelle. Tilat olivat heti liian pienet ja toinen koulurakennus, nykyisen Fiskarin koulun päärakennus, valmistui vanhan koulurakennuksen viereen vuonna 1957. Nämä kaksi koulurakennusta, jotka yhdessä muodostavat nykyisen Fiskarin koulun, sijaitsevat peltomaiseman laidalla, Fiskarsinjoen lähituntumassa Fiskarsin ruukkimiljöön välittömässä läheisyydessä. (emt.) Tällä hetkellä Fiskarin koulu toimii ns. alakouluna, jossa vielä tämän pro gradu -tutkielman tekemisen alkuvaiheessa ja aineistoa kerätessä toimi luokat esiluokasta kuudenteen, mutta josta esiluokka lopetettiin myöhemmin kuntaliitoksen seurauksena.

Koulu on toiminut alkuajoista lähtien erilaisten harrastusryhmien kokoontumis- ja toimintapaikkana. Koulun oppilaita ja henkilökuntaa on myös kutsuttu mukaan ruukissa tapahtuvaan toimintaan. Koulun bändi on vuosien varrella esiintynyt eri tilaisuuksissa kuten Fiskarsin kesänäyttelyn avajaisissa ja Fiskars Folk Festivaaleilla. Oppilaat ovat myös vuosien ajan luoneet tonttunjoukkoina joulutunnelmaa Fiskarsin ruukin joulunavaukseen. Lisäksi paikallinen yhteisökulttuurista ilmaisua ja opettamista

⁷ Fiskarin koulu. Raaseporin kaupungin [www](http://www.fiskars.fi)-sivut.

edistävä Cultura Mobila-yhdistys on jo useiden vuosien ajan koonnut koulun oppilaita ja opettajia yhteen kyläläisten kanssa ja rakentanut yhteisöllisiä, draamallisia esityksiä ruukkimiljöötä hyödyntäen.⁸

Koulun kahdesta rakennuksesta vanhempaan suunnitellaan kädentaitojen keskusta, jonka toteutumiseksi oppimisympäristöhankkeen rinnalla toimii kulttuurin, kädentaitojen ja taidealojen kehittämissyhdystys Tako ry. Tako ry:n tehtävänä on sekä edistää paikallisten kädentaitojen ja taidealojen hyödyntämistä Fiskarsin ruukissa että peruskorjata koulun toinen rakennus käsityö-, taide- ja muotoilualan täydennyskoulutuspaikaksi, joka samalla toimisi toiminta- ja kokoontumispaikkana paikkakuntalaisille ja kurssitoimintaan osallistuville ulkopaikkakuntalaisille. Tällä hetkellä saneerausta odottavassa rakennuksessa toimii koulun teknisen käsityön, tekstiilityön ja kuvataiteen opetustilat. Kansalaisopisto on myös käyttänyt tiloja kädentaitojen kurssitoiminnassaan.⁹

2.4 Fiskarin mallin työpajaohjelma opetussuunnitelman liitteenä

Fiskarin mallin työpajatoiminta on kirjattu ns. opetussuunnitelman liitteenä osaksi paikallista opetussuunnitelmaa Paikallisessa opetussuunnitelmassa (POPS 2004) päätetään perusopetuksen kasvatus- ja opetustyöstä ja täsmennetään opetussuunnitelman perusteista löytyviä tavoitteita ja sisältöjä. Paikalliseen opetussuunnitelmaan voidaan tehdä koulukohtaisia lisäyksiä opetuksen järjestäjän vahvistaman päätöksen mukaisesti. (POPS 2004, 10.)

Opetussuunnitelma on pedagogisena asiakirjana työväline, joka on tarkoitettu opettajalle opettamisen ja oppimisen tueksi. Oppimisen ja opettamisen kehyksenä opetussuunnitelma antaa tavoitteet oppimiselle, ohjaa hyödyntämään sekä erilaisia tiedonhankintamenetelmiä että koulun ulkopuolelta löytyviä ilmiöitä ja aktivoi käyttämään opetuksessa vaihtelevia opetusmenetelmiä, työskentelytapoja ja oppimateriaaleja. (Uusikylä & Atjonen 2007, 51–56.) Opetussuunnitelman liitteeksi kirjattu Fiskarin mallin työpajaohjelma sisältää sekä eri luokka-asteiden vuosittaiset

⁸ Esittely. Fiskarin koulu. Raaseporin kaupungin www-sivut

⁹ Tako ry. Fiskarin koulu. Raaseporin kaupungin www-sivut

työpaja-alat että tavoitteet toiminnalle.

Fiskarin mallin työpajatoiminta on valtakunnallisen perusopetuksen (POPS 2004) arvopohjan mukaista toimintaa, jossa opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri kansallisine ja paikallisine erityispiirteineen. Opetuksen avulla tuetaan oppilaiden kulttuuri-identiteetin kehittymistä ja osallisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalissa maailmassa. (POPS 2004, 14.) Esiopetus, jonka tehtävänä on rakentaa lapsen johdonmukaista kehitystä yhdessä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kanssa (EOPS 2000, 7), on arvopohjaltaan samassa linjassa perusopetuksen arvopohjan kanssa.

Työpajoissa toimitaan pääosin kuvataiteen, käsityön ja kulttuuriperintökasvatuksen alueilla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004) mukaan kuvataiteen ja käsityön opetuksessa painotetaan aineisiin liittyvien ominaistaitojen kehittymistä. Kuvataiteen opetuksessa pääpaino on kuvallisen ajattelun, esteettisen ja eettisen tietoisuuden sekä oman kuvallisen ilmaisun kehittyminen niin, että oppilaalle syntyisi henkilökohtainen suhde taiteeseen. Opetuksessa pyritään kehittämään myös sellaisia taitoja, jotka rakentavat kestäväää tulevaisuutta. Kuvataiteen opetuksessa luodaan perusta sekä oman että muiden kulttuurien arvostamiselle ja ymmärtämiselle. (POPS 2004, 233.)

Käsityön opetuksessa oppilasta ohjataan suunnitelmalliseen, pitkäjänteiseen ja itsenäiseen työntekoon, jossa luovuus, esteettiset, tekniset, psykomotoriset, ongelmanratkaisu- ja teknologiset taidot karttuvat. Käsityön opetuksessa tavoitellaan myönteisen asenteen syntymistä työntekoa ja opiskelua kohtaan. Painopiste käsityötaidon kehittämisessä on tukea oppilaan itsetunnon kasvamista niin, että tekeminen tuottaa iloa ja tyydytystä. Oppilaat saavat peruskoulun alaluokilla opetusta sekä teknisen käsityön että tekstiilityön sisältöalueilla. Opetus tulee toteuttaa sellaisten oppilaan kehitysvaiheita vastaavien aiheiden ja projektien parissa, jotka mahdollistavat omakohtaisen kokeilun, tutkimisen ja keksimisen työskentelyn aikana. Oppilaita ohjataan käsityön opetuksessa käyttämään erilaisia perustyövälineitä ja tutustumaan eri materiaaleihin. Suomalaisen kulttuuriperinteen lisäksi käsityön opetussuunnitelma kannustaa tutustumaan myös muiden maiden käsityökulttuureihin. (POPS 2004, 242.)

Fiskarin mallin työpajat luetaan myös osaksi koulussa annettavaa

kulttuuriperintökasvatusta. Kulttuuriperintökasvatus (Törnberg & Venäläinen 2008) käsittelee sekä aineellista että henkistä kulttuuriperintöä. Keskeisenä sisältönä on arvokasvatus. Koulun kulttuuriperintökasvatusta ovat myös esimerkiksi erilaiset vuosittaiset juhlat ja koulukulttuuriin liittyvät tapahtumat. Kulttuuriperintökasvatusta voidaan tehdä yhteistyössä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. (Törnberg & Venäläinen 2008, 69.) Kulttuuriperintökasvatukseen liittyvä opetuksellinen aines sisällytetään teemojen tai aihekokonaisuuksien puitteissa koulun oppiainekseen ja opetuksellisiin menetelmiin (Kumpulainen 2008, 23).

3. Oppimisympäristönäkymiä

Tutkielmani näkökulma oppimiseen ja sitä myötä kädentaitojen oppimisympäristön tarkasteluun on holistinen. Holistisen ajattelun mukaan opetuksen tulisi suuntautua kohti ihmisen elinympäristöä ja inhimillistä elämää kokonaisuutena, jossa luonto, kulttuuri ja ihminen yhdessä muokkaavat opetuksen sisältöjä (Dalin & Rust 1995, 159–163). Kokonaisvaltaisen kasvatuksen ja oppimisen huomion kohteena ovat ihmisen persoonallisuuden eri osa-alueet; sosiaalinen, älyllinen, emotionaalinen, fyysinen, eettinen ja henkinen puoli, joita pyritään kehittämään tasapuolisesti niin yksilön kuin yhteiskunnankin suunnalta (Särkijärvi 2002, 108). Unescon (1996) laatimassa raportissa korostetaan kokonaisvaltaisen oppimisen lisäksi elinikäistä oppimista. Kokonaisvaltaisen kasvatuksen tavoitteena on ihmisen tasapainoinen kasvu ja kehittyminen. Siinä huomioidaan persoonallisuuden kasvun ja elämän eri osa-alueiden merkitys ihmisen elämässä, ja opitaan ymmärtämään laaja-alaisesti omaa elinympäristöä ja sen yhteyksiä eri ilmiöihin. (Unesco 1996, 85–97.)

Tarkastelen pro gradu -tutkielmassani työpatoimintaa informaalina (perinteisen koulun ulkopuolelle sijoittuvana) kädentaitojen laajennettuna oppimisympäristönä, jossa oppimisympäristö toimii opetuksen suunnittelua ohjaavana pedagogisena mallina ja jossa oppiminen tapahtuu tietoisesti valituissa oppimista tukevista ympäristöissä (ks. Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi ja Särkkä 2007, 18.) Tukeudun kädentaitojen oppimisympäristön määrittelyssä Mannisen ja Pesosen (1997, 3) näkemykseen oppimisympäristöstä paikkana, tilana, yhteisönä tai toimintakäytäntönä, jonka tarkoitus on edistää oppimista.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) oppimisympäristöä kuvataan opiskelun ja oppimisen fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden muodostamana kokonaisuutena. Oppimisympäristöllä on oppilaan kasvua, kehitystä ja turvallisuutta tukeva tehtävä, jolla pohjustetaan lapsen motivaation, uteliaisuuden, aktiivisuuden, itseohjautuvuuden ja luovuuden kehittymistä. Oppimisympäristön tulee ohjata oppilaan tavoitteenasettelua, toiminnan arviointia ja osallistumista. Fyysisenä oppimisympäristönä koulurakennusten ja tilojen, välineiden ja materiaalien tulee tukea monipuolisia opiskelumenetelmiä ja työskentelytapoja kuin

myös aktiivista ja itsenäistä opiskelua. Myös esteettisyyteen on kiinnitettävä huomiota. Psykkinen ja sosiaalinen oppimisympäristö muodostuvat sekä vuorovaikutuksellisista ja ihmissuhteisiin liittyvistä että oppilaan tiedollisista ja emotionaalista tekijöistä. Siksi oppimisympäristöjä suunniteltaessa vaikutetaan oppilaiden ja opettajien välisiin suhteisiin, oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen sekä positiivisen ilmapiirin luomiseen. (POPS 2004, 18.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (EOPS 2000) oppimisympäristö on jaettu viiteen osa-alueeseen, joita ovat fyysinen, psykkinen, sosiaalinen, kognitiivinen ja emotionaalinen ympäristö. Oppimisympäristön keskeisiä sisältöjä ovat opettajan ja lapsen välinen sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus, erilaiset toimintatavat sekä oppimistehtävät. Lapsen uteliaisuus, mielenkiinto ja oppimismotivaatio sekä aktiivisuus ja itseohjautuvuus kehittyvät hyvän oppimisympäristön tukemana. Oppimisympäristön esteettisyydellä vaikutetaan positiivisesti oppimiskokemuksiin. Opettajan tehtävänä on yhteistyössä muiden esiopetukseen osallistuvien tahojen kanssa suunnitella, toteuttaa ja arvioida toimintaa, joka tukee lapsen tunteiden, taitojen ja tietojen kehittymistä. Tavoitteena on myös laajentaa sekä lapsen että koko ryhmän kiinnostuksen kohteita. (EOPS 2000, 8–9.)

3.1 Laajennettu oppimisympäristönäkökulma

Uusien opetussuunnitelmien ja oppimisenäkymien myötä koulukäytäntöihin on tullut aikaisempaa vaihtelevampia oppimisen ja opettamisen tapoja. Ropo (2009) painottaa oppimista edistävien oppimisympäristöjen suunnittelussa päämääräsuuntautuneisuutta, kompleksisuutta, autenttisuutta, vuorovaikutteisuutta, eettistä ja moraalista reflektointia sekä arviointia. Päämääräsuuntautunut oppimisympäristö tarjoaa mahdollisuuden niin yksilöllisiin ja yhteisiin tavoitteisiin kuin myös oman kulttuurin jäseneksi kasvamiseen ja kulttuurisen tietoisuuden vahvistumiseen. Oppilaille kompleksisuus näkyy haasteina ja ongelmanratkaisumahdollisuuksina. Autenttisessa oppimisympäristössä oppilaat pääsevät osaksi aitoja, konkreettisia ilmiöitä ja toimintoja. Oppimisympäristön tulee olla myös vuorovaikutukseen kannustava. (Ropo 2009, 44–45.)

Oppimisympäristön käsitettä on tuonut esiin erityisesti konstrukttiivinen pedagogiikka, joka tarkastelee oppimisympäristöä opetuksen ja oppimisen ulkoisina puitteina ja oppimisolmuksena. Viime vuosina on puhuttu mm. avoimesta oppimisympäristöstä, jota esimerkiksi Stephens (1974) on havainnoinut oppimiseen liittyvän organisoinnin, opetusmuotojen, työtapojen, arvioinnin, oppimateriaalien ja välineiden sekä luokkailmaston muuttumisen näkökulmasta. Opetuksen organisoinnissa aine- ja tuntirajat väljenevät, opetuksen suunnitteluun tulee joustoa ja opettajan rooli muuttuu opiskeluympäristön järjestäjäksi. Opettajasta tulee joustavan ja erilaisia oppijoita tukevan opiskeluympäristön muokkaaja uusien työtapojen ja arvioinnin muuttumisen myötä. Opiskelussa kiinnitetään huomiota yksilöllisiin kiinnostuksen kohteisiin, jolloin opiskeluympäristölle asetetaan sekä avoimuuden vaatimuksia että kykyä tunnistaa ja tukea erilaisuutta. Oppilaita ohjataan olemaan aktiivisia ja uteliaita uusissa oppimistilanteissa. Tutkiva oppiminen nähdään oppimisena, jossa edetään oman elinympäristön kautta yhä laajempiin kokonaisuuksiin toiminnallisesti opiskellen. Toiminta autenttisissa ympäristöissä tukee tällaista aktiivista oppimista. (Uusikylä & Atjonen 2007, 154–159.)

Ns. uuden oppimisympäristöajattelun näkökulmasta oppimisympäristö toteutuu perinteistä näkökulmaa avarampana opiskelukenttänä, joka mahdollistaa oppimisen myös muulla tavalla kuin perinteisenä kouluopetuksena ja perinteisissä ympäristöissä. Oppimisympäristöajattelun laajenemisessa on kyse erityisesti didaktiikassa ja oppimiskäsityksissä tapahtuneesta kehityksestä, mutta myös yhteiskunnassa tapahtuneista muutoksista. Oppilaskeskeisyys, ongelmalähtöisyys, vuorovaikutus, yhteisöllisyys sekä oppimistilanteiden siirtyminen kouluympäristöstä autenttisiin, todellisiin ympäristöihin ovat tekijöitä, jotka ovat suunnanneet koulun toimintaa kohti ympäröivää yhteiskuntaa ja arkielämää. Oppimisprosessissa niin oppijan, opettajan kuin opetuspaikan ja -ajan rooli nähdään muuttuneen aikaisemmasta. Myös koulutyön ulkopuolelle sijoittuva vapaa-aika mielletään osaksi uutta oppimisympäristöajattelua. (Manninen ym. 2007, 17–21.)

Manninen ym. (2007) toteavat, että oppimisympäristöjä kehitettäessä tulisi aina määritellä se, mistä näkökulmasta oppimisympäristöjä tarkastellaan. He itse tarkastelevat oppimisympäristöjä viideltä eri suunnalta, joita ovat fyysinen, sosiaalinen, tekninen, didaktinen ja paikallinen oppimisympäristö. Fyysinen oppimisympäristö

muodostuu fyysisistä tiloista ja rakennuksista, kun taas sosiaalinen oppimisympäristö painottaa oppimisen vuorovaikutuksellista puolta. Teknisiä oppimisympäristöjä huomioidaan esimerkiksi opetusteknologian näkökulmasta ja paikallisia oppimisympäristöjä koulun ulkopuolelta löytyvinä paikkoina ja alueina, joilla on yhteys koulun ulkopuoliseen elämään. Didaktiseen oppimisympäristöön sisällytetään esimerkiksi erilaiset oppimateriaalit, erilaiset didaktiset ja pedagogiset painotukset ja ratkaisut sekä oppimisen tuki. Didaktisen oppimisympäristön tehtävänä on toimia sateenvarjomaisena, kokoavana tekijänä neljälle edellä mainituille oppimisympäristön osa-alueille. Oppimisympäristöjä kuitenkin tarkastellaan usein tietyistä tulokulmista, jotka liittyvät esimerkiksi ihmisten (työ)taustaan. On tärkeää huomioida, että tällaiset erilaiset näkemykset oppimisympäristöistä täydentävät usein toisiaan ja rakentavat oppimisympäristöjen kokonaisuutta. (Manninen ym. 2007, 36–37.)

3.2 Oppimiskäsityksiä laajennetun oppimisympäristön näkökulmasta

Esittelen tässä luvussa niitä laajennettuun oppimisympäristöön liittämiäni oppimiskäsityksiä, jotka painottavat yksilön, yhteisön ja ympäristön välistä suhdetta oppimisessa ja jotka pyrkivät todellisuuden ymmärtämiseen vuorovaikutteisena toimintana. Oppimiskäsitysten lähtökohtana on näkemys oppimisesta aktiivisena kognitiivisena toimintana, jossa oppilas havaintojaan tulkiten ja uutta tietoa aikaisempaan tietoon ja kokemusmaailmaan liittäen rakentaa tietoa maailmasta ja sen ilmiöistä (Tynjälä a 1999, 38).

Nykyisin vallitseva käsitys oppimisesta korostaa ympäristön ja oppijan välistä aktiivista suhdetta oppimisprosesseissa. Ympäristön tehtävänä on tarjota oppimista aikaansaavia ärsykeitä, vaatia tiedon soveltamista ja vaikuttaa ajattelun ja ymmärryksen kehittymiseen. Oppimisprosessissa syntyvä tieto muotoutuu aktiivisen toiminnan tuloksena, jossa opittava asia ja oppija toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. Tavoitteena on todellisuuden ymmärtäminen niin, että oppimisympäristö tukee tätä prosessia. (Manninen ym. 2007, 44, 51.) Oppimista aktiivisempaan ja toiminnallisempaan suuntaan tapahtuu, kun oppimistilanteet suunnitellaan ja toteutetaan hyödyntämällä oppilaan arkielämää ja lähiympäristöä tekemisen ja tekemällä oppimisen

avulla. Oppimisen suunnitelmallinen lähtökohta ei välttämättä lähde silloin suoraan opetussuunnitelman sisällöistä ja ainejakaisuudesta vaan lähtökohdat ovat todelliseen elämään liittyvissä prosesseissa, joissa oppilaat ovat aktiivisia toimijoita ja jotka yhdistetään myöhemmin opetussuunnitelman mukaisiin sisältöihin. (Manninen ym. 2007, 33.)

Åhlberg (2000) puhuu korkealaatuisesta oppimisesta, jossa oppimisesta tulee mielekästä, kun se vastaa yksilöiden ja yhteisön todellisia tarpeita ja oppiminen liitetään aikaisemmin opittuun. Oppiminen nähdään prosessina, joka koostuu ajattelusta, tunteista ja toiminnasta. Oppimistilanteet suunnitellaan todellista ongelmanratkaisua edistäviksi, tulevaisuutta ennakoiviksi ja toiminnallisuutta tukeviksi oppimisprosesseiksi. Korkealaatuisen oppimisen nähdään edistävän kriittistä ajattelua, luovaa yksilöiden ja yhteisön ongelmanratkaisua ja rakentavan toimintaa kestävän kehityksen, hyvän ympäristön ja hyvän elämän puolesta. Tärkeää on myös huomata, että oppimiseen liittyy sekä säännönmukaisuutta että tilanteeseen ja paikkaan liittyviä erityispiirteitä. Monet toiminnot ovat vain toiminnan kautta havaittavia ja niitä on vaikea ilmaista sanoin. Toiminta sisältää abstraktia ajattelua, joka tulee esiin aktiivisessa toiminnassa. Siten korkealaatuisen oppimiseen ymmärretään sisältyvän myös sanoin ilmaisematonta oppimista ja opettamista. Korkealaatuisen oppimiseen liitetään lisäksi ymmärrys asiantuntijuuden merkityksestä oppimisprosesseissa. Oppimisen ja opettamisen kehittämisen suunnittelussa verkostoituminen ja verkostoitumisen hyödyntäminen muodostuvat tärkeiksi voimavaroiksi, kun oppimisprosesseihin otetaan mukaan eri alojen parhaita osaajia. (Åhlberg 2000, 196–197.)

Sosiokulttuurinen näkemys oppimiseen

Aktiivisuuteen, kokemuksellisuuteen ja arkielämän toimintoihin kannustaminen eivät ole uusia asioita opettamisessa ja oppimisessa. Jo reilut sata vuotta sitten teollisen vallankumouksen ja tekniikan kehittymisen myötä oltiin huolissaan ihmisten elämään liittyvistä mullistuksista, joiden nähtiin vaikuttavan asumiseen, elämiseen ja maailmantilaan. Tuolloin havahduttiin siihen, että oppimiseen ja opetukseen kuuluu sisällyttää peruselämiseen ja perinteisiin tuotantoprosesseihin liittyviä oppimiskokemuksia, jotka ovat yhteydessä todelliseen elämään ja omaan historiaan. (Dewey 1957, 20–29.)

Tänä päivänä puhutaan oppimisen sosiokulttuurisesta ulottuvuudesta, jossa oppijan toimijuus, identiteetin rakentuminen, yhteisössä toimiminen ja osallisuus kollektiivisen tiedon luomisessa ovat keskeisessä asemassa oppimisessa. Oppiminen ymmärretään eri alojen yhteistyön ja vuorovaikutuksen tuloksena syntyvänä toimintana, jossa on mukana erilaisia ammattiryhmiä ja eri tieteenaloja kertomassa kulttuurin monikerroksisuudesta. Oppiminen on aktiivista osallistumista yhteisön toimintaan, jossa oppimiseen yhdistyy yhteisön toimintatapoja ja ajattelua. Oppilas kasvaa osaksi omaa kulttuuriaan saadessaan toimia osana yhteisöään ja samalla myös kulttuuri kehittyy yksilöiden osallistumisen ja toimijuuden myötä. (Kumpulainen 2009, 22–23.)

Learning by doing -ajattelun kehittäjä ja pragmaattikkona tunnetun John Deweyn kasvatustieteessä sosiokulttuurinen käsitys kokemuksen alkuperästä on oleellinen oppimisen ja kasvamisen kannalta. Oppimiskokemukset syvenevät ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, jossa yksilön minä muotoutuu osana sosiaalista verkostoa. Dewey korosti oppimisen kokemuksellisuutta erityisesti arkielämän yhteyksissä. (Westerlund & Väkevä 2009, 29–32.) Koulun Dewey näki eräänlaisena pienoisyhteiskuntana, jossa opetellaan elämän kannalta tärkeitä arvoja, ja kädentaidot sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen elämään sekä oppimisen kokemuksiin liittyvänä toimintana, jotka tulisi sisällyttää koulutyöhön laajempaan toimintaan kuin vain erillisinä oppiaineina. Lasten tuli saada kädentaitojen parissa käsityksiä ihmiskunnan historiasta ja kehityksestä sekä kokemuksia yhteiskunnan jäsenyydestä. Deweyn mukaan opetuksen laajentaminen esimerkiksi historialliseen tai yhteiskunnalliseen suuntaan ohjaisi oppilaita löytämään yhteyksiä teoriaan, jonka myötä oppiminen muuttuu ymmärtämisen apuvälineeksi. Dewey puhui koulun hengen uudistamisesta niin, että kun arkielämä otetaan osaksi koulutyötä, lapsen suhde koulun ulkopuoliseen elämään tulee läheiseksi ja konkreettiseksi. Toiminnallisuus motivoi ja ohjaa lasta omakohtaisten kokemusten pariin. (Dewey 1957, 20–29.)

Kontekstuaalinen oppimiskäsitys

Kontekstuaalinen (sosiokonstruktivistinen) oppimiskäsitys painottaa nimensä mukaisesti oppimisen konteksti- ja tilannesidonnaisuutta, jotka perustuvat tiedon aktiiviseen konstruointiin ja vuorovaikutteiseen toimintaan oppimispraxisissa. Oppimista tarkastellaan laadullisena tapahtumana, jossa oppijan käsitys opittavasta asiasta laajenee ja syvenee, kun siihen tulee uutta ja monipuolistavaa sisältöä.

Oppiminen ymmärretään ilmiöiden henkilökohtaisena tulkintana, joka on opittavaan ainekseen sidottua, mutta jossa yksilön käsitykset voivat vaihdella eri aikoina ja eri tilanteissa. Sosiaalisena prosessina oppimisella on vaikutusta oppijan lisäksi myös koko sosiaaliseen toimintaympäristöön. Kontekstuaalinen oppimiskäsitys korostaa ymmärtämällä ja aikaisemmin opitun tiedon hyödyntämistä (transfer) arkielämässä ja myöhemmissä oppimistilanteissa. Kontekstuaalisessa oppimisenäkemyksessä myös erilaiset asiantuntija- ja toimijaroolit tulevat mahdollisiksi. (Cantell 2001, 22–26.)

Kontekstuaaliseen oppimiseen liitetään myös käsitys oppimisen situationaalisuudesta. Rauhala (2005, 41) määrittelee situationaalisuuden ihmisen kietoutuneisuutena todellisuuden oman elämäntilanteensa kautta. Ihminen omaksuu niitä kulttuurisia arvoja, asenteita, uskomuksia, normeja ja toimintatapoja, joihin on situationaalisessa suhteessa, ja toimii niiden mukaisesti. Tilannesidonnaisen oppimisen teorian (situated learning theory) (Tynjälä 1999) mukaan kaikki ihmisen toiminta nähdään sitoutuneena siihen kulttuuriin, aikaa, paikkaan ja tilanteeseen, jossa toiminta tapahtuu. Siten oppimista tarkastellaan sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä. Oppimisen tilannesidonnaisuutta painottava näkemys korostaa opetussuunnitelmaan liitettävien mahdollisimman aitojen opiskelutilanteiden luomista niin, että teoria ja käytäntö voitaisiin liittää yhteen. Tilannesidonnaisen oppimisen teoreetikot näkevät perinteisen koulussa vallitsevan kulttuurin olevan usein kuitenkin erillään niistä todellisen elämän maailmoista, joissa oppilaat myöhemmin työ- ja arkielämässä ovat mukana. (Tynjälä a 1999, 67, 128–129.) Oppimistapahtumat tulisikin rakentaa sellaisiksi opetukselliseksi tilanteiksi ja kokonaisuuksiksi, joissa tiedon, ajattelun ja ymmärtämisen lähtökohdat olisivat käytännön toiminnassa (Korhonen 2005, 221–225).

Kognitiivinen oppimisenäkemyks

Uuden kognitiivisen oppimisenäkemyksen mukaan oppiminen on eri aistialueita ja tietämisen tapoja hyödyntävää maailman hahmottamista. Kognitiiviseksi luetaan kaikki ne mielen toiminnot, joiden avulla ihminen vastaanottaa informaatiota ja prosessoi sitä. Niitä ovat esimerkiksi erilaiset aistikokemukset, muisti, ajattelu ja oppiminen. Kognitiivinen oppimisenäkemyks painottaa havaintojen ja tunteiden merkitystä sekä niiden kokemuksellista ja kulttuurista ulottuvuutta oppimisessa. Taide- ja taitoaineiden opetuksessa oleelliseksi nousevat oppilaan oma kokemusmaailma ja yhteiskunnalliset ja kulttuuriset ilmiöt. Taito- ja taideaineiden merkitys korostuu tällöin kommunikaationa

ja kulttuuristen arvojen ja perinteiden välittäjänä. Kognitiivinen näkemys painottaa erilaisten tiedonhankintamenetelmien samanarvoisuutta oppimisprosesseissa. Sen myötä taito- ja taideaineissa syntyvä tieto on samanarvoista lukemisen kautta syntyvän oppimisen ja ymmärtämisen kanssa. Taideaineiden välittämää tiedon luonnetta kutsutaankin olemustiedoksi, joka syventää kouluopetusta muista aineista poikkeavalla tavalla ja jossa tietämisen lähtökohtana ovat taiteen ja taidonalaan liittyvät käsitteet, arvot ja toimintatavat. (Räsänen 2009, 31 – 32.)

Kognitiiviseen oppimisenäkemykseen liitetään myös transferin eli oppimisen siirtovaikutuksen rooli oppimisessa. Transferilla tarkoitetaan kykyä soveltaa jo opittuja asioita uusiin yhteyksiin. Jotta toivottua siirtovaikutusta tapahtuisi, opettamisessa ja tiedonhankinnan strategioissa tulisi huomioida oppilaan aikaisempi tietopohja. Uusi tietopohja tukeutuu niihin tietoihin, taitoihin ja kokemuksiin, joita oppilaalla on ennestään, kun oppilas tutustuu uuteen asiaan. Transferia nähdään syntyvän sekä oppiaineiden sisäisenä että eri aloja yhdistävänä tiedonmuodostuksena. Eri aloja yhdistävän, yleisen transferin syntymiselle on tärkeää, että opetussuunnitelmat mahdollistavat aineiden välisyyden ja ainerajoja ylittävän yhteistyön. Oppimisen siirtovaikutuksen onnistumiseen liittyy oleellisesti myös oppimisprosessiin asennoitumista, joka näkyy toimintaan motivoitumisena ja haluna oppia uusia asioita. (Räsänen 2000, 13; 2009, 31–32.) Gröhn (1994) näkee, että transferin toteutumisen kannalta olisi tärkeää kiinnittää huomiota myös oppimisympäristöjen kehittämiseen (Gröhn 1994, 53–68).

Kokemuksellinen taideoppiminen

Räsänen (2000) kokemuksellisen taideoppimisen mallissa oppiminen nähdään prosessina, joka muodostuu omakohtaisen kokemuksen, aktiivisen toiminnan, abstraktin käsitteellistämisen ja pohdiskelevan havainnoinnin muodostamana kehämäisenä tapahtumana. Kokemuksellisuus on läsnä kaikessa oppimisessa. Edellytys kokemuksen kautta oppimiselle on, että kokemus saatetaan sellaiseen muotoon, josta voi puhua, jota voi katsoa, koskettaa, kuunnella tai jonka voi tuntea. Oppimistilanteet tulee rakentaa sellaisiksi, että opittavan tai tutkittavan ilmiön ymmärtämistä ja muunneltavuutta voidaan tarkastella erilaisten lähestymistapojen kautta. Kun oppilaiden omat, sisäiset oppimiskokemukset suhteutetaan ulkomaailmaan, oleelliseksi oppimisen kannalta nousee se, miten opetuksen sisältöjä suunniteltaessa sisäiset kokemukset ja

ulkomaailma kohtaavat toisensa. Oppimisympäristön järjestämisessä olisikin oleellista, että oppimisprosessin eri osa-alueet tulisi tasapuolisesti huomioiduksi oppimistilanteita suunniteltaessa. (Räsänen, 2000, 11–12.)

Perinteiseen opettajalähtöiseen opetukseen verrattuna oppilaalle ja opettajalle muodostuu kokemuksellisen oppimisen prosesseissa toisenlainen rooli erinteisiin koulurooleihin verrattuna. Oppimisessa korostuu sosiaalinen vuorovaikutus, kun kokemuksista ja niiden merkityksestä puhutaan yhdessä reflektoiden. Sekä oppilas että opettaja ovat ikään kuin samalla viivalla, kun kokemuksia työstetään yhdessä esimerkiksi yhteistoiminnallisen, ongelmakeskeisen tai tutkivan oppimisen keinoin. Opettajan tehtävänä on löytää tunteisiin, havainnointiin, käsitteellistämiseen ja toimintaan perustuvia oppimisympäristön sisältöjä, jotka vahvistavat oppimisen kokemuksellisuutta. (Räsänen 2000, 12.) Jotta motivoitumista ja halua oppia uusia asioita tapahtuisi, oppimistilanteet ja toiminta tulisi järjestää sellaisiksi, että niissä opittavat asiat tuntuvat hyödyllisiltä ja käyttökelpoisilta myös oppilaan kannalta. Oppilaille on oppimistilanteissa olennaista korostaa sitä, että opittua asiaa voi hyödyntää myös muissa tilanteissa. (Eisner 1988, 15.)

4. Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimustehtävä

Tarkastelen pro gradu -tutkielmassani Fiskarin mallin kuvataiteen, käsityön ja museopedagogisten työpajoja laajennettuna kädentaitojen oppimisympäristönä, jossa formaalin koulun tiloista siirrytään informaaleihin oppimisen ympäristöihin. Tutkin työpajavetäjiltä ja opettajilta kerätyn haastatteluaineiston perusteella sitä, millaista Fiskarin mallin kädentaitojen työpajatoiminta on ja mitä merkityksiä työpajatoiminnalle koulun ulkopuolelle laajentuvalle oppimisympäristölle annetaan. Lähtöoletukseni on, että kun oppimisympäristö laajenee koulun ulkopuolelle, se aktivoi oppilaita oppimistilanteissa ja vahvistaa oppilaiden suhdetta omaan lähiympäristöön.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Miten Fiskarin mallin työpajatoimintaa kädentaitojen laajennettuna oppimisympäristönä toteutetaan Fiskarsin ruukissa?
2. Millaisesta oppimisympäristöstä työpajatoiminta kertoo?
3. Millaisia merkityksiä kädentaitojen laajennetustasta nousee esiin oppimisen ja opettamisen kannalta?

4.2 Tutkimusote

Pro gradu -tutkielmani on laadullinen tapaustutkimus Fiskarin koulun kädentaitojen työpajatoiminnasta oppimisympäristönä. Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita todellisen elämän kokonaisvaltaisesta kuvaamisesta (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2009, 161), jossa huomio kohdistetaan nykyhetkeen ja käytännön toimintaan ja joka tapahtuu luonnollisessa ympäristössä todellisina tilanteina. Tutkimani työpajatoiminta on tietty rajallinen kokonaisuus, jota kuvaan ja tulkitseen opettajilta ja työpajavetäjiltä keräämäni haastatteluaineiston avulla. Tutkimusaineistoani taustoittaa oppimisympäristöhankkeen ensimmäisten vuosien raportointi Opetushallitukselle.

Tarkastelen tutkimani aiheen merkitystodellisuutta tapaustutkimuksen hengessä yksittäiseen suuntautuvana paikallistutkimuksena, jossa ei pyritä universaaleihin yleistyksiin (ks. Laine 2010, 31) vaan jossa tehdään *jo tunnettu tiedetyksi*. Toisin sanoen pyrin tarkentamaan ja syventämään tietoa Fiskarin mallista kädentaitojen oppimisympäristönä työpajoissa toimineiden opettajien ja työpajavetäjien ensimmäisen työpajavuoden kokemuksia tulkitsemalla. Laine (2010) toteaa kokemuksellisuuden syntyvän sekä kehollisesta toiminnasta että havainnoinnista, mutta myös koetun tapahtuman, tekemisen tai toiminnan ymmärtävästä jäsentämisestä. Kokemus syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Kysymys on ihmisten kokemuksellisesta suhteesta siihen maailmaan, jossa he elävät. (Laine 2010, 29.) Varto (1992) puhuu laadullisen tutkimuksen yhteydessä elämismaailmasta, ihmisten kokemustodellisuudesta, joka on läsnä ja valmiina koko ajan. Verrattaessa luonnolliseen maailmaan, joka muodostuu luonnontapahtumista, elämismaailma rakentuu merkityksistä. Vain ihmiset voivat luoda näitä merkityksiä. (Varto 1992, 23–24.) Laine (2010) toteaa, että ihmisten suhde todellisuuteen on aina merkityksiä täynnä eli intentionaalinen. Se, mitä ja miten ihmiset asioita kokevat, muotoutuu heille heidän kiinnostustensa ja pyrkimystensä mukaan. (Laine 2010, 29.)

Fenomenologisen merkitysteorian mukaan ihminen on alkujaan yhteisöllinen ja siten merkitykset, joita ihmiset kokemuksilleen antavat, ovat lähtöisin siitä yhteisöstä, jossa ihmiset elävät ja kasvavat (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Yhteisöllisyys syntyy yhteiseen kulttuuriin kuulumisesta, jolloin puhutaan subjekteja yhdistävistä

merkityksistä eli intersubjektiivisuudesta. Yhteiset merkitykset syntyvät yhteisesti koetusta, tunnetusta ja tiedetystä. Yhteiset kokemukset tuovat esiin aina jotain yleistä. Hermeneutiikan näkökulmasta todetaan kuitenkin, että ihmisissä ei ole kiinnostavaa vain samanlaisuus. Erilaisuudella ja ainutlaatuisuudella on merkitystä, kun halutaan antaa yksityiskohtaisempaa kuvaa tutkittavan aiheen sen hetkisistä merkityksistä. (Laine 2010, 30). Sekä yhteiset että yksilölliset merkitykset kädentaitojen oppimisympäristöstä ovat tärkeitä tutkimukseni kannalta. Työpajakokemuksista löytyvien yhteisten ja yksilöllisten näkemysten avulla haen kädentaitojen oppimisympäristönäkymään sitä monipuolisia ja syventäviä merkityksiä.

4.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Aineistonkeruutavan valintaan vaikutti sekä pro gradu -tutkielman tekemisen aloittamisajankohta että halu saada kerättyä aineisto niin, että se syntyisi vuorovaikutteisesti ihmisten kanssa. Aloittaessani keväällä tutkielmani suunnittelua, ymmärsin, että työpajat olisivat koulujen kesäloman alkaessa jo ohi enkä voisi esimerkiksi kuvata työpajoissa tapahtuvaa toimintaa, joten oli selvää, että keräisin tutkimusaineistoni haastatteleamalla oppilaiden kanssa työpajoissa toimineita opettajia ja työpajavetäjiä.

Haastattelu on laadullisen tutkimuksen aineistonkeruutapana aktiivinen vuorovaikutustilanne, jossa ollaan kiinnostuneita toisen ihmisen ajatuksista ja kokemuksista (Eskola & Suoranta 2001, 85). Haastattelu korostaa tutkittavan subjektiivisuutta merkityksiä luovana ja aktiivisena ihmisenä, jolla on vapaus tuoda esiin itseä koskevia asioita tutkittavasta aiheesta. Haastattelu valitaan aineistonkeruutavaksi, kun tiedetään, että tutkittavasta aiheesta syntyy monitahoisia ja eri suuntiin kulkevia näkemyksiä. Haastattelun aikana on mahdollista syventää ja selventää tutkittavasta aiheesta kerrottuja kokemuksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 204–206.)

Suunnittelin aineistonkeruuni teemahaastattelun pohjalle. Teemahaastattelu on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto, jossa teema-alueet ovat tiedossa, mutta jossa

teemojen tarkalla järjestyksellä ja kysymysten muodolla ei ole oleellista merkitystä tutkimustulosten tulkinnan kannalta (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2009, 208–209). Taustoitin haastatteluteemat kaikille haastateltaville samanlaisiksi, mutta teemojen yksityiskohtien painotuksiin ja yksityiskohtiin tein hieman muutoksia riippuen siitä haastattelinko opettajia, käsityöläisiä, kuvataiteilijoita vai museotyöntekijää (liitteet 1–4). Laatumieni teemojen ja kysymysten avulla halusin suunnata haastateltavieni ajatukset heidän omiin työpajakokemuksiinsa ja samalla helpottaa työpajoista kertomista. Avoimen haastattelun suuntia hain suunnittelemalla haastatteluteemat ja kysymykset sen verran väljiksi, että haastateltavien oli mahdollisimman helppo kertoa omista ajatuksistaan, kokemuksistaan ja painotuksistaan työpajoista kertoessaan.

Haastattelut Fiskarsin ruukkiympäristössä

Monipuolisten oppimisympäristönäkymien (ks. Manninen ym. 2007, 36–37) toivossa halusin haastatella eri ammattiryhmien edustajia ja saada aineistoa työpajaohjelman kaikista työpajoista. Tutkimusaineistoni koostui loppujen lopuksi kymmenestä haastattelusta, joista kolme tapahtui opettajan ja seitsemän työpajavetäjän kanssa. Opettajat valitsin heidän opettamiensa luokka-asteiden perusteella. He opettivat ensimmäistä, kolmatta ja kuudetta luokkaa. Työpajavetäjistä kaksi oli kuvataiteilijaa, neljä käsityöläistä ja yksi museotyöntekijä. (Yhden työpajavetäjän kanssa, jota edellisten lisäksi olisin halunnut haastatella, en onnistunut sopimaan haastattelu-aikaa ja siksi haastattelu jäi hänen kanssaan tekemättä.) Omat työpajakokemukseni olin kartuttanut esiluokan ja neljännen luokan kanssa.

Haastattelut osuivat kesään. Vaikka kesä on fiskarsilaisille käsityöläisille, kuvataiteilijoille ja museon työntekijöille kiireistä sesonkiaikaa ja useat ovat tiukasti työllistettyjä omien töiden parissa, järjestyi haastattelu-aika kaikkien haastateltavien kanssa kuitenkin vaivattomasti kesä-heinäkuun taitteeseen. Opettajatkin suostuivat kesälomallaan palauttelemaan mieleen menneen lukuvuoden työpajoja. Kesä-heinäkuun vaihte oli itsellenikin mainio ajankohta voidessani vuosiloman aikana keskittyä haastatteluiden tekemiseen ja niiden litterointiin.

Haastattelupaikan valinnasta sanotaan, että sitä miettiessä kannattaa ottaa huomioon tutkittava ilmiö, tutkimusongelma, käytettävissä olevat resurssit ja haastateltavat itse

(Hirsjärvi & Hurme 2001, 73–74). Työpajavetäjien haastattelujen toivoin tapahtuvan niissä tiloissa, joissa luokan työpajatoimintakin järjestettiin. Työpajatiloiissa tapahtuvien haastattelujen ajattelin helpottavan työpajoista kertomista. Haastattelut järjestyivät loppujen lopuksi niin, että kahden käsityöläisen kanssa olimme niissä tiloissa, joissa luokat työskentelivät työpajoissa käydessään. Kaksi käsityöläistä oli muuttanut uusiin työtiloihin luokkien työpajakäyntien jälkeen, joten haastattelut käytiin heidän uusissa tiloissaan. Yksi kuvataiteilija vetosi työhuoneensa epäjärjestyksen ja siksi haastattelu tapahtui hänen kotipuutarhassaan. Toisen kuvataiteilijan kanssa sovittiin, että hän tulee istumaan kesäiltia pihalleni koiran ulkoilutuslenkin aikana ja keskustelu käydään silloin. Museontyöpajavetäjää menin tapaamaan Fiskarsin museolle ja siellä menimme arkiston tiloihin, jossa yksi luokka oli työskennellyt omassa museotyöpajassaan.

Opettajienkin kanssa olisi ollut mielekästä pitää haastattelut niissä työpajatiloiissa, joissa luokat olivat työpajoissaan toimineet, mutta ajatus pyyhkiytyi kuitenkin nopeasti pois mielestäni tajutessani, että olisi ollut ehkä liikaa vaadittu pyytää työpajotiloja käyttöön myös näitä haastatteluja varten. Siksi annoin opettajien itse kertoa, missä heidän olisi luontevinta keskustella. Kaksi opettajaa pyysi minua luokseen omaan kotiinsa ja yksi opettaja halusi tulla puolestaan minun luokseni juhannusaattoamuna(!).

Eskola & Suoranta (2001, 57) painottavat tutkimuksen luotettavuuden ja tutkimustilanteessa syntyvän luottamuksen näkökulmasta, että tutkimusentekijän on huolehdittava siitä, mitä on luvannut tutkittavilleen tutkimuksen aineistonkeruuta tehdessään. Olin antanut haastatteluista sopiessamme tietoa tutkimuksestani (liitteet 1-4), josta ilmeni sekä tutkimusaiheeni että väljät teemat (kysymykset) haastatteluihin orientoitumiseksi. Olin myös kertonut, että otan nauhurin mukaan ja nauhoitan haastattelut. Minulta kyseltiin, että tuleeko äänitys vain omaan käyttööni, koska saattaisi jännittää, jos ulkopuoliset ihmiset kuulisivat keskusteluja jälkeinpäin. Oltiin myös huolissaan siitä, että jos ei osaa sanoa mitään, kun nauhurille puhuminen jännittää. Selitin haastateltavilleni, että aineisto tulee vain omaan tutkimuskäyttööni, mutta että käytän haastatteluaineistoa tutkielmani tekstin joukossa tuomaan aitoja näkymiä työpajojen toiminnasta. Kerroin myös, että haastateltavien nimiä en tule julkaisemaan tutkimuksen yhteydessä.

Haastattelut lähtivät liikkeelle lähinnä kuulumisia vaihdellen. Tällaisesta

vapaamuotoisesta alkuasetelmasta sanotaan, että se vahvistaa luottamusta haastattelutilannetta kohtaan (Hirsjärvi & Hurme 2001, 90). Kukin haastateltavista sai kertoa ensin omista koulutus- ja työtaustoistaan, jonka jälkeen lähdettiin muistelemaan työpajoja antamieni teemojen tai haastateltavien itselleen mieleen jääneiden muistikuvien pohjalta. Koska keskusteluajankohdaksi muotoutui kesä-heinäkuu, oli edellisenä syksynä tapahtuneista muutamasta työpajavierailuista jo aikaa. Useimmille haastateltaville työpajakäyntikerrat olivat kuitenkin vielä hyvin muistissa. Huomasin, että ihmiset suhtautuivat haastatteluihin hyvin yksilöllisesti. Jotkut kokivat haastattelut enemmän haastattelunomaisina tilanteina, pitivät antamiani teemoja näkyvillä ja odottivat minun haastattelijana antavan signaalia haastattelun etenemiselle. Toiset taas kertoivat hyvinkin vapautuneesti muistikuviaan ja näkemyksiään työpajoissa toimimisesta. Se, että olin tuttu lähes kaikkien kanssa, hälvensi tulkintani mukaan pientä jännitystä, joka saattoi vallita joidenkin haastattelujen alussa. Aiheeni ei käsitelty millään lailla arkaluonteista tutkimusaihetta, joten keskustelut sujuivat mielestäni leppoisissa ja luottavaisissa tunnelmissa.

Haastattelujen luonne ja oman tutkijaposition pohdintaa

Haastatteluasetelma, jossa keskenään tutut ihmiset kohtaavat toisensa tutun aiheen parissa, oli lähtökohdiltaan sellainen, että kohtaaminen useimpien haastateltavien kanssa oli suoraa ja välitöntä. Se, että tein tutkimusta tutussa (työ)yhteisössä ja että olin asunut Fiskarsissa muutaman vuoden, vaikutti mielestäni haastattelutilanteen keskustelunomaiseen luonteeseen. Pro gradu -tutkielman tekijänä en ollut etsimässä vastauksia itselleni vieraaseen aiheeseen vaan minulla oli jo omia käsityksiä ja kokemuksia työpajoissa toimimisesta. En halunnut vaientaa omaa ääntäni pelkästään tutkijan paikalta lähteväksi tiedonkerääjäksi vaan osallistua keskusteluihin niiden kokemusten kartuttamana, joita olin saanut kahden eri luokan työpajakäynneillä. Omien työpajakokemukseni perusteella saatoin tehdä selventäviä kysymyksiä keskustelujen aikana, mikä johti ajoittain syviinkin pohdiskeluihin haastateltavieni kanssa. Annoin ihmisten kertoa rauhassa omia, pitkiäkin muisteloita omista työpajoistaan luottaen siihen, että ne sisältävät tärkeää informaatiota tutkimaani aiheen kannalta.

Useimmat keskustelut soljuivat siis yhteisiä ja omakohtaisia kokemuksia ja muistikuvia sisältävinä dialogimaisina vuoropuheluinä. Dialogisuuden perusideanahan on puhua

yhdessä koetusta. Varton (1996) mukaan ”[o]ma maailmakuva kokonaisuudessaan ja sen osat tulevat selvemiksi ja paremmin ymmärretyiksi, mikäli asettuu keskusteluun toisen kanssa siitä, mitä on koettu ja kuinka se on koettu” (Varto 1996, 12). Buber (1993) puhuu dialogisuuteen viitaten maailman muotoutumisesta itsen (Minä) ja toisen (Sinä) yhteisenä toimintana ja yhteisestä toiminnasta syntyvien yhteisten merkitysten rakentamana. Minä–Sinä -kohtaaminen on suoraa ja välitöntä molemminpuolista kohtaamista, jolle oleellista on läsnäolo ja yhteiset kokemukset. Kokemusten kautta syntyvä yhteys maailmaan tapahtuu, kun ollaan vuoropuhelussa toisen ihmisen kanssa. (Buber 1993, 28.) Tuomi & Sarajärvi (2009) toteavat dialogisesta tutkimuskäytännöstä, että siinä tutkija on aktiivisen keskustelijan roolissa ja tekee aloitteita keskusteluun, sillä dialogia ei voi syntyä ilman kommunikointisuhdetta. Aloitteellisuus tarkoittaa omien oletusten ottamista mukaan keskusteluihin niiden toimiessa eräänlaisina avaajina tai ohjaajina keskusteluaiheen synnyssä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 79.)

Dialogishenkinen, yhteisestä tekemismaailmasta puhuminen tuntui keskustelutilanteena luontevalta ja omasta mielestäni myös välttämättömältä tutkimukseni kannalta, koska tutkimukseni tavoitteena oli ymmärtää tutkimaani aihetta syvemmin ja tuoda ymmärtämisen kautta aiheeseen liittyvää oppimisympäristön merkitystodellisuutta tarkemmin esille. Tiukkaa rajausta keskustelun kululle ja sisällölle en halunnut asettaa. Dialogiin suuntautuneiden keskustelujen kautta sain aineistooni sellaista sisältöä, jota tiukkaan puristettu haastattelukysely ei olisi voinut mielestäni antaa. Koin, että ne yksityiskohdat, joita keskustelujen kuluessa spontaanisti tuli mieleen, olivat merkityksellisiä tutkimani aiheen kannalta, ja annoin keskustelujen soljua niihin suuntiin, joista kulloinenkin haastateltava tunsu tärkeäksi kertoa.

Keskusteluaineistoa tulkitessani tulin tietoiseksi siitä, että läheskään kaikkea työpajoissa koettua eivät opettajat ja työpajavetäjät olleet voineet sanallistaa työpajatoiminnasta kertoessaan. Toiminnalle ja toiminnan kautta syntyvälle tiedolle ei ole aina olemassa sanoja, joiden avulla siitä voitaisiin kertoa. Puhutaan *hiljaisesta tiedosta*, tiedosta, jota on vaikea kuvata konkreettisesti, mutta joka on oleellinen osa ihmisen tietämistä ja toimintaa. Näkemys hiljaisesta tiedosta kiteytyy ajatukseen, että tiedämme enemmän kuin osaamme kertoa (Polanyi 1966/1983, 4). Toom (2008) tulkitsee yhtä Polanyin hiljaisen tiedon ulottuvuutta instrumentaalisenä, jolloin tiedon hyödyntäminen näkyy lähinnä ihmisten kykynä aktivoida ja käyttää tietoa

toiminnassaan (Toom 2008, 37). Siksi se, että olin itse ollut opettajana mukana työpajoissa, helpotti mielestäni joidenkin työpajakokemusten ja -kuvailujen tulkintaa, joita opettajat ja työpajavetäjät yrittivät työpajoistaan tuoda esiin.

4.4 Aineiston analyysi

Esiymmärrys

Oppimisympäristöhankkeen kehittämistyöhön ja työpajoihin osallistuneena opettajana minulle oli jo etukäteen ehtinyt muodostua omakohtainen näkemys, esiymmärrys, tutkimastani aiheesta. Esiymmärryksellä tarkoitetaan tutkijalle luontaista tapaa ymmärtää tutkimuskohde jonkinlaisena jo ennen tutkimusta (Laine 2010, 32). Esiymmärrys antaa perustan tutkittavalle kohteelle, mutta tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena on käsittää tutkittava ilmiö sen aineiston pohjalta, jonka tutkija kerää omasta esiymmärryksestään huolimatta (Niikko 2003, 47). Esiymmärryksen tiedostamisen kannalta on hyödyllistä myös keskustella tutkittavasta aihepiiristä muiden ihmisten kanssa, jolloin tutkija pääsee reflektoimaan omia käsityksiään ja näkemyksiään tutkittavasta aiheesta. Tutkijan esiymmärrykseen sisältyy myös teoria, johon tutkija on tutustunut tutkimusta tehdessään. (Moilanen & Räihä 2010, 52–53.)

Esiymmärryksen tiedostaminen mahdollistaa sen, että tutkimuksen edetessä tutkimuksen tekijä voi korjata vaillinaista ja puutteellista tulkintaa tutkittavasta aiheesta. Tätä kutsutaan hermeneuttisen kehän kulkemiseksi. Hermeneuttisella kehällä tutkijan ymmärtäminen lähtee aina jostakin lähtökohdista ja tutkimuksen aikana hän palaa takaisin lähtökohtiinsa oivaltaakseen ja ymmärtääkseen jotakin uutta tutkittavasta kohteesta. (Vilka 2005, 146.) Hermeneuttisella kehällä kulkemisen yhteydessä puhutaan kahdella tasolla tapahtuvasta tutkimuksesta, jossa ensimmäisen tason muodostaa tutkijan esiymmärrys tutkittavasta aiheesta, mutta jonka varsinaisena tutkimuskohteena on tutkittavasta tapauksesta syntynyt aineisto (Laine 2010, 32). Induktiivisen eli aineistosta nousevan päättelyn avulla tutkijan alkuoletuksena ollut esiymmärrys voi muuttua tutkimuksen edetessä. Aineisto voi näin tuoda esiin sellaisia oletuksia ja kuvauksia tapahtumista, jotka rakentavat syvällisempää käsitystä tapauksen todellisuudesta. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 16.)

Esiymmärrykselläni on ollut mielestäni tärkeä rooli oppimisympäristön laajenemista tarkastellessani. Se, että olen voinut tehdä työtä oppimisympäristöhankkeen parissa jo ennen pro gradu -tutkimuksen alkamista ja sen aikana, on antanut mahdollisuuden sukeltaa aiheeseen myös konkreettisella ja omakohtaisella tasolla. Kaikki työpajojen tiimoilta käydyt keskustelut ja työskentely oppimisympäristöhankkeen parissa ovat syventäneet ymmärrystäni tutkimaani aihetta kohtaan. Se on tuonut myös haasteita pro gradu -tutkimuksen tekemiseen. Olen joutunut pohtimaan välillä kovastikin, missä kulkee omat rajani pro gradu -tutkimuksen tekijänä. Luulen, että raja ei ole aina ollut ihan selkeä.

Se, että olen toiminut oppimisympäristöhankkeessa sekä opettajana, toiminnan kehittäjänä että pro gradu -tutkielman tekijänä, on muodostanut tietyllä tavalla moniulotteisen näkymän oppimisympäristön tarkasteluun. En koe, että olen liian syvällä tutkimani aiheen sisällä vaan että minulla on kolmen eri roolini vuoksi mahdollisuus monipuolisen näkymän esiintuottamiseen tutkimastani aiheesta. Toivon sen näkyvän työssäni.

Teoriaohjaava sisällönanalyysi ja tutkimuksen luotettavuus

Tutkimusaineistoni analyysimenetelmäksi valitsin teoriaohjaavan sisällönanalyysin. Sisällönanalyysi on Tuomi & Sarajärven (2009) mukaan laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, josta voi erottaa kolme erilaista analyysitapaa: teorialähtöisen, teoriaohjaavan ja aineistolähtöisen analyysin. Teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä sanotaan, että siinä tehtävänä ei ole testata aikaisempaa tutkimustietoa vaan enemminkin tuoda aikaisempaan tietoon jotain lisää tai uutta näkemystä. Tutkijalla on käytössään joitakin teoreettisia kytkentöjä, jossa aikaisempi tieto tutkimusaiheesta ohjaa ja auttaa valikoivasti analyysin tekemisessä. Analyysi etenee kuitenkin aineiston ehdolla niin, että aineistosta nousevia teemoja tarkastellaan tutkimuksen teoreettiseen näkökulmaan suhteutettuna. Tällaista teoriaohjaavaa päättelyn logiikkaa kutsutaan abduktiiviseksi päättelyksi. Siinä tutkija käyttää sekä omia aineistoja että valmiita teorioita aineiston tulkinnassa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.)

En siis pyri puhtaasti aineistolähtöiseen päättelyyn vaan tutkimuksessani mukana oleva teoria syventää aineistosta löytyvien merkitysten tulkintaa. Moilanen & Rähkä (2007)

muistuttavat kuitenkin, että merkityksiä kuvatessaan tutkijan on nojauduttava aineistoon ja annettava sille oikeutta eli merkitysten kuvauksen tulee olla riippumatonta teoriasta. Teorialla on myöhemmin tärkeä tehtävä merkitysten syventämisvaiheessa. (Moilanen & Rähä 2007, 52–53.)

Sisällönanalysistä sanotaan, että sen avulla voidaan miltei mikä tahansa kirjalliseen muotoon saatettu aineisto (dokumentti) muokata tiiviiseen ja selkeään muotoon. Tutkittavan ilmiön kannalta on oleellista, että aineistoa ei vain kuvailla vaan siitä löytyvistä merkityksistä tehdään mielekkäitä johtopäätöksiä sekä systemaattisesti että objektiivisesti analysoiden. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.) Tutkimusaineistoni oli aluksi sanelukoneelle tallennettu äänitekokoelma kymmenestä keskustelusta, joista kustakin syntyi 7-14 sivua kirjoitettua tekstiä aineiston analysoinnin pohjaksi. Kokosin ensin työpajakuvaukset jaotellen ne kolmeen ryhmään käsityön, kuvataiteen ja museopedagogisiin työpajoiksi. Sen jälkeen jatkoin aineiston käsittelyä niin, että jaottelin aineiston ammattiryhmittäin (opettajat, käsityöläiset, kuvataiteilijat, museon työntekijä) ja aloin etsiä keskusteluteemoista yksityiskohtaisempia merkityksiä kädentaitojen oppimisympäristön laajenemisen merkityksistä. Tällä tavoin sain rakennettua aineistosta sekä työpajatoimintaa kuvaavia että sen merkityksistä kertovia kokonaisuuksia Fiskarin malliin sisältyvästä kädentaitojen laajennetusta oppimisympäristönäkymästä.

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyen laadullisen tutkimuksen tekijänä minun on oltava tietoinen tutkimukseen sisältyvän totuuden ja tiedon luonteesta. Totuuden tuottamisen näkökulmasta tulee huomioida, että se, millainen näkymä aineistosta löytyvistä merkityksistä ja niistä rakentuvista johtopäätöksistä syntyy, riippuu tutkijan omiin kokemuksiin liittyvästä maailmankuvasta. Kyse on todellisuuden ymmärtämisestä inhimillisenä ajattelutapana, ei absoluuttisena totuutena. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 104.) Tutkimukseni totuudellisuuteen ovat vaikuttaneet sekä tutkijapositioni että aineistonkeruutapani ja aineiston analysointi, jotka selvenivät pro gradu -tutkimuksen tekemisprosessin aikana. Valitsin tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska halusin saada ihmisten omakohtaisia kokemuksia työpajoissa toimimisesta ja rakentaa niiden avulla kuvaa Fiskarsin ruukkiin sijoittuvasta oppimisympäristönäkökulmasta. Omat kokemukseni ovat olleet mukana tutkimusta tehdessäni, niiden merkitystä en ole halunnut peitellä.

Tutkimuksen tekemisen yhteydessä puhutaan myös objektiivisuudesta – voiko tutkimuksen toistaa joku niin, että tutkimusasetelmaa jäljitellen syntyy samankaltaisia tutkimustuloksia. Vilkan (2005, 159) näkemykseen viitaten totean, että tutkimustani ei voi käytännössä toistaa toinen tutkija, koska se on laadullisella tutkimusmenetelmällä tehty tutkimus ja siksi kokonaisuudessaan ainutlaatuinen. Siinä on mukana omat kokemukseni tutkittavasta aiheesta. Myös Hirsjärvi ym. (2009, 309–310) toteavat, että omakohtaiset näkökulmat ja näkemykset, joita tutkijalla on tutkimusta tehdessään, ovat aina mukana tutkimusongelman asettelussa ja tulosten tulkinnassa. Tuomi & Sarajärvi (2006, 19) lisäävät vielä, että kaikki tieto on subjektiivista jo siitä näkökulmasta, että tutkijan oma ymmärrys vaikuttaa päätöksiin tutkimusasetelmasta. Tutkimusotteeni on rakentunut siis sen esiymmärryksen ja kokemustiedon varaan, joka minulle on syntynyt Fiskarsissa asumisen, opettajan toimimisen, hankkeen kehittämistyössä mukana olemisen ja pro gradu .tutkielman tekemisen myötä. Siksi tutkimuksen tulokset ovat subjektiivisen näkemykseni kautta suodattunutta tietoa tutkimastani aiheesta.

5. Fiskarin mallin työpajat kädentaitojen oppimisympäristönä

Tutkielmani jatkuu tästä eteenpäin työpajatoiminnan kuvauksilla. Tekstissä on mukana sitaattien muodossa lainauksia opettajien ja työpajavetäjien kanssa käydyistä keskusteluista. Sitaatit on merkitty niin, että niiden edessä oleva kirjainnumeroyhdistelmä (O1, K2, T1) tuo ilmi, kenen sitaatista on kulloinkin kyse: O = opettaja, K = käsityöläinen, T = kuvataiteilija ja M = museon työntekijä. Numero kirjaimen perässä erittelee haastateltavat eri henkilöiksi (O1, O2, O3 jne.). Itse olen H eli haastattelija. Joistakin sitaateista ilmenee, että H eli minä kerron opettajana omia näkemyksiäni työpajoissa toimimisesta.

Olen korjannut sitaatteja joiltakin osin luettavampaan muotoon mm. poistamalla niistä sellaisia apusanoja kuten *tota noin* tai *niinku*, joita ihmiset käyttävät usein puhekielen sidesanoina. Sitaatit ovat ulkoasultaan ja sisällöltään muutoin siinä muodossa, jotka tallentuivat keskusteluna sanelukoneelle. Asiasisältöön muutoksilla ei ole ollut merkitystä.

5.1 Työpajaohjelma

Fiskarin mallin työpajat ovat Fiskarin koulun ja paikallisten kädentaitojen ammattilaisten yhteistyönä syntynyttä toimintaa. Vuosittain toteutettava työpajaohjelma on liitetty osaksi paikallista opetussuunnitelmaa ns. opetussuunnitelman liitteenä. Opetussuunnitelmaan liitetyn työpajaohjelman tavoitteena on laajentaa koulun toimintaa lähiympäristöön, luoda yhteyksiä käytännön elämään ja kehittää yhteistyötä paikallisten kädentaitojen ammattilaisten kanssa.

Työpajaohjelmassa jokaiselle vuosiluokalle on kirjattu oma kädentaitojen työpaja, jossa oppilaat tutustuvat vuosittain yhteen käsityön tai kuvataiteen alaan paikallisen ammattilaisen johdolla. Lisäksi kaikilla luokilla on mahdollisuus osallistua Fiskarsin museon tarjoamaan museopedagogiseen toimintaan lukuvuoden aikana. Vuosiluokittainen työpajaohjelma on laadittu siten, että luokka-aste ja työpajan sisältö vastaavat lasten ikää ja taitotasoa. Työpajat on nimetty työpajaohjelmaan kädentaidon alan mukaan.

Lukuvuonna 2007–2008 järjestettiin yhdeksän eri työpajaa. Luokkakohtaisia työpajoja oli seitsemän: kuusi käsityöpajaa ja yksi kuvataidetyöpaja. Lisäksi järjestettiin kaksi kaikkia luokkia osallistavaa työpajaa: Fiskarsin museon museopedagogiset työpajat ja paikallisen kuvataiteilijan kevätlukukauden lopulla aloittama näyttelyprojekti, josta käytän nimitystä näyttelytyöpaja.

Alla olevassa taulukossa on lukuvuoden 2007–2008 työpajaohjelma.

| Luokka | Työpaja | Toiminta | Työpaja ympäristö |
|-------------|--------------------------------|------------------------------------|------------------------|
| esi-luokka | paperin valmistus, paperitaide | käsintehty paperi | paperipaja |
| 1.-lk | puutyöt | lasinalunen | puutyöverstas |
| 2.-lk | maalaustaide | maalaukset ja sommittelu | taitelijan työtila |
| 3.-lk | neulesuunnittelu | peitto neuletilkuista | neulestudio |
| 4.-lk | keramiikka | keramiikkarasia | koulun saviluokka |
| 5.-lk | sepäntyöt | yhteinen taottu numero | sepänpaja |
| 6.-lk | lasinpuhallus | puhallettu tai muotoiltu lasiesine | lasistudio |
| esi - 6.-lk | museopedagogiset työpajat | Aikamatka- ja arkistotyöpaja | Fiskarsin museon tilat |
| esi - 6.-lk | näyttelytyöpaja | kuvataiteen eri työpajoja | koko ruukkiympäristö |

Työpajatoiminnan suunnittelu ja työpajojen sisältö lukuvuonna 2007–2008

Lukuvuosi 2007-2008 oli työpajatoiminnan ensimmäinen kokeiluvuosi. Opettajan tehtävänä oli ottaa yhteyttä luokkansa työpajavetäjään, jonka kanssa sovittiin työpajojen sisällöstä ja ajankohdasta. Työpajoja suunniteltiin eri tavoin. Jotkut opettajat ja työpajavetäjät suunnittelivat työpajojen sisällön yhdessä, toiset opettajat taas sopivat pelkästään käyntiajat ja antoivat työpajavetäjän suunnitella työpajoilla tapahtuvan toiminnan itse.

Työpajojen käyntikerrat vaihtelivat yhdestä kolmeen kertaan riippuen työpajoille suunnitellusta toiminnasta. Aikaa yhdelle työpajakerralle varattiin yleensä tunnista kahteen tuntiin. Jos työpajakäyntejä oli useampia kuin yksi, ensimmäinen käyntikerta oli tutustumiskerta, jossa työpajavetäjä yleensä kertoi työtilastaan, ammatistaan, työskentelymenetelmistään ja valmistamistaan tuotteista. Ensimmäisellä käyntikerralla saatettiin tehdä myös valmisteluja seuraavaa käyntikertaa varten. Esimerkiksi

paperipajalla paperimassan valmistus laitettiin alulle seuraavan päivän toista työpajakäyntiä varten ja neuletyöpajassa lapset saivat kokeilla neulekoneella neulomista ennen varsinaista omaa neuletyötä seuraavalla kerralla. Toisella työpajakerralla oppilaat pääsivät tekemään omaa työtään. Oppilaat työstivät työpajavetäjän ohjauksessa tuotteen, joka valmistui joko itselle tai osaksi luokan yhteistä työtä. Työpajassa aloitettua työtä saatettiin jatkaa myöhemmin koulussa opettajan johdolla tai työpajavetäjä tuli jatkamaan työpaja-aihetta koululle.

Jos luokka kävi työpajassa vain yhden kerran, sisältyi käyntiin tilojen, materiaalien ja työpajavetäjän työn esittelyä sekä omakohtaista tekemistä. Työpajakäynti tapahtui siis tiiviimmässä aikataulussa kuin useamman käyntikerran työpajoissa. Paperityöpajaan sisältyi myös kolmas työpajakerta, jonka aikana ehdittiin vielä jutella työpajasta ja ihasteltiin yhdessä kunkin oppilaan käsin tehtyjä papereita. Sen jälkeen paperit tuotiin koululle, jossa niitä myöhemmin käytettiin grafiikan papereina ja kollaasien tekemisessä.

Työpajoihin liittyvä työskentely koulussa

Joidenkin työpajavetäjien kanssa sovittiin, että työpajoihin tehdään etukäteisvalmisteluja ennen työpajoille menoa. Esimerkiksi talvelle sovittua paperipajaa varten esiluokkalaiset keräsivät syksyllä läheisen pellon pientareelta ja lähimetsästä heiniä paperimassan raaka-aineeksi. Heinät jätettiin kuivumaan vintille ja päivää ennen ensimmäistä paperipajakäyntiä heinät otettiin esille. Samalla otettiin käsittelyyn myös puuvillalakana, joka oli paperin valmistuksen pääraaka-aine ja jonka työpajavetäjä oli pyytänyt repimään pieneksi silpuksi ennen paperipajalle tuloa. Lapset orientoituvat tulevaan työpajatyöskentelyyn omassa kouluympäristössään ja pääsivät kosketuksiin lähiympäristöstä löytyvien, paperin tekoon tarvittavien materiaalien kanssa jo hyvissä ajoin ennen työpajalle menoa.

Neuletyöpajaan valmistauduttiin työpajakertojen välissä. Työpajan vetäjä oli antanut ohjeita neuletilkun suunnitteluun ja suunnittelutyö tehtiin koulussa. Luokka sai kouluun mukaan myös lankakartan, josta jokainen oppilas sai valita mieleisensä langan seuraavalla työpajakerralla neulottavaa omaa neuletilkkaa varten. Työpajavetäjä tilasi valitut langat lankavalmistajalta, jonka lankoja työpajavetäjä käytti myös omissa

töissään.

Esivalmisteluista olivat jotkut työpajavetäjät ja opettajat sitä mieltä, että kaikkiin työpajoihin ne eivät sovi. Elämyksestä tulee voimakkaampi, kun työpajasta ei kerrota liikaa etukäteen. Sen sijaan jälkityöskentelyä usea opettaja ja työpajavetäjä piti ehdottoman tarpeellisena, jopa välttämättömänä opettamisen ja oppimisen kannalta. Kaikki opettajat mainitsivat, että työpajoja käsiteltiin jollain tavoin vielä koulussa. Leipälautaset hiottiin koulun puutyöluokassa valmiiksi, neulepaloista koottava tilkkutäkki ommeltiin kasaan omassa luokassa ja itsetehtyjä papereita käytettiin kuvataiteen töissä. Työpajoista kirjoitettiin myös muistiinpanoja, fiktiivisiä kertomuksia ja raportteja. Fiskarsin museon 4.-luokan arkistokäynti suunniteltiin ja toteutettiin siten, että teemallisesti siitä muotoutui isompi projekti koulussa, jossa arkistosta löytynyttä materiaalia hyödynnettiin teknisessä työssä, äidinkielen tunneilla ja itsenäisyyspäivän juhlanäytelmässä.

5.2 Työpajojen kuvailua

Fiskarin mallissa toimitaan pääosin kuvataiteen, käsityön ja Fiskarsin museon museopedagogisissa työpajoissa. Esittelen seuraavaksi nämä kolme kädentaitojen työpaja-alueita niin, että ensin on työpaja-alueesta yleisluontoinen kuvaus ja sen jälkeen kukin työpaja tulee yksilöidysti kuvatuksi (lukuun ottamatta sepäntöiden pajaa, joka ei ollut tutkimusaineistossa mukana). Olen liittänyt joidenkin työpajojen yhteyteen kuvamateriaalia työpajoissa tapahtuneesta toiminnasta. Kuvien käyttöön on kysytty lupa.

Käsityön työpajat

Oppilaat saivat tutustua käsityöaloille ominaisiin materiaaleihin, tekniikoihin ja välineisiin työpajavetäjien omissa tiloissaan. Vain savityöpaja toteutettiin koulun savityöluokassa. Puutöitä tehtiin Suomen ensimmäisestä konepajasta puuverstaaksi saneeratussa rakennuksessa, neuletöitä valmistettiin Fiskars-yhtiön entisessä veitsitehtaassa, joka on saneerattu fiskarsilaisten kulttuurialojen ammattilaisten yksittäisiksi työtiloiksi, ja paperinvalmistusta oppilaat pääsivät tekemään entisessä

navettarakennuksessa. Käsityöpajatoiminnan päätavoitteeksi mainittiin positiivisten elämysten ja kokemusten tuottaminen, materiaaleihin, välineisiin, käsityöläisammattiin ja käsityöläisen tekemiin tuotteisiin tutustuminen sekä oman tuotteen valmistaminen.

Oppilaat valmistivat työpajoissaan samantyyppisiä käsityötuotteita, joita käsityöläisetkin tekevät omassa tuotannossaan. Oppilaat valmistivat esineen joko alusta asti itse tai tekivät osan jostakin työvaiheesta. Työpajavetäjä näytti mallia ja oppilaat tekivät työnsä annettuja ohjeita seuraten. Työvälineet ja työtavat vaikuttivat siihen, ohjasiko työpajan vetäjä oppilaita yksin vai ryhmänä. Esimerkiksi neuletyöpajassa, jossa oli vain yksi neulekone, oppilaat kävivät vuorotellen tekemässä neuletilkkunsa työpajavetäjän ohjeistuksella. Näin tapahtui myös lasityöpajassa ja paperin valmistuksessa. Keramiikkatyöpajassa työpajavetäjä ohjasi koko luokkaa yhtä aikaa. Puutyöpajassa työpajavetäjä esitteli puuntyöstökoneita muutamalle oppilaalle kerrallaan ja valmisti samalla heille puuaihiot koulussa tapahtuvaa jatkotyöskentelyä varten. Jos oppilaat tekivät työpajassaan vain yhden työvaiheen omasta työstään, heille näytettiin koko prosessin valmistus työpajavetäjän toimesta.

Esiluokan paperipaja



Koska työpaja muodostui kolmesta käyntikerrasta, lapset saivat osallistua koko paperinvalmistusprosessiin. Ensimmäinen käyntikerta oli tutustumiskerta, jossa oppilaat tutustuivat työpajavetäjään, paperinvalmistukseen käsityönä, työskentelytiloihin ja välineisiin. Koulussa revitty lakanasilppu ja kuivatetut heinät punnittiin ja laitettiin muokkautumaan seuraavan päivän paperinvalmistusta varten.

Toisella työpajakerralla oppilaat ”nostivat” omat paperiarkkinsa paperimassa-altaasta työpajavetäjän opastamana, ja paperit laitettiin prässiin kuivumaan (kuva). Oppilaat pääsivät työpajakerran lopuksi hyödyntämään omasta paperinnostamiskerrasta karttunutta tietotaitoaan, kun he ohjasivat omaa opettajaansa (eli minua, joka toimin

tuolloin esiluokanopettajana) paperin tekemisessä. Tätä tilannetta työpajavetäjä kuvasi seuraavasti:

K1: Siitä huipennuksesta, mikä olisi semmoinen hetki, jonka olisin halunnut ikuistaa, niin mun mielestä se oli mahtavaa se homma, kun sä olit viimeisenä ja sä et ollut tehnyt vielä paperia ja lapset istui siinä pienellä portaalla kaikki semmoisessa kasassa. Ja sitten keksittiin, että kun kaikki ovat tehneet jo paperia, niin ne tietää siitä jo kaiken, ne opettaa sua, kuinka se arkki sieltä nostetaan. Se oli kauhean hauska hetki. Siinä sai itsekin testata, että mitenkä... ja sä heittäydyit siinä sopivasti hölmöksi, että mitenkä tehdään... Ja sä yritit tehdä tahallasi väärin... Kuinka ne korjaa sitten sen – hyvin oli mennyt oppi perille.

Tilanteesta huomasi, miten motivoituneita oppilaat olivat paperin tekemisestä ja miten hyvin he olivat sisäistäneet tekemisen eri vaiheet. Motivoitumiseen vaikutti uuden asian oppimisen lisäksi myös työpajan ilmapiiri, joka syntyi osittain siitä, että työpajavetäjä innostuneella ja hauskalla asenteellaan aktivoi oppilaita työskentelyyn. Lapsia motivoi myös ikätasolle sopivan haasteellinen tehtävä ja paperin valmistamisen kaikkiin vaiheisiin osallistuminen. Myös työpajaa edeltävät valmistelut olivat virittäneet oppilaita työpajassa tapahtuvaa työskentelyä varten.

Kolmannella käyntikerralla valmiit, kuivuneet paperit haettiin paperipajalta. Työpajavetäjä esitteli kaikkien oppilaiden tekemät paperit ja niistä juteltiin yhdessä. Työpajavetäjä kertoi työpajakertojen aikana myös taidegrafiikan vedostuksesta ja kirjansidonnasta, ja vastaili suureen määrään kysymyksiä, joita oppilaat tekivät paperityöpajaan tutustumisen ja oman tekemisen lomassa.

1.-luokan puutyöpaja

Puutyöpaja toteutettiin yhden käyntikerran työpajana. Oppilaat tutustuivat puusepän johdolla sekä paikallisiin puulajeihin ja että erilaisiin puuntyöstövälineisiin. Puulajit esiteltiin oppilaille taikasauvoiksi hiottujen puusoirojen avulla, puuntyöstövälineet tulivat tutuksi työpajavetäjän sahatessa jokaiselle oppilaalle oman leipälautasen koulussa tapahtuvaa jatkotyöskentelyä varten. Oppilaat pääsivät myös rakentelemaan omia rakennelmiaan verstaalle kerääntyneistä ylijäämäpaloista.

Näin luokan opettaja kuvasi luokkansa toimintaa ja tunnelmaa verstaalla:

O1: Lasten kasvot ovat sinne ikkunaan päin ja sieltä tulee se valo. Ja siinä on ne palikat, jotka luo sinne pöytään varjoja. Ja lapset ovat AI-VAN keskittyneesti. Katse alaspäin sinne palikkarakennelmaan, jota ne ovat tekemässä ja joku on kääntynyt katsomaan kaveriin, koska se kertoo "Kato tämä tulee tähän, näetkö sä, tämä olis auton..." Että muutama ottaa kontaktia toiseen ja enimmäkseen ne ovat syventyneinä ja tuijottavat sinne palikkarakennelmaan ja tekevät yhteistyötä sen rakennelman kanssa. Niiden ei tarvitse katsoa toisiinsa vaan se syntyy sieltä se... Toinen laittaa toiselle palikan. Ja sit... semmonen puun tuoksu.

Opettajan mukaan työpajassa merkillepantavaa oli työpajavetäjän pedagoginen ote, joka näkyi lapsilähtöisesti toteutettuna työskentely- ja ohjaamistapana, jossa työpajavetäjä samalla sekä ohjasi, tarkkaili että huomioi lapsia. Oppilaita motivoi opettajan mukaan aito puuverstaan tunnelma, johon vaikutti mm. muiden puuseppien työskentely samassa tilassa lasten kanssa ja erilaiset aistittavat puuverstaaseen kuuluvat aistittavat elementit kuten koneiden äänet, puun tuoksu ja puuverstaan visuaalinen ilme.

3.-luokan neuletyöpaja



Neuletyöpaja muodostui kahdesta käyntikerrasta, joista ensimmäisellä kerralla oppilaat tutustuivat työtiloihin, käsityöläisen ammattiin, neuletuotteisiin ja erilaisiin neuletyöhön tarvittaviin välineisiin (kuvassa työpajanvetäjä esittelee langan kerimistä). Oppilaat pääsivät kokeilemaan ensimmäisellä

käyntikerralla myös koneella neulomista.

K4: Sitten tosiaan ekalla kerralla jokainen sai kokeilla. Neulottiin kakskyt kerrosta, jokainen vuorotellen, ja siitä ne heti keksi, että tästä tuleekin meille mato. Sitten nappilaatikosta napit silmiksi.

Yhdessä neulotusta koetilkusta muotoutui pitkä neulekaistale, josta lapset keksivät, että

siitä tulee luokalle oma mato. Varsinaiseksi työpajatyöksi työpajavetäjä oli opettajan kanssa suunnitellut tilkkupeiton valmistamisen, jota varten oppilaille annettiin ensimmäisen työpajakerran jälkeen kouluun mukaan lankakartat, joista jokainen oppilas sai valita langan värin omaan neuletilkkuunsa.

Toisella työpajakerralla työpajavetäjä opasti jokaista oppilasta oman neuletilkkunsa neulomisessa. Neuletilkku neulottiin ensin koneella mittojen mukaan valmiiksi ja sen jälkeen se silitettiin jatkotyöstämistä varten siistiksi. Kun tilkku oli silitetty, siirtyivät oppilaat koristelevaan tilkkua koulussa tehdyn koristelusuunnitelma mukaisesti oman opettajan ohjaukseen.

K4: Sitten kun ne tuli varsinaista työtä tekemään, niin se oli se iso peitto, johon [jokainen] teki 40x40 tilkun. Ne [...] olivat etukäteen tehneet suunnitelmat, mitä siihen kirjotaan, miten se kuvioidaan. Mä olin näyttänyt silloin ekalla kerralla, että siihen voi ommella nappeja tai jotain merkkejä tai applikoida, kirjoa.

O2: Joka oli neulonut, niin meni aikaa siinä, että se myös silitti sen tilkkuunsa. Siitä nähtiin myös se, että ei se tuosta noin vaan tupsahda valmiiksi. Se oli tosi tarkkaa, se neulattiin ensin suoraksi alustalle ja sitten se silitys – T-O-S-I T-A-R-K-K-A-A-N!

Neuletilkkujen työstäminen jatkui koulussa yhdistelemällä tilkut peitoksi, johon työpajavetäjä neuloi vielä myöhemmin reunat.

Työpajaa muistellessaan työpajavetäjä kertoi yllättyneensä neulekoneen motivoivasta vaikutuksesta ja koneella neulomiseen liittyvästä vauhdin hurmasta, josta erityisesti pojat innostuivat. Sekä opettajalle että oppilaille tuli myös yllätyksenä, että neulekone ei toimikaan sähköllä vaan että konetta liikutetaan puhtaasti käsivoimalla.

4.-luokan keramiikkapaja



Keramiikkapaja järjestettiin koulun saviluokassa, sillä työpajavetäjän oma työtila oli liian pieni koko luokan työskentelyä varten. 4.-luokan oppilaat tutustuivat saven työstämistekniikoihin tekemällä annetuista savikimpaleista kannellisia rasioita (kuvassa valmiita, poltettuja ja lasitettuja rasioita).

Työpajatyötä tehtiin samaan aikaan koko luokan voimin. Työpajavetäjä antoi ohjeita, joiden mukaan työ eteni yhdellä työpajakerralla valmiiksi. Työpajaohjaaja kertoi työpajastaan seuraavaa:

K3: Mä ensin selitin sen asian heille taululla ja näytin konkreettisesti että, miten rasia tehdään kaivertamalla. Eli se oli ihan yksinkertainen kaiverrustekniikka.

H: Miksi sä olit valinnut sen rasian tekemisen?

K3: Koska tämä luokka ei ollut tehnyt kuulemma aikaisemmin koulussa ollenkaan keramiikkaa ja se on se kaikkein helpoin ja se on semmoinen, että se melkeinpä kaikilla onnistuu.

Rasian kanteen tulevan nupin sekä lasitekoristelun kukin oppilas sai tehdä oman makunsa mukaan. Töitä ei voitu vielä tässä vaiheessa polttaa, sillä rasioiden piti antaa kuivua. Keraamikko esitteli oppilaille kuitenkin savenpolttuunin, joka hehkui kuumuudesta edellisen savenpolttokerran johdosta. Uuni ja sen kuumuutta hoitava sisus tekivät työpajavetäjän mukaan oppilaisiin suuren vaikutuksen.

Rasioiden kuivuttua työpajavetäjä poltti työpajassa tehdyt työt savenpolttuunissa ja valmiita töitä katseltiin vielä toisella, ajallisesti lyhyemmällä työpajakerralla. Samalla oppilaat myös näyttivät työpajavetäjälle kuvataidetunnilla maalaamiaan kuvia erilaisista saviruukuista, joiden tekemiseen savityöpaja oli ollut innostajana.

6.-luokan lasityöpaja



Oppilaat tutustuivat lasinpuhallukseen paikallisessa lasistudiossa, jossa työpajavetäjä kertoi oppilaille ensin työpajan tiloista ja välineistä. Sitten oppilaat saivat valita oman puhallustyön työpajavetäjän esittelemistä puhallus- tai muotoiluvaihtoehdoista. Oppilaat saivat myös päättää, minkä väriseksi oma lasiesine värjätään. Lasiin saatiin väriä kierittelemällä läpinäkyvä lasimassa värjättyssä lasimurskassa.

Kukin oppilas kävi yksitellen puhaltamassa oman lasiesineensä työpajavetäjän johdolla oikean muotoiseksi (kuva). Seuraavassa työpajavetäjä kuvaa lasinpuhalluksen eri vaiheita:

K2: Lähinnä siinä on kolme asiaa, mitkä pitäisi osata. Kaikki [ne] osaa: pitää osata pyörittää sitä pilliä eli puhallustankoa ja sitten toinen asia, mitä pitää osata, on osata puhaltaa ja kolmas asia on mikä siinä pitää osata, on sitten tarvittaessa vähän heiluttaa eli venyttää sitä esinettä. Että siinä on hyvin simppeleit tavat, miten se muotoillaan, mutta myös onnistumisen riemu on aika suuri.

Työpajavetäjä mainitsi, että työskentely itsessään on helppoa, mutta tekemisen vaativuus korostuu, kun oppilaat ovat tekemisissä kuuman lasimassan kanssa. Vaaran momentti kiehoi ja antoi työpajakokemukselle painoarvoa. Opettaja kertoi, että oppilaat halusivat opettajan ensin näyttävän mallia ja vasta sitten uskaltautuivat itse puhaltamaan oman työnsä. Puhaltamisen jälkeen työt jätettiin jäähtymään, jonka jälkeen työpajavetäjä kaiversi töihin oppilaiden nimet ja oppilaat saivat hakea esineet itselleen.

Oleellisinta työpajavetäjän mielestä lasityöpajassa oli tarjota oppilaille kokemuksia materiaalista, joka muuttuu esineen valmistamisen aikana muovailtavasta, kuumasta massasta kovaksi esineeksi.

K2: Niin, se tässä on tärkeää, että lapsi myös ymmärtää, että hetkinen, mistä se lasimassa syntyy ja missä lämpötiloissa se tehdään ja pääsee itse kokeilemaan sillä, että puhaltaa... muovaamaan pystyy sitä vähän. Näkee, että miten se toimii, Se

on pieni vilahdus, mutta sekin vilahdus, se on tärkeää.

Lasinpuhallushetki, jota lasityöpajavetäjä kuvasi ”pienenä vilahduksena”, oli työpajavetäjän mielestä kaikista tärkein hetki lasinvalmistamisprosessissa. Arkipäivästä tuttu kova lasi olikin puhallushetkellä polttavan kuumaa muotoiltavaa massaa. Jo katsellessaan muiden oppilaiden puhaltamista saattoi kukin oppilas etukäteen aistia, miten herkkä ja haastava materiaali kuuma lasimassa oli.

Kuvataiteen työpajat

Oppimisympäristöhankkeen pilottivuonna 2007–2008 työpajaohjelmassa oli kaksi erilaista kuvataiteen työpajaa. 2.-luokan oppilaat osallistuivat luokkakohtaiseen maalaustyöpajaan ja kaikki luokat kutsuttiin mukaan näyttelytyöpajaan. Maalaustyöpajavetäjä halusi kiinnittää työpajassaan oppilaiden huomion yksittäisen taideteoksen tekemisprosessiin, jonka aikana oppilaat näkevät ensin työt keskeneräisinä ja toisella työpajakerralla valmiina töinä näyttelykuvia katsellen. Näyttelytyöpajan ideana oli näyttelyn kokoaminen työpajavetäjän oppilaiden kanssa työstämistä töistä.

2.-luokan maalaustyöpaja

Maalaustyöpajan idea oli lähtenyt liikkeelle taiteilijan oltua koulussa sijaisena ja vietyä silloinen luokkansa näyttelyyn, jossa oli myös taiteilijan omia töitä näytteillä. Tuolloin oli herännyt ajatus tutustuttaa oppilaita keskeneräisten ja valmiiden töiden väliseen aikajanaan. Syksyllä 2007 taiteilijan lupauduttua kuvataidetyöpajan vetäjäksi hän järjesti 2.-luokkalaisille kaksiosainen maalaus(nykytaide)työpajan, jossa lapset ensin vierailivat taiteilijan työskentelytiloissa tutustumassa kuvataiteilijan työhuoneeseen ja hänen keskeneräisiin töihinsä ja sitten saivat hänet vieraakseen omaan luokkaansa.

Työpajassa mentiin ensin työpajavetäjän työhuoneelle, jossa työpajavetäjä esitteli oppilaille keskeneräisiä töitään, jotka olivat valmistumassa näyttelyyn. Näin taiteilija itse kuvaili työpajatyöskentelyn lähtökohtia ja tavoitteita, joihin työpajatyöskentelyssä oppilaiden kanssa pyrki:

*T2: No silloin mulla oli kanssa marraskuussa näyttely [tulossa].
Niin mä ajattelin, että silloin ei välttämättä ollut resursseja*

tehdä niitten lasten kanssa, mutta että se olisi hienoa, että ne tulisivat mun työhuoneelle, kun siellä on kaikki vähän kesken ja siellä on mylläkkä ja ne näkee ne teokset sillä tavalla puolivalmiina. Että niitten mielikuvitus lähtisi... Ne miettisivät ehkä itse ne valmiiksi ja miettisivät ainakin, että miten tästä voi tulla joku valmis juttu. Ja sitten joku pari kuukautta myöhemmin, kun mä olin koulussa muutaman tunnin jakson, mä näytin kuvia niistä näyttelytöistä ja siitä näyttelystä.

Työpajakäynnistä kertomista kuvataiteilija jatkoi seuraavasti:

T2: Mä ajattelin liittää sen siihen, mitä itsellä silloin on meneillään. Siitä on itse kaikkein innostunein. [...] Mä otin ehkä kolmasosan porukasta sinne [työtilaan] sisään ja selitin ne... Muistaakseni siellä me ei silloin tehty mitään. Että esittelin ne työt, mitä sinne [näyttelyyn] oli tulossa ja kerroin vähän niistä kaikista. Ja silleen, kun monet niistä koostuivat useammasta osasta. Ne eivät olleet niin kuin puolivalmis taulu, vaan ne olivat jotain osasia ja ne tavallaan näyttävät aika erilaisilta siellä työhuoneen lattialla [kuin] että jos ne tulevat seinälle järjestetyiksi.

Oleellista työpajaprosessissa oli tutustua taideteoksen valmistumisen ja näyttelyn väliseen aikajanaan. Työpajavetäjä halusi korostaa tällä sitä, että se teos, jonka taiteilija tekee valmiiksi, esittää vain yhtä mahdollista lopputulosta monien muiden mahdollisuuksien joukossa ja että nähdessään keskeneräisiä töitä oppilailla on mahdollisuus mielikuvituksensa avulla työstää näkemiään töitä valmiiksi.

O1: ...se laittaa niitä lapsia ajattelemaan ja niiden oman mielikuvituksen liikkeelle, kun ne näkevät niitä... Varsinkin nykytaide, että kun se koostuu jostakin palikoista, että ne näkee... että mielikuvitus alkaa... ajattelee sen työn valmiina ja sitten ne voi verrata sitä lopputulosta sen taiteilijan tekemään työhön. Mä ajattelin, että on hienoa, että voi tällaista aikalinjaa tässä projektissa.

Ensimmäinen työpajakerta oli ollut aikajanan alkuosa, jossa tavoitteena oli saattaa oppilaiden oma ajattelu ja mielikuvitus liikkeelle siten, että oppilaat alkaisivat rakentaa omassa mielessään töistä omia versioitaan. Toisella työpajakerralla työpajavetäjä tuli kouluun ja näytti kuvia näyttelyyn valmistuneista töistä. Näyttelykuvista oppilaat saattoivat nähdä, miten taiteilija oli vienyt työnsä loppuun ja asettanut ne osaksi näyttelyä. Näyttelykuvien katselun lisäksi oppilaat pääsivät myös tekemään

työpajavetäjän opastuksella aiheeseen liittyvän yhteisen työn muistoksi työpajatyöskentelystä.

Näyttelytyöpaja

Näyttelytyöpajaan osallistui jokainen Fiskarin koulun luokka. Työpajaidea liittyi tulevaan näyttelyyn, johon oli tarkoitus koota Fiskarsin ruukkiympäristöstä kertova näyttelykokonaisuus. Taiteilijan toive oli, että oppilaiden ohella mahdollisimman moni ruukkilainen taiteilija osallistuisi näyttelyyn omilla töillään.

Lasten töitä työpajavetäjä toivoi saavansa näyttelyyn niin, että työskentely tapahtuisi kouluaikana. Tämä takaisi oppilaille mahdollisimman tasa-arvoisen ja helpon tavan osallistua kuvataiteen tekemiseen ja näyttelyyn osallistumiseen. Toiveena oli myös, että työskentelyä varten ei koulussa tehtäisi mitään erikoisjärjestelyjä vaan että työskentely tapahtuisi luontevasti osana koulupäivää, jonka aikana työpajavetäjä veisi luokat Fiskarsin ruukkiympäristöön piirtämään ja maalaamaan.

T2: ...että tosi tarkoituksenmukaisesti ja tosi pehmeästi, tosi huomaamattomasti. Että se ei ole mikään juttu vaan se limittäytyisi siihen kaikkeen muuhun tekemiseen. Just niin kuin historia, biologia, myös liikunta... se tulisi osaksi sitä muuta koulutyötä eikä siis joku erikoisjärjestely...



Näyttelytyöpajoissa koko ruukkiympäristö toimi työpajatilana.

T2: Sitten mä menin joka luokan kanssa, kaks tuntia. Me mentiin johonkin, piirrettiin nyt tällä kertaa lyijykynällä paperille, luontoon, kun oli kevät.

Luokat työskentelivät vaihtelevien teemoja parissa eri puolilla Fiskarsin ruukkia. Esimerkiksi esiluokkalaiset (kuvassa) piirsivät toukokuussa ruukin talojen piholla

kasvavia kukkia.

Näyttelytyöpajan vetäjä painotti, että työskentelyyn tulee keskittyä huolella eli asetetaan valitun kohteen äärelle, havainnoidaan ja piirretään ajan kanssa.

T2: Että jos tekee jotain, niin pitää keskittyä ja pitää havainnoida, että tulee se kädenjälki. Sitten jos ne tekevät jotain [omasta] päästään, niin se on niin eri asia. Jos tehdään tästä ympäristöstä, se pitää tehdä havainnoiden.

Lasten tekemissä töissä työpajavetäjää innosti erityisesti lasten käden jättämä jälki ja heidän omakohtainen tulkinta havainnoimistaan kohteista.

T2: Mä halusin varmaan ennen kaikkea nähdä niiden lasten käsialan. Musta on ihanaa nähdä, mitä ne piirtää. Kun oli kukkia, niin ne monet piirsi kukkia. Siihen tuli kaiken näköisiä. Kyllä mä luulen, että mä halusin vain nähdä sen käsialan... mä arvostan kädenjälkeä niin hirvittävästi, että mä haluaisin, että kaikki näkisi, että ne pystyy tekemään.

Retkien lopuksi luokat kokoontuivat koululle katselemaan ja keskustelemaan tehdyistä töistä. Kukin oppilaista sai kertoa kuvistaan ja niistä sai myös kysyä tai kommentoida.

Kevätlukukauden 2008 loppuun mennessä viisi Fiskarin koulun luokkaa oli ehtinyt piirtää ja maalata kasveja, puita, kukkia ja muita luonnon yksityiskohtia Fiskarsista. Työpajavetäjä keräsi työt talteen odottamaan näyttelyyn ripustamista. Kesäloman alettua taiteilija järjesti halukkaille oppilaille näyttelyyn liittyvää toimintaa läheiselle nuorisotalolle. Näyttelytyöpaja jatkui vielä seuraavan lukuvuoden ajan ja työpajavetäjä jatkoi ruukkiympäristön havainnointia oppilaiden kanssa näyttelyn avautumiseen saakka.

Tarkempi näyttelysuunnitelma tulevasta näyttelystä rakentui vähitellen työpajojen edetessä. Keskustellessamme näyttelytyöpajavetäjän kanssa ensimmäisen työpajavuoden kokemuksista näyttelysuunnitelma oli jo lähes valmis:

T1: Mä olen tehnyt pienoismallin näyttelytilasta... olen laittanut Fiskarsin kartan siihen tilaan. [...] olen käyttänyt mittana tuota jokea. Se kartta isketään tuohon noin eli joki halkaisee näyttelytilan...Siinä on pikkusen matkaa Degersjötä (järveä] ja

sitten siinä on joki, joka kiemurtelee...

Sellainen perinteinen kuva. Yksi osa taivasta, yksi osa metsää ja yksi osa järveä.

Ja sinne loosiin tulisi luontokuvia, mitä tehdään puista ja kasveista. Tämä on kaikki niin kuin sellaista suunnitelmaa.

Ja siihen keskiosaan mä ajattelin, että siihen tulisi Fiskarsin yksityiskohtia: teollisuus... metalli... ovenhakoja, kuvia, missä on yksityiskohtia, tavallaan niin kuin enempi ihmisen kädenjälkeä, vanhaa tai miksei...

Ja sitten siihen vastapäiselle seinälle tulisi näkymä... peltomaisema, "Toscanan" kumpuileva maisema – semmoisena yhtenä viivana. Siitä näkyisi, mikä on tällä tyypillinen näky.

Sen kolmannen loosin seinälle tulisi ihmisiä, kuvia, tapahtumia, paikallisia tai turisteja, lapsia. Piirroksina tai valokuvina. Semmoinen sata kuvaa... Seinä täyteen kuvia.

Ja sitten tämä nurkka... tänne haluisin jotain tekstijuttuja, mutta mä en tiedä, miten... mitä ne olisi.

Tämä iso seinä... sinne tulisi kuvia näistä rakennuksista eli silloin se olisi kartan mukaan.



Keskustelun aikana sovimme, että näyttelysuunnitelma esiteltäisiin (kuvassa näyttelyn pienoismalli, jota näyttelytyöpajavetäjä esittelee Fiskarin koulun opettajainhuoneessa) seuraavan lukukauden alkaessa opettajille ja muille työpajavetäjille ennen työpajoille menoa. Näyttelytyöpajavetäjä toivoi, että myös muut työpajat voisivat huomioida tulevan näyttelyn ja suunnitella niissä tehtäviä töitä näyttelyn teeman pohjalta. Osa opettajista ja työpajavetäjistä suunnittelikin seuraavan

lukuvuoden työpajatyöskentelyn näyttelyideaan perustuen.

Näyttely toteutui syksyllä 2009 Fiskarsin Kuparipajan näyttelytiloissa nimellä ”Ruukki nimeltä Fiskars”. Näyttely koostui oppilaiden piirustuksista, maalauksista ja valokuvista

yhdessä muissa työpajoissa tehtyjen töiden ja paikallisten taiteilijoiden, käsityöläisten, asukkaiden kanssa. Osa oppilaista oli myös rakentamassa itse näyttelytilaa. 1.-luokkalaiset mm. maalasivat yhteen näyttelyseinään maalauksen Fiskarsin ruukin yhdestä viljapelloista. Kaikki oppilaat saivat henkilökohtaisen kutsun näyttelyn avajaisiin, josta kukin löysi ainakin yhden omatekemän työn osana näyttelykokonaisuutta. Luokat tutustuivat tarkemmin näyttelyyn joko oman opettajan tai näyttelytyöpajavetäjän johdolla.

Fiskarsin museon museopedagogiset työpajat

Samoihin aikoihin, kun työpajojen suunnittelu ja työpajaohjelman kokoaminen oli aikanaan lähtenyt liikkeelle, Fiskarsin museon johtaja soitti kouluun ja kertoi heidän omasta työpajatyypisistä toiminnastaan, jota he olivat alkamassa toteuttaa samoihin aikoihin koulun työpajatoiminnan kanssa. Museo kertoi mm. Aikamatka -tyyppisestä toiminnasta, jossa tavoitteena oli tutustuttaa lapsia paikalliseen kulttuurihistoriaan ja -perintöön erilaisten draamallisten työskentelytapojen avulla. Tavoitteita tällaiselle museopedagogiselle työskentelylle Aikamatkan työpajavetäjä kuvasi seuraavasti:

M: Kyllähän meillä on tavoite tarjota lapsiryhmille jotain, mikä voisi kiinnostaa enemmän kuin semmoinen ihan perinteinen museokäynti. Mutta tietenkin syvemmällä tasolla sitä kulttuuriympäristön kasvatusta, arvostusta tätäkin Fiskarsin vanhaa ympäristöä kohtaan ja näitä rakennuksia ja kaikkea sitä, niin kuin että kokemuksen kautta sitten ymmärtäisi ja ehkä aikuisempina arvostaisi sitä, mitä täällä on.

Museon kanssa sovittiin, että koulu voisi ikään kuin pilotoida museon eri työpajoja oppimisympäristöhankkeen ensimmäisenä vuonna. Museo lähetti koululle ohjelman, josta opettajat saivat valita luokalleen sopivimman työpajan. Useimmat valitsivat museon tarjonnasta Aikamatka -työpajan, jossa siirrytään Fiskarsin ruukin historiassa noin 100 vuotta ajassa taaksepäin ja toimitaan draamallisesti erilaisten arkiaskareiden parissa. Yhdelle luokalle valittiin museon tarjonnasta paikallishistorialliseen arkistoon tutustuminen, johon arkistokäynnin teemaksi sovittiin entisaikojen töiden tekeminen Fiskarsin ruukissa.

Aikamatka



Aikamatka -työpajan teemoina olivat tinan valaminen, leipominen, villan karstaaminen, pyykin peseminen ja mankelointi sekä nimipäiväkutsut, joista opettajat valitsivat luokalleen sopivan työpajateeman. Koska työskentely tapahtui lämmittämättömissä tiloissa ja suurelta osin ulkona, Aikamatkat sovittiin pidettäväksi joko alkusyksystä tai

loppukeväästä. (kuva 1.-luokan pyykkäystyöpajasta).

Aikamatkaan varattiin aikaa noin kaksi tuntia. Toiminta alkoi kokoontumisella vanhanajan leivintupaan, jossa menneeseen aikaan siirryttiin pienen rituaalin kautta. Siinä lapset ja aikuiset istuivat leivintuvan lattialla ja työpajavetäjä eli aikamatkaopas pyörittä kattilankantta lattialla. Kun kannen pyöriminen pysähtyi, oli siirrytty sata vuotta historiassa taaksepäin ja työpajavetäjä alkoi teemanmukaisena roolihahmona ohjata aikamatkalaisia erilaisiin työtehtäviin. Jokainen Aikamatkalle osallistuja sai roolinimen ja pukeutui roolinsa mukaiseen asuun. Myös opettaja sai oman roolin. Tytöt ja naiset pukivat essut ja huivit päälleen, pojat saivat lippalakit päähänsä. Kaikille tuli kaulaan nimikyltti, jonka nimisenä roolihahmona toimi Aikamatkan aikana. Sen jälkeen oppilaat siirtyivät tekemään niitä työtehtäviä, joita valittuun Aikamatka-teemaan kuului. Pojat menivät entisajan miesten töihin ja tytöt tekivät naisten töitä. Tyttöjen töitä johti huushollerska ja poikien valuhommia ohjasi valumestari. Työvälineinä oli muun muassa pyykkilautaa ja pokasaha. Työskentelytiloina oli leivintupa ja pihapiiri liitereineen.

Näin opettajat muistelivat Aikamatkojen toimintaa ja tunnelmaa:

O2: Ne siirtymäriitit olivat kanssa tosi hienoja. Ei tarvitse niin monimutkainen olla ja se toimii. [...] Mä näen Albert Edelfeltin maalauksen – pikkupiit puuhissaan siellä tuvassa. Siellä oli semmoinen rauha ja kaikki oli tyytyväisiä siihen rooliinsa. Ja kun pojat olivat siinä ulkona, niin yhtä lailla se olisi voinut olla ne pojat siinä kuulapelissä. Siinä näkee että on siirrytty johonkin. Se taika.

O3: Pojat sahasivat puita ensin tytöille, että ne pääsi ... keittämään kahvia ja paistamaan sitä leipää ja sen jälkeen

mentiin niihin pajan töihin. Valettiin tinaa. Tämä metallimestari, varsinainen mestari, oli etäinen, niin kuin pitääkin, hyvinkin sillain asiallisesti... niihin poikiin, kun ne pojat oli kisällejä. [...] Sitä mestaria piti kisällien teitillä ja puhutella mestariksi. Se oli tämän osuuden vaikein osuus selvästi. Sitten tyttöjen leipomat leivät syötiin ja keittämät kahvit juotiin, lapset eivät saaneet kahvia, eivätkä kisällit saaneet kahvia vaan laihaa mehua...Ja joo voita sitten sai sen lämpimän leivän päälle, se suli siihen. Elämys sekin. Sitä ei kirnuttu, se oli valmista. Ja sitten puhuttiin vielä siinä kahvipöydässä, että millaista elämä on ollut sata viiskyt vuotta sitten ruukissa.

Kun työpajajaika oli loppumassa, oppilaat siirtyivät alkurituuaalia myötäilevän loppurituuaalin jälkeen takaisin nykyaikaan. Jos ehdittiin, työpajavetäjä saattoi näyttää lopuksi valokuvia Aikamatkan henkilöhahmojen todellisesta elämästä.

Työpajaan liittyvä autenttinen tunnelma koettiin työpajojen vetovoimana. Autenttisuuden merkitystä kommentoi yksi opettaja seuraavasti:

O3: Mun mielestä ne paneutuivat siihen asiaan hartaammin ja ymmärsivät sen, että olot 150 vuotta sitten olivat ihan erilaiset.

O2: Siellä oli hieno tunnelma ja ympäristöhän on upea. [...] Se tarvitsee varmaan ulkopuoliset vetäjät, jotta syntyisi tämä taika. Mä en usko, että me pystyttäisi siihen. Me ollaan liian joka päivä siinä.

Tunnelmaa kuvattiin taikana, joka syntyy, kun oppilaat saavat toimia entisajan aidoissa miljöissä ja rooleissa erilaisten kodintöiden parissa, ja työpajaa vetävä Aikamatkaopas ohjaa työskentelyä historiallisena roolihenkilönä. Perinteisiin sukupuolirooleihin ja hierarkiaan pohjautuva toiminta nähtiin myös yhtenä autenttiseen tunnelmaan virittävänä tekijänä.

4.-luokan arkistokäynti

Lähtökohtana 4.-luokan arkistokäynnille oli hyödyntää Fiskarsin paikallishistoriallisesta arkistosta löytyvää materiaalia teknisen käsityön tunneilla. Arkistokäynnin teemaksi oli museon kanssa sovittu työn tekeminen. Työpajavetäjä oli etsinyt arkistosta Fiskarsin ruukin elämään liittyviä erilaisista töistä kertovia kuvia, joita katseltiin ja joista juteltiin

yhdessä. Oppilaat valitsivat kuvatarjonnasta mieleisensä kuvan, kirjoittivat kuvan mukana tulleesta arkistointikortista asiatiedot muistiin ja kopioivat itselleen valitsemansa kuvan koulussa tapahtuvaa jatkotyöskentelyä varten.

Kopioidut kuvat otettiin käsittelyyn seuraavalla teknisen työn tunnilla. Tehtävänä oli valmistaa kuvasta taulu. Kuva valmistettiin ns. kuvansiirtotekniikalla siirtämällä kopiopaperilla ollut kuva vanhalle kirjan sivuna toimineelle paperille. Kuvaan tehtiin kehykset koulun puuverstaalla. Projektiin kuului myös, että kuvista kirjoitettiin teknisen työn tunnilla asiatietoon liittyviä fiktiivisiä kertomuksia, joissa hyödynnettiin arkistokortissa mukana olleita tietoja kuvan tapahtumista. Kun taulut olivat valmiit, ne ripustettiin kertomuksineen koulun seinille muiden oppilaiden nähtäväksi. Luokan opettaja valitsi yhden oppilaan kertomuksen ja dramatisoi siitä näytelmän luokkansa esitykseksi koulun itsenäisyysjuhlassa.

Arkistosta alkaneeseen projektiin ei tehty tarkkoja suunnitelmia etukäteen vaan ideat kehittyivät tekemisprosessin aikana. Yhdessä teknisen työn opettajan kanssa suunnittelimme tunteja eteenpäin sitä mukaan, kun työt etenivät. Työskentelytapa, jossa käynti arkistossa oli lähtökohtana koulussa jatkuvalle projektille, tuntui onnistuneelta tavalta liittää museon osuus mukaan koulussa jatkuvaan toimintaan. Itse toimin tuona vuonna luokan toisena teknisen työn opettajana. Kahden opettajaresurssin myötä teknisen työn tunneille oli mahdollista sovittaa laajojakin projekteja, joita tehtiin myös muita tuona vuonna.

*H: Siihenhän me saatiin integroitua tosi paljon
koulutyöskentelyä, luokan opettajakin innostui siitä kovasti.
Tietyllä tavalla se oli semmoinen ihanteellinen tapa.
O2: Se oli oikein...
H: Saatiin se [...] ”arkisto” elämään sinne juhlaan,
itsenäisyyspäiväjuhlaan.
O2: Se oli ihmeellistä.*

Taulut ja tarinat, joita oppilaat arkistokäynnin jälkeen teknisen työn tunneilla tekivät, kiersivät näyttelynä kahdessa paikallisessa kirjastossa ja naapurikaupungissa järjestetyssä itsenäisyyspäiväjuhlassa. Kirjastossa näyttelyn yhteyteen oli liitetty myös tietoa Fiskarin koulun oppimisympäristöhankkeesta ja oppimisympäristön laajenemisesta.

Näyttelykäynnit osana työpajatoimintaa

Fiskarsin ruukissa järjestetään vuosittain useita erilaisia näyttelyjä sekä paikallisen osuuskunnan että Fiskarsin museon toimesta. Fiskarsin museo esittelee näyttelyissään entisajan ruukkihistoriaa ja sen elämää, kun taas osuuskunta järjestää taiteeseen ja käsityöhön liittyviä vaihtuvia näyttelyjä. Osuuskunnan näyttelytiloina toimivat mm. vanha makasiinirakennus ja kuparipaja sekä joukko pienempiä tiloja. Näyttelyissä nähdään sekä fiskarsilaisten kädentaitajien ja kulttuurialojen ammattilaisten että paikkakunnan ulkopuolella toimivien tekijöiden töitä.

Näyttelykäynnit ovat tärkeä ja luonteva osa kädentaitojen oppimisympäristön laajentamista. Oppilaat käyvät näyttelyissä sekä opettajien että työpajavetäjien opastamina. Näyttelyihin on koulun oppilailla ja henkilökunnalla ilmainen sisäänpääsy. Näyttelyissä havainnoidaan ja ihmetellään vaihteleviin näyttely-ympäristöihin ripustettuja töitä ja jutellaan töiden herättämistä ajatuksista yhdessä muiden kanssa.

O2: Ei tarvitse syntyä mitään. Näyttelykäynnit, joista nautitaan ja koetaan monenlaisia asioista, mutta ei synny mitään, niin sehän osa myös tätä projektia. Että se on tärkeä osa sitä, se aika, jolloin ei tehdä vaan katsellaan ja kuunnellaan ja jutellaan ja katsellaan toisten juttuja. Kavereittenkin. Toisten töitä.

Näyttelyissä käydessään oppilaat saavat kokemuksia erilaisista käsillä tekemisen tavoista ja eri taidemuodoista. Yksi työpajavetäjä huomioi näyttelyissä käymisen merkitystä nykytaiteeseen tutustumisen näkökulmasta.

T1: Mä ajattelen, että niitten ymmärrys siitä nykytaiteesta, silleen kiinnostus [kehitty]. Kun tuntuu... että ei ole kauheasti lukutaitoa ihmisillä... Tai sellaista, että se koetaan vieraaksi.

Osuuskunnan järjestämissä näyttelyissä on usein mukana myös paikallisten tekijöiden yhteistyössä syntyneitä teoksia, joissa yhdistellään rohkeasti erilaisia taiteen, käsityön ja muun kulttuurin tekemisen tapoja, ja joihin oppilaat ”törmäävät” näyttelyissä käydessään.

O2: Täällä kyllä vähän häilyy ne rajat, että on ihmisiä, jotka voi olla molempia [käsityön ja taiteen tekijöitä]. Täällä kylällähän on niitä, jotka ovat oikeastaan molempaa.

Näyttelyissä oppilaat tottuvat siihen, että ihmiset liikkuvat taiteellisen ilmaisun rajalta toiselle. Myös työpajatoiminta antaa mahdollisuuden kokea tällaista rajojen avaruutta.

5.3 Roolit työpajoissa

Kun opetus siirretään tutusta kouluympäristöstä koulun ulkopuolisiin ympäristöihin, oppimistilanteet muuttuvat. Tilat, joissa toimitaan, välineet, joita käytetään ja valitut työskentelytavat, joiden mukaan työskennellään, vaikuttavat siihen, miten ihmiset toimivat työpajatilanteissa. Rooleihin vaikuttaa myös se, miten työpajoissa tapahtuva toiminta on suunniteltu ja toteutettu. Roolit saattavat vaihdella tai muuttua työpajan aikana.

Työpajavetäjien roolit

Lähtökohtaisesti työpajoissa on aina mukana vähintään kaksi aikuista. Työpajavetäjä ja opettaja toimivat ikään kuin tiiminä, jossa kummallakin on oma vastualueensa. Työnjako tapahtuu usein niin, että työpajavetäjä saa kädentaitajana ns. *asiantuntijan* roolin opettajan toimiessa taustalla luokan järjestyksenpitäjänä. Opettaja pystyy tässä roolissa myös havainnoimaan oppilaiden työskentelyä.

O1: Mun mielestä tosi tärkeää, että opettaja ei johda tilannetta, koska se perustuu siihen asiantuntijajohtajuuteen ja sitä paitsi se on opettajalle erittäin antoisa paikka, että saa tarkkailla vähän takavasemmalta lasten toimintaa.

Käsityöpajoissa työpajavetäjien asiantuntijan rooli toteutuu mestari-oppipoika -mallin tyyppisenä toimintana, jossa työpajavetäjän antamia ohjeita noudattaen tehdään etukäteen suunniteltu tuote vaihe vaiheelta valmiiksi. Työpajavetäjä näyttää mallia ja oppilaat jäljittelevät työskentelyssä ammattilaisen otteita ja pyrkivät samanlaiseen lopputulokseen kuin työpajavetäjän näyttämä esine on.

Oppilaat työskentelevät työpajavetäjän ohjauksessa joko yksin tai ryhmänä tekemällä työtään vaihe vaiheelta valmiiksi. Myös kuvataidetyöpajoissa työpajavetäjillä on

asiantuntijarooli, mutta se on käsityöläisen työpajavetäjän rooliin verrattuna toisenlainen. Työpajavetäjän tehtävänä on johdatella oppilaita teeman mukaiseen työskentelyyn antamalla ideoita ja toimimalla esimerkkinä. Oppilaita ohjataan hyödyntämään omia havaintoja, ajattelua ja mielikuvitusta työstelyprosessin aikana.

Työpajakuvauksista löytyy myös kaksi muuta tapaa toimia työpajavetäjänä. Nimesin ne *yhteisöllisen ja draamallisen työpajavetäjän* rooleiksi. Yhteisölliseen työskentelytapaan suuntautunut työpajavetäjä haluaa vastuuta jakamalla ja asiantuntijan roolista sivulle siirtymällä saada ryhmän toimimaan yhdessä kommunikoiden.

T1: Siinä oli kiva myös, kun siinä oli tämä opettaja, aikuinen, toinen. Se antoi siihen semmoisen oman ulottuvuuden, että mä en ollut vain niitten lasten kanssa vaan että mä olin sen koko ryhmän kanssa ja nehan on semmoisia ryhmiä; luokka, opettaja. En tullut niin keskelle sitä ryhmää. [...] Mä en ollut niin vastuullinen siitä ryhmästä, kun oma opettaja oli ja se toimi omana ryhmänä ja mä olin vielä siinä mukana. Ja enkä tullut semmoiseksi keskushahmoksi ja sitten kun lapset teki juttuja, niin ne näytti teille tai mulle, että se jakautui. [...] Siinä olisi ollut vähemmän ulottuvuuksia, jos olisin ollut yksin. [...] Opettajat sitten taas vetäytyivät sitä omasta roolistaan syrjään ja mun ei tarvinnut myöskään mennä siihen keskelle. Molemmat saavat olla siinä... Ryhmä toimi.

Fiskarsin museon Aikamatkalla työpajaohjaaja toimii draamallisen työpajavetäjän roolissa.

O3: Tämä metallimestari, varsinainen mestari, oli etäinen, niin kuin pitääkin, hyvinkin sillain asiallisesti tarttui [ohjasi] niihin poikiin, kun ne pojat oli kisällejä.

Huushollerskana tai metallimestarina työpajavetäjät ovat sekä toiminnan eteenpäin viejiä että työskentelyn autenttisuutta lisääviä roolihahmoja, jotka rooliensa mukaisesti antavat ohjeita piikoina ja renkeinä toimiville oppilaille. Näin toiminta toteutuu teemaan sopivassa, mahdollisimman aidossa, ajankuvan mukaisessa tunnelmassa.

Opettajien roolit

Opettajille löytyy työpajoista neljä erilaista roolia, joita kutsun *valvojan, turvallisen*

tukijan, toimintaan osallistujan ja jaetun ohjaajan rooleiksi. *Valvojan* roolissa opettajan ensisijainen tehtävä on olla oman oppilasryhmänsä asiantuntija ja järjestyksenpitäjä, joka pitää huolta siitä, että työskentely sujuu, kun työpajavetäjä kertoo työpaja-alastaan ja ohjaa oppilaita työskentelyn eri vaiheissa. Tuttuna aikuisena opettajalla on myös *turvallisen tukijan* rooli, jolta oppilaat tarvittaessa tulevat hakemaan apua. Opettajat pääsevät näissä rooleissa myös havainnoimaan ryhmän toimintaa ja yksittäisiä lapsia. *Toimintaan osallistujan* roolissa opettajat pääsevät halutessaan tai tilanteen niin salliessa myös itse työskentelemään työpajassa tehtävän työn parissa oppilaiden rinnalla.

O2: Siinä huomasi sen, että on kiva, kun on toinen ihminen siellä, niin saa itse olla vähän tarkkailijana enemmän, eikä niin, että koko ajan on joku hihasta vetämässä. Vaan nyt sitten sai tilaisuuden siihen ja itsekin piirtää. Se oli kiva ja näytti siltä, että lapset saivat siitä kovin paljon.

Opettaja saattaa myös toimia toisena työpajaohjaajana opastaen oppilaita sovituisissa työvaiheissa työpaja-ammattilaisen ohjatessa muiden oppilaiden työskentelyä toisissa tiloissa.

Museon Aikamatkalla kaikki opettajat osallistuvat draamalliseen toimintaan oppilaiden rinnalla.

O3: Mä olin kanssa yksi niistä kisälleistä. Ehkä mä olin vuotta vanhempi, en missään tapauksessa mestari. Mä olin poikien ryhmässä mukana.

Oppilaiden tavoin opettajille annetaan vaatteet ja entisajan nimi Aikamatkalla toimimista varten. Opettajan sukupuoli vaikuttaa siihen, mitä hän tekee Aikamatkalla. Naisopettajat ovat tyttöjen kanssa naisten töissä ja miesopettaja tekee töitä poikien kanssa.

Oppilaiden roolit

Oppilaiden toimintaa ja rooleja kuvasin jo työpajavetäjien ja opettajien roolien sekä

työpajakuvausten yhteydessä. Yleisesti voi heidän rooleistaan kuitenkin sanoa, että työpajojen toimintatapa yleensä ratkaisee sen, minkälaisessa roolissa oppilaat työpajoissa työskentelevät. Perinteiseen luokkaopetukseen verrattuna oppilaat toimivat enemmän yhdessä. Toiminnallisuus antaa oppilaille enemmän tilaa ja vastuuta omasta tekemisestään. Oppilaat ovat myös toistensa opettajia ja kannustajia. Esimerkiksi neuletyöpajassa oman työn tultua valmiiksi oppilaat ovat halukkaita auttamaan muita oppilaita niissä työvaiheissa, jotka ovat jo itse tehneet. Neuletyöpajassa toisena työpajavetäjänä toiminut opettaja kuvasi oppilaiden roolia näin:

O2: Katsoivat ja neuvoivat toisiaan hirmu hyvin. Se musta oli hyvä, että kun mennään ihan uuteen ympäristöön, mikä oli kaikille uutta... Kun oli joku, joka sai [valmiiksi] ennen toisia, ne kovasti halusivat neuvoo muita.

Yhdessä tekeminen, eri työvaiheissa auttaminen ja tekemisestä keskusteleminen ovat monissa työpajoissa näkyvässä roolissa.

5.4 Työpajojen integrointi koulun opetussisältöihin

Koska työpajahanke oli lukuvuonna 2007-2008 vasta aluillaan, oli työpajakäyntien integrointi koulun opetussisältöihin työskentelytapana uusi asia sekä työpajavetäjille että opettajille. Työpajoissa keskityttiin vielä työpajakäyntien käytännön toteuttamiseen eikä työpajoja ehkä siksi osattu vielä temallisesti liittää koulun opetussisältöihin.

O2: Toistaiseksi sitä [integrointia kouluopetukseen] on ollut aika vähän. Mutta vähän kerralla mä opin. Se on juuri tämä viime vuoden havainto tästä opetussuunnitelman erikoisuudesta eli aion ottaa niin tarkkaan selvää, että varmasti ehtii integroida enemmän. Toistaiseksi on aika vähän.

Sekä työpajavetäjät että opettajat pitivät tärkeänä, että työpajoja integroitaisiin tulevaisuudessa ensimmäistä vuotta enemmän koulutyöhön. Todettiin, että työpajat eivät ole pelkästään vaihtelua koulun käyntiin vaan että työpajat toimivat tiedollisina ja taidollisina siltoina ns. kirjatiedon ja koulun ulkopuolisen elämän välillä. Integrointiin haluttiin jatkossa panostaa entistä paremmin tutustumalla tarkemmin

opetussuunnitelman sisältöihin ja suunnitella työpajoihin liittyvää toimintaa opetussuunnitelman sisältöihin sovitellen.

O2: Jotta se ei olisi irrallinen juttu. Ettei se korostu, että [...] lähdetään koulusta pois ja pidetään hauskaa, vaan [...] koulu on osa elämää. Että se nivoutuisi paremmin...Sitten tietysti tiedollisesti tämä, että ne ymmärtävät paremmin sen asian, kun ne saavat siihen ympärille jotain tietoa niistä asioista.

Työpajoja pidettiin mahdollisuutena monipuolistaa ja havainnollistaa opetuksen eri sisältöalueita. Oltiin sitä mieltä, että työpajojen avulla koulussa opittavaan tietoon tulee uusia näkökulmia ja konkreettisia vastineita.

O1: Se on ikään kuin rikastuttava ja oppisisältöjä laajentava. Esimerkiksi kun pikkulasten kanssa on opeteltu... joku seitsemän puulajia lähipiiristä. Lähettiin niitä tunnistamaan ulkonäön ja lajiominaisuuksien perusteella ja vähän tuoksunkin, ja kaikkien kasvupaikkojen ynnä muuta. Esimerkiksi lajien kirjo laajeni siellä ”tehtaalla” ja saatiin nähdä, minkä näköistä ovat erilaiset puulajit työstettynä. Eli se rikastuttaa sitä ops:ia.

K3: Historiaan, ihan siis kampakeramiikka, 6000 vuotta sitten, tämä meidän Suomessa oleva keramiikka[...] todella moniinkin aineisiin sopii. Ympäristötietoon [...] kaikki on tullut maasta. Siellä on kaikki kaoliinit, punasavea ja harmaasinisavea ja kvartsi, maasälpä [...] Siellähän on 5–6 -luokalla kemiaa, niin ihan kemiaahan se on täynnä.

Sekä työpajavetäjät että opettajat olivat sitä mieltä, että kun oppimistilanteet ja oppisisällöt liittyvät oppilaiden omaan elinympäristöön, ymmärrys opittavasta asiasta syvenee ja kosketus lähiympäristöön vahvistuu. Työpajojen vetäjät olivat mm. kiinnostuneita saamaan lisää tietoa luokkien opetussuunnitelmista, jotta he voisivat jatkossa paremmin suunnitella työpajojen sisällöt vastaamaan opetussuunnitelman sisältöjä.

Opettajat ja työpajavetäjät puhuivat työpajojen yhteyksistä kouluopetukseen pääasiassa ainejakaisuuden kautta, mutta nähtiin myös, että työpajoista löytyy yhteyksiä myös laajempiinkin asiayhteyksiin. Yksi opettaja kiinnitti huomion erityisesti siihen, että työpajoja tulisi hyödyntää myös muiden oppiaineiden parissa, ei vain niissä aineissa, joita työpaja-alat suoraan edustavat.

O3: Ilman muuta ja en haluaisi että vain noissa aiheissa, että tämä on vaan kuvista, kun tämä on lasinpuhallusta tai tämä on vaan historiaa, kun tämä on Aikamatka.

Keskustelu ainejakoisuudesta viritti ajatuksia myös kokonaisopetuksen suuntaan. Yhdelle opettajalle kokonaisopetus ja sen mahdollistamien laajempien aihekokonaisuuksien käsittely tuli mieleen 90-luvun kouluaikoja muistellessa, jolloin opettajat opetti luokkansa kaikkia aineita ja opetukseen saattoi (nykyistä) helpommin liittää laajojakin asiakokonaisuuksia.

O3: Jotenkin takaisin taas kokonaisopetukseen. Ettei ajateltaisi ahtaasti aineita. Mutta meidän opettajien käyttö nykyisin on aika paljon tätä, että kenellä on hyviä lajeja [osaamisalueita], se saa niitä tunteja muiltakin luokilta. Se vähän vie pohjaa siitä kokonaisopetusajatuksesta.

Myös yksi käsityöläinen muisteli omaa kouluaikaansa, josta oli jäänyt mieleen tiukka ainejakoisuus ja pulpetin ääressä opiskelu. Työpajavetäjä toivoi nykypäivän opetukseen lisää aineidenvälisyyttä, ilmiöitä laaja-alaisesti tarkastelevaa opetusta ja käytännönläheisyyttä kutsuen tällaista opetusta *luonnolliseksi opettamiseksi*.

K4: Mun mielestä se on niin, että sillä tavalla se opetus oikeasti menee käytäntöön. Ja otetaan useammasta [suunnasta] asiasta esiin. Mulle itselle ei yhdellä kerralla jää asiat mieleen. Kun sitä riittävän usein toistetaan ja eri aiheesta niin ... se on aika luonnollista opettamista. [...] Sitä mä haluan painottaa sitä ketjua. Kun te käytte monta pajaa, aina yksi vuodessa, niin [...] olisi aika kevyt laittaa siihen vuoden teemaan. Muutenkin mä toivoisin, että kouluaineet toimisivat sillä tavalla sulavasti keskenään. Että ei olisi, että avataan matikan kirja, avataan biologian kirja. Nämä ovat näitä omia karuja muistoja 70-luvulta.

Sekä opettaja että käsityöläinen puolustivat kokonaisopetusta nykyistä laajempien aihealueiden käsittelyn, asiayhteyksien ymmärtämisen ja käytännön elämään liittämisen näkökulmista.

6. Oppimisympäristön laajenemisen merkitykset kädentaitojen työpajoissa

Kun oppimisympäristöä laajennetaan formaalin kouluopetuksen ulkopuolelle, herää kysymys siitä, millaisia merkityksiä se tuo opetukseen ja oppimiseen. Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö ja Rajala (2010, 83) puhuvat informaalia oppimista hyödyntävästä pedagogiikasta, jossa oppilaiden kokemusmaailmaa ja yhteiskunnallista arkea tuodaan lähemmäksi koulupedagogiikkaa liittämällä koulun ulkopuoliset opiskeluympäristöt osaksi opetussuunnitelmaa. Tässä pro gradu -tutkielmassani näitä oppimisympäristön laajenemiseen liittyviä merkityksiä olen hakenut opettajien ja työpajavetäjien työpajakokemuksia tulkitsemalla.

Tutkimusaineistoa havaitsin samaa, mitä aiemmin tämän tutkielman teoriaosuudessa Manniseen ym. (2007, 37) viittasin, että ihmiset kiinnittävät oppimisympäristöjä tarkastellessaan huomiota niihin seikkoihin, joista he ovat ammatillisesti tai muuten henkilökohtaisesti kiinnostuneita. Näin huomasin tapahtuvan myös opettajien ja työpajavetäjien kohdalla. Opettajien huomiossa painottuivat työpajojen didaktiset toteutukset, kun taas työpajavetäjien kommentoissa painottui työpajojen tekninen puoli. Yhteistä molemmille oli Fiskarsin ruukkiympäristön autenttisuuden merkitykset oppimista edistävinä tekijöinä.

Muodostin opettajien ja työpajavetäjien huomioista kolme suhteellisen laajaa pääteemaa ja nimesin ne *toiminnallisuudeksi*, *ympäristöyhteisöllisyydeksi* ja *ajallisuudeksi*. Teemoiksi jaottelua vaikeutti se, että huomasin useiden teema-alueiden sisältävän yhteisillä merkityksiä ja/tai liittyvän kiinteästi toisiinsa. Tuntui, että aihealue, joka sopi yhden teeman alle, tuntui sopivan myös toiseen teemaan. Teema-alueiden sidokset toistensa kanssa johti sellaiseen tulkintaan Fiskarin mallista, että kun oppimisympäristön sosiaalinen, fyysinen ja didaktinen puoli laajenevat ja kun ne nähdään kiinteästi yhteydessä toisiinsa, tuo se oppimiseen uusia ulottuvuuksia formaalin koulun oppimisympäristöön verrattuna.

6.1 Toiminnallisuus

Oppimisympäristön laajenemiseen liittyvää toiminnallisuutta tarkasteltiin ympäristössä liikkumisen, käsillä tekemisen, aistimalla oppimisen ja terapeuttisuuden näkökulmista. Oppilaita kuvattiin työpajoissa aktiivisissa rooleissa. Sekä opettajat että työpajavetäjät korostivat työpajoista sitä, että työpajojen aidot ympäristöt motivoi toimintaan ja että toimintaan liittyy sekä konkreettinen että abstrakti ulottuvuus. Työpajoihin liitettiin myös kokemuksellisuuden elementtejä. Riittävä aika, oppilaslähtöiset menetelmät, työskentelyn elämyksellisyys, aidossa ympäristössä toimiminen ja oikeilla välinellä tapahtuva työskentely vaikuttivat toiminnan kokemuksellisuutta vahvistavasti. Kaiken kaikkiaan nähtiin, että tutusta kouluympäristöstä lähteminen, ruukkityöympäristössä liikkuminen ja työpajojen toiminnallinen ulottuvuus aktivoivat oppimista, kasvattavat luokkahankeä ja tuovat oppilaissa esiin positiivisia piirteitä.

Koulusta työpajoille siirtyminen

Työpajoihin lähtemistä ja liikkumista tarkasteltiin sosiaalisena tapahtumana, jossa oppilaat saavat olla ”vapaasti” yhdessä, mutta jonka aikana myös orientoidutaan työpajoihin. Opettajat totesivat, että työpajoille lähteminen on tuntuu helpolta, kun työpajat sijaitsevat lähietäisyydellä koulusta ja liikkuminen ruukkityöympäristössä on turvallista ja tuttua. Liikkuessaan eri puolille ruukkityöympäristöä sijoittuviin työpajoihin oppilaat hahmottavat samalla ympäristöään ja tekevät havaintoja kulkureittiensä varrelta. Ympäristössä liikkumisesta yksi työpajavetäjä totesi seuraavaa :

T2: Hirveen tärkeää on musta se oman ympäristön... että sen kokee just jaloillaan. En mä osaa sitä varmaan selittää. Se on ihmiselle tärkeitä, se on semmoinen mitta, mitä sä pystyt kävelee, sitten sä palaat takaisin, teet jonkin reitin. Että se on semmoista elämän hahmottamista. Se on niin tärkeitä, että kävelee. Se on jotenkin niin hohdokasta, jos lähtee yhdessä. Että varmaan siellä luokkahuoneessa ne jutut on erilaisia eikä voi sillä tavalla jutskata kuin että kun lähetään jonnekin... Pulpahda mieleen.

Kortelainen (1995) kutsuu kävelen liikkumista dialogiksi ihmisen ulkoisen ja sisäisen maailman välillä. Kävellessään ihmisellä on aikaa hahmottaa, oivaltaa ja aistia ympäristöä ja itseä osana sitä. Kävellessään ihminen ikään kuin sulautuu ympäristöön.

(Kortelainen 1995, 58.) Kumpulainen ym. (2010) huomioivat matkanteon myös virittävän oppilaita ja opettajia tulevaan toimintaan. Matkat ovat siirtymiä koulusta koulun ulkopuolisiin oppimisympäristöihin. Siirtymien avulla sovitetaan omat ja uuteen tilanteeseen liittyvät tiedot ja taidot tulevan paikan vaatimuksiin. (Kumpulainen ym. 2010, 38.)

Opettajat kokivat, että arkisesta kouluympäristöstä työpajoihin siirtyminen ja opettajan paikan vaihtuminen vaikuttavat positiivisesti sekä oppilaisiin että heihin itseensä. Kun opettajan paikalla seisookin joku muu kuin luokasta tuttu ihminen, virittää se oppilaat eri tavalla toimintaan kuin arkinen opettaja. Opettajat olivat sitä mieltä, että oppilaat ovat työpajoissa tavalliseen luokkatilanteeseen verrattuna vastaanottavaisempia ja skarpimpia.

O2: Tämmöisten toimintojen anti on aina se, että [kun] tulee joku uusi aikuinen mukaan, se tekee sille ryhmädynamiikalle paljon aina sellaisia asioita... Tulee aina vähän erilaisia kuvioita siinä ryhmässä. Kaikki on ihan tervetulleita ja hyviä. Musta vastaanottavuuden aste lapsella nousee, kun lähdetään pois tutuista ympäristöistä ja se niin kuin herättää...

O3: Mä olen jotenkin sillä kantilla, että aina kun mennään luokan seinien sisältä pois, tilanne muuttuu ja lapset on skarpimpia, jos siellä on äänessä joku muu kuin tuttu opettaja. Varsinkin nämä isommat oppilaat jo ehkä ajattelee, että aina se ope on äänessä... Valppaampia, vastaanottavaisempia ja skarpimpia. Niillä on kaikki aistit auki, ne huomioivat paremmin. Ne [työpajat] hitsaa luokkaa yhteen ja niissä tilanteissa paljastuu usein lapsesta mukavia piirteitä, mitä ei koulussa välttämättä tule.

Opettajalle paikan ja roolin vaihtaminen työpajavetäjän kanssa tuo myös opettajan työhön vaihtelua.

O2: Ja opettaja on innoissaan. Se on tärkeätä, että vaihtaa paikkaa, ja että tulee uusia asioita.

Työpajoissa käytettyjä työskentelytapoja ajateltiin sovellettavan myös luokkaopetukseen. Tosin Aikamatka -työpajat koettiin sellaisina, että tutun opettajan kanssa draamallinen työskentely ei olisi yhtä taianomaista kuin vieraamman henkilön. Uusien ideoiden todettiin kuitenkin antavan lisäpotkua opettajan työhön. Tutusta

koulutyöstä poikkeavat työskentelymenetelmät, työpajatoiminnan konkreettisuus ja opettamisen havainnollisuus koettiin tarjoavan oppimiseen ja opettamiseen virkistävän lisän.

Käsin tekemisen erilaisia ulottuvuuksia

Työpajaohjelmaa suunniteltaessa haluttiin, että ohjelman työpajat edustavat mahdollisimman monipuolisesti Fiskarsin ruukista löytyviä kädentaitojen aloja. Näin oppilaat saivat oikean kuvan paikallisista käsillä tekemisen alueista. Työpajaohjelma saatiin loppujen lopuksi rakennettua niin, että käsillä tekeminen oli tavalla tai toisella kaiken toiminnan perusta.

Työpajoissa työskennellessään oppilaat saavat kokemuksia siitä, miten käsin tehty esine valmistuu ja millaisia käsillä tekemiseen liittyviä työvaiheita tekeminen sisältää. Ja työvälineet, laitteet ja tekniikat, jotka työpaja-aloittain vaihtelevat entisajan perinteisistä nykyajan teknisiin vempaimiin, tulevat oppilaille tutuiksi. Myös kädentaitojen työskentelytavat vaihtelevat työpajoittain. Kuvataiteen työpajoissa toimintaan sekä perinteisiä työtapoja noudattaen että nykytaiteeseen tutustuen, kun taas käsityön työpajoissa tai museon Aikamatkoilla toimitaan niille vakiintunein työtavoin. Oleellista kuitenkin on, että oppilaat saavat konkreettisesti työskennellä erilaisissa käsillä tekemisen ”maailmoissa” ja kokea niitä työskentelyyn liittyviä lainalaisuuksia, joihin käsin tekeminen perustuu. Esimerkki yhdestä tällaisesta ”maailmasta” oli neuletyöpajassa neulominen, jossa neuletilkun valmistaminen konkretisoi oppilaille ihmisen ja apuvälineiden välistä suhdetta käsillä tekemisen prosesseissa.

O2: Tuli mieleen, että ne hämmästelivät aidosti kuitenkin sitä, että käsityö on käsityötä. Se, että se on todella käsintehtyä, siinä ei ole oikotietä. Ne todella tajusi sen sitten vasta, että ei ole töpseliä...että vaikka se on kone, sitä pitää itse tehdä ja vaihtaa langat, suunnitella, höyryttää. [...] Että käsityöhön tarvitaan ihminen ja että käsiä tarvitaan, ei ole oikotietä. Että se oli semmoinen, minkä ne huomasivat siellä konkreettisesti.

Työpajavetäjät välittävät oppilaille heidän omille kädentaitojen alueilleen tyypillisiä toimintatapoja. Karppisen (2005) mukaan käsityön tekemisen perinteinen lähtökohtahan

on arkielämän tarpeesta syntyvä tuote, joka toteutetaan tiettyjä työvaiheita noudattaen. Taiteellisessa työskentelyssä taas korostuu prosessiomainen työtapo, ja toiminta edellyttää vuorovaikutusta ja sosiaalista kommunikaatiota sekä toisten ihmisten läsnäoloa (Karppinen 2005, 39, 170). Käsityön työpajoissa käsityötuotteet tehdään perinteisiä käsityön työtapoja noudattaen, kun taas kuvataiteen työpajoissa oppilaita kannustetaan luottamaan omiin havaintoihin ja yksilöllisiin valintoihin työskentelyprosessin aikana.

Vaikka työpaja-alat erottuvat selvästi erillaisiksi kädentaitojen alueiksi, eron tekeminen käsityön, kuvataiteen tai arkiaskareiden välille ei kuitenkaan ole oleellista. Tärkeänä pidetään sitä, että oppilaat ovat tekemisissä monipuolisesti paikallisen käsillä tekemisen kulttuurin parissa. Opettajien ja työpajavetäjien suunnalta taiteen ja käsityön raja-aidoista, todetaan että Fiskarsissa on tyypillistä yhdistellä töissä eri taiteen alueita ja tehdä yhteistyötä eri alojen ammattilaisten kanssa. Myös tällaiseen näkymään oppilaat varmasti tottuvat Fiskarin mallin tiimoilta.

Lapset ovat työpajoissa toimiessaan myös sellaisten asioiden äärellä, jotka eivät aina ole niin konkreettisesti tai helposti selitettävissä. Tällainen aistimukseen, ajatuksiin ja mielikuviin liittyvä ulottuvuus työpajatoiminnassa antaa oman lisänsä käsillä tekemisen konkreettisuuteen ja havainnollisuuteen. Erityisesti työpajavetäjät toivat esiin tällaista käsillä tekemisen abstraktia ulottuvuutta, jota he kuvasivat tuntoaistiin, näkemiseen ja omakohtaiseen ajatteluun liittyvänä toimintana, ja joka syntyy vain oppilaan omakohtaisen kokemisen ja tekemisen tuloksena.

K1: Ja se, mitä mä aina korostan, että miten ihmisen sormenpäissä on niin paljo tietoa ja miten sitä pitää oikein opetella sitä tuntumaa. Sitä pitää sormenpäitten antaa tuntea rauhassa, että ne menevät ne signaalit aivoihin, että tältä tuntuu näin.

K2: Mun mielestä se on tärkeä pointti siinä, kun mietit sitä, että lasi on kovaa. Se on hirveen kovaa, läpinäkyvää. Se vaan, että kuinka pehmeätä se voi olla. Kuinka muotoiltavissa ja kuinka älyttömän erilaisessa olotilassa se on kuumana. Se on se tärkein asia. Koska se kertoo niin paljon, ei sitä voi käsittää, ellei sitä näe ja koe.

K3: Se on muuntuvainen. Että semmoinen pienikin kosketus tekee siihen lommon... Kyllä siellä näytti nyt muutamakin, jotka

ihan tuskastuivatkin se kanssa, kun siitä ei tulle semmoista kuin... Savella on niin voimakas se oma tahto.

T1: Siitä ei sitten jää mitään hienoa jälkeä, mitä voisi vanhemmille näyttää vaan se on semmoista pään sisällä ... Sitä voi olla joskus vaikeakin perustella, että mitä hyötyä siitä on. [...] Se on häivähdys. Mä ajattelen, että se vaikuttaa, että ei aina tarvitse tehdä kaikkea sanoiksi.

Kädentaitojen oppimisen näkökulmasta onkin tärkeä tiedostaa, että tietämistä ja tiedon konstruointia tapahtuu monella tasoilla ja tavalla. Räsänen (2009) selittää käsillä tekemisen abstraktia ulottuvuutta kokemuksellisena, kehollisen tietämisen tapana, jota ei voi korvata sanallisella tiedolla, sillä kehollisuus on osa abstraktia ajattelua (Räsänen 2009, 33). Sava (2007) toteaa, että todellisuutta hahmotetaan sekä valmiiksi tuotetun informaation avulla että myös esimerkiksi aistimalla, toimimalla ja liikkumalla. Todellisissa tilanteissa tapahtuva toiminta ja aistit yhdessä vaikuttavat lasta motivoivasti (Sava 2007, 55.) Räsänen kutsuu taideaineiden välittämää tiedon luonnetta olemustiedoksi, joka syventää kouluopetusta muista aineista poikkeavalla tavalla painottaen aistimusten, havaintojen ja tunteiden merkitystä oppimisessa. Tiedon luonne on kontekstuaalista – tietoa jäsennetään ja ilmaistaan taiteen ja taitoaloihin liittyviä käsitteitä arvoja ja toimintatapoja hyödyntäen. (Räsänen 2009, 31–32.)

Myös opettajat kiinnittivät huomiota työpajatilojen voimakkaaseen aistimaailmaan ja sen merkityksiin oppimisprosesseissa. Huomioitiin, että ympäristön välittämä llä informaatiolla on oppimisen näkökulmasta jopa tärkeämpi rooli kuin esimerkiksi työpajavetäjän opetuspuheella tai mallilla.

O1: Lapset kiinnittää mun mielestä paljon [huomiota] visuaaliseen ympäristöön.... Ja sitten äänimaisemaan. Sen tähden se puhe menee vähän yli hilseen ja sen tähden ehkä näyttää siltä, että se asiantuntijuus sinällään ei oo merkittävää.

H: Tarkoitat puheella sitä....

O1: ...opetuspuhetta, jota asiantuntija antaa, jos näin voi sanoa. Ja tämä miljöö on ilmeisesti se, mikä lapsia opettaa....

Ympäristön moniaistisuuden hyödyntämiseen oppimistilanteissa kiinnittää huomiota myös Salminen (1980) korostaessaan havaitsemisen multisensorista, moniaistimuksellista ja monikanavaista luonnetta. Ympäristöön ja tekemiseen liittyvä havainnoiminen monipuolistuu, kun näköhavainnon rinnalle asettuu muitakin

aistimuksia. Maku-, haju-, kosketus-, lämpö- ja lihasaistit (ts. utosentriset aistit) liittyvät kuin itsestään näkö- ja kuuloaisti (allosentristen aistimusten) seuraksi. (Salminen 1980, 137–138.) Deweyn (1957) mukaan aistimukset eivät ole kuitenkaan itse päämäärä vaan ne ohjaavat ja vahvistavat toimintaa ja oppimisen kokemuksia (Dewey 1957, 129–130). Ympäristön aistimusten hyödyntäminen vaatii työpajavetäjältä oppimisprosessien monipuolista ymmärtämistä ja taitoa hyödyntää työpajoihin liittyvää aistimusten maailmaa.

Työpajoihin liitettiin myös terapeutisuuden merkityksiä. Työskentelyn terapeutista luonnetta kuvattiin mm. onnistumisen elämysten ja väreillä ilakoimisen näkökulmasta. Kuvataiteen suunnalta terapeuttisena nähtiin tekemisen liiallisesta pikkutarkkuudesta ja säännönmukaisuudesta luopumista, minkä ajatellaan johtavan vapaaseen ja rentoon ilmaisuun. Käsitöiden työpajoissa terapeuttiseksi koettiin materiaalin herkkä muovautuminen oppilaiden käsissä ja aistimisen kautta syntyvät kokemukset.

O2: Tietysti siinä on se terapeuttisuus. Mä näen ne aina hyvin terapeuttisina ja voimaa antavina ne kädentaidot ja kuvataiteen, molemmat. [...]Tietysti se voi olla onnistumista, se voi olla ilakoimista väreillä; laittaa vierekkäin oranssin ja sinisen. Tällä tavalla; värit antavat voimia. Lapset usein tarttuvat siihen piirtämispuoleen. Kun päästään eroon siitä, että ei piirretä vaan maalataan tai muovaillaan, se on just silloin parhaimmillaan sitä terapeutista, ei voi epäonnistua. Mikä voi olla sen parempaa terapiaa kuin onnistua aina?

Terapeutisuus on yksi taiteen kokemisen ja tekemisen keskeinen arvo (Pääjoki 2000, 5–13). Koulun kädentaitojen opetus ei kuitenkaan ole terapiaa sinänsä vaan kuten Laitinen (2006) toteaa ”hyvässä kuvataideopetuksessa on terapeuttisia elementtejä, sillä oppimistilanteessa syntyvä mielihyvän kokemus on onnistuneelle kuvalliselle prosessille ominainen tunne, joka koskettaa voimakkaasti ihmisen ilmaisun tarvetta.” (Laitinen 2006, 41). Myöskään työpajavetäjät ja opettajat eivät liittäneet terapeuttisuutta varsinaisesti oppimiseen vaan kokemustilaan, jolla voi olla oppimista vahvistava vaikutus.

Työpajoissa tehdyt esineet ja muut työt ovat oppilaille tärkeitä. Myös esine voi toimia ihmiselle terapeuttisessa roolissa. Esineet, joita oppilaat tekevät työpajoissaan, saattavat sisältää esimerkiksi sellaisia onnistumisen kokemuksia, että ne muistuvat aina mieleen

esimerkiksi esinettä katsoessa. Arendt (2007) näkee esineen merkityksen ihmiselle samaistumisen ja oman identiteetin löytämisen paikkana (Arendt 2007, 140). Neulekoneella neulottu tilkku, itse puhallettu lasiesine, saveen painunut kädenjälki tai ympäristöstä piirretty yksityiskohta voivat toimia oppilaiden omaa minuutta ja itsetuntemusta vahvistavassa ja eheyttävässä roolissa.

6.2 Ympäristöyhteisöllisyys

Sekä työpajavetäjien että opettajien keskusteluissa tuli selvästi esiin se, että nimenomaan ruukkiympäristöllä ja siellä toimivilla ihmisillä on oppimisympäristön laajenemisen kannalta oleellinen merkitys. Tarkastelen Fiskarsin ruukkiympäristön ja Fiskarsin ruukille ominaisen yhteisöllisyyden yhteyttä autenttisen ympäristön, yhteisöllisen (taide)toiminnan, moniammatillinen yhteistyön ja käsityöllisyyden näkökulmista, joita yhdessä kutsun ympäristöyhteisöllisyydeksi.

Autenttinen ympäristö

Sekä opettajat että työpajavetäjät kuvasivat ruukkiympäristöä monipuolisesti autenttisenä ympäristönä oppimisympäristön laajentamisen näkökulmasta. Kädentaitojen osalta todettiin, että oppilaat saavat Fiskarsin ruukkiympäristössä kasvaessaan ainutlaatuinen mahdollisuuden elää, toimia ja oppia monella tapaa aidoissa kädentaitojen työskentely-ympäristöissä.

O2: Monipuolinen ympäristö, kun on tekeviä ihmisiä ja monen alan tekeviä ihmisiä.

M: Fiskars on ainutlaatuinen kulttuurihistoriallinen ympäristö, joka on sillä tavalla aito, että on näitä aitoja vanhoja taloja ja tämä maisema ja kasvillisuus, ja kaikki antaa ehkä erilaiset mahdollisuudet, kontaktin siihen historiaan.

Sekä työpajavetäjät että opettajat kiinnittivät huomiota ruukin autenttisuuteen niin historiallisena ympäristönä kuin myös nykypäivän kädentaitojen ja kulttuurialan ammattilaisten työympäristöinä. Oppilaiden tietoutta Fiskarsin ruukista halutaan vahvistaa sekä historiallisena ruukkiympäristönä että nykyaikaisena käsityöläiskylänä

niin, että oppilaat saavat tutustua eri puolella ruukkia sijaitseviin rakennuksiin ja työtiloihin konkreettisen toiminnan ohessa. Työpajojen eri ajoissa toimiminen konkretisoi ympäristön ja rakennusten merkityksiä entisaikojen ja tämän päivän kerroksellisuudessa.

K1: Kun tätä ympäristöä laajemmin ajattelee, niin kyllä se on tärkeää, että lapset tietävät, mitä talojen sisällä tehdään. Lapset varmasti kuulevat, että tämä on käsityöläiskylä, mutta että mitä se tarkoittaa. Mutta että ne konkreettisesti näkee semmoisia ihmeellisiä härveleitä ja että joku tekee tällaisia hommia kauniissa vanhassa rakennuksessa sisällä. Onhan se ihan toisenlaista kulkea täällä ympäristössä, kun tietää, mitä siellä talojen sisällä tapahtuu.

Ropon (2009) mukaan fyysisen oppimisympäristön autenttisuudella on kasvamisen ja identiteetin muotoutumisen kannalta tärkeä merkitys. Oma ympäristö, oman kulttuurin juuret ja historia muodostavat identiteetin kehittymiselle tärkeitä paikkoja kiinnittyä. (Ropo 2009, 42, 46.) Puolamäki (2008) toteaa kuitenkin, että kulttuuriympäristön ei tarvitse aina olla opetuksen kohde vaan tunnepitoinen suhde ympäristöön voi syntyä myös esimerkiksi ympäristöön sijoittuvan opetustilan myötä, jossa tapahtuu jotain ympäristöön liittyvää toimintaa. Toiminta yhdistyy ympäristöstä saatujen muiden kokemusten kanssa ja johtaa tunnepitoiseen suhteeseen ympäristöstä. Tätä kutsutaan ympäristöherkkyydeksi. (Puolamäki 2008, 63.)

Myös ympäristön estetiikkaan kiinnitettiin huomiota oppimista edistävänä tekijänä. Useat työpajaympäristöt koettiin esteettisesti vaikuttavina tiloina, joiden tunnelmalla nähtiin olevan vaikutusta oppilaiden motivaatioon ja keskittyneeseen työskentelyyn.

O1: Se intensiivisyys, miten nämä lapset siinä työskenteli. Ja tietenkin se ympäristö houkutti lasta siellä. Muut puusepät, neljä puuseppää teki omia töitänsä, erilaisia töitä, siinä ympärillä ja ikään kuin lapset siinä samassa tekivät omaansa. Ja se oli niin kuin selkeästi lapsentasoinen juttu ja se houkutti lasta. Meikäläinen kun katsoi sivusta, se oli aikamoinen kokemus! Se oli ehkä metri viiskyt tai metri kaksykymmentä korkeudeltaan ja ikkunat alkoivat siitä ylöspäin. Se oli osittain maan alla se verstaas ja se työtaso oli ehkä siinä lapsen leuan tasolla tai vähän alempana, kainalon korkeudella ikkunan edessä ja sieltä ikkunasta tuli valoa siihen semmoiseen niin kuin vähän punaiselle leppäpuun väriselle pinnalle ja siinä ne lapset työskenteli ja ne olivat a-i-v-

a-n h-i-l-j-a-a.

Opettajan kuvaus puutyöpajasta antaa kuvan työpajanäkymästä, josta välittyi aktiivinen ja kuitenkin keskittynyt, rauhallinen tunnelma. Tunnelma on esteettisesti vaikuttava tekijä, ”joka syntyy jonkun asian aistittavista, assosiativista ja tiedollisista ominaisuuksista” (von Bonsdorff 2007, 75). Myös muut opettajat kiinnittivät huomiota työpajoilla vallinneeseen esteettisesti latautuneeseen tunnelmaan. Opettajien tunnelmakuvissa esteettiset huomiot olivat vähäeleisiä, ne oli selvästi helpompi tuntea ja muistaa mielessä kuin pukea sanoiksi ja selittää tarkasti.

Osallistuminen ruukissa tapahtuvaan (taide)toimintaan

Säännöllisesti lukuvuosittain tapahtuva työpajaohjelma sisältää sekä yksittäisiä kädentaitojen työpajoja että yhteisöllisesti toteutettuja tapahtumia. Työpajoihin osallistuessaan oppilaat ovat säännöllisesti yhteydessä fiskarsilaisiin kädentaitajiin, tutustuvat heidän toimintaansa ja näkevät heidän töitään työpajoissa käydessään. Yhteyttä taiteen tekemiseen ja tekijöihin painottaa myös holistinen taidekasvatusnäkemys (Efland 2002, 9). Sava (2007) mukaan osallistavan tai yhteisöllisen taidekasvatuksen ajatuksena on osallistujien, taiteilijoiden ja yleisön kokemus osallisuudesta. Taiteellinen toiminta on tässä tapauksessa tietämisen ja toiminnan aluetta, jossa yhdistyy oma ympäristö, yhteisön toiminta, aktiivinen osallistuminen ja toiminnan näkyväksi tekeminen. (Sava 2007, 194.)

Yksi esimerkki yhteisöllisestä taidetoiminnasta oli ensimmäisenä työpajavuonna alkuun laitettu näyttelyprojekti, johon koulun oppilaat osallistuivat näyttelyä suunnitelleen kuvataiteilijan ohjauksessa. Oppilaat työstivät kuvataiteilijan kanssa useiden työpajakertojen aikana Fiskarsin ruukista löytyviä yksityiskohtia piirroksiksi, maalauksiksi ja valokuviksi Näistä ja muiden paikallisten taiteilijoiden töistä kuvataiteilija kokosi Fiskarsin ruukkiympäristöstä kertovan näyttelyn. Näyttelyyn liittyvässä lehdistötiedotteessaan kuvataiteilija kertoi näyttelyprosessista seuraavaa: ”*Muutin Fiskarsiin asumaan viisi vuotta sitten. Kuljen päivittäin koirieni kanssa jalkaisin reilut kymmenen kilometriä tässä ympäristössä, metsässä ja kylillä, aamulla ja illalla. Otin meidän koulumme lapset reittieni varsille tekemään merkintöjä, tutkielmia, käsialoja metsästä, kasveista, pelloista, joesta, rakennuksista... Koulun lapset vierailevat säännöllisesti käsityöläisten, muotoilijoiden ja taiteilijoiden työpajoilla ja työhuoneilla tutustuen eri materiaaleihin ja*

työskentelytapoihin. Näistä hetkistä, piirroksista ja muodoista, yhdessä ruukin ammattilaisten teosten kanssa, muodostuu näyttelytilaan yksi yhteinen teos, tästä maisemasta, historiasta, rytmistä, muodoista, väreistä... Raikkaana ja voimakkaana.”

Osallistuminen yhteisiin tapahtumiin synnyttää myös yhteenkuuluvuuden tunnetta ja yhteisiä kokemuksia. Sederholmin (2007) mukaan taidekasvatuksellisesta toiminnassa on tärkeää taiteeseen liittyvien kokemustaitojen hankkiminen ja kokemusten yhteisöllinen jakaminen. Kun merkityksellisille kokemuksille annetaan toiminnallinen muoto, taide muodostaa toimintatapana kokemustilan, joka on jaettavissa muiden kanssa. (Sederholm (2007, 147, 149.) Yhteisöllisesti ja osallistumalla toimittaessa syntyy oppimistilanteita, joissa tietoa jaetaan yhdessä tekemisen ja keskustelun lomassa. Toimintaa voidaan tarkastella ns. lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvana oppimisena, jossa oppilas työskentelee häntä itseään taitavamman tekijän ohjauksessa. Oppilasta houkutellaan ja haastetaan laajentamaan sen hetkistä kapasiteettiaan ja toimimaan sellaisella toiminnan tasolla, jossa on haasteellista, mutta kuitenkin mahdollista toimia. Myös muut lapset, joilla on tietoa ja taitoa tekemisestä, voivat olla haastajia ja houkuttelijoita toimintaan. Sosiaalisessa kanssakäymisessä kieli ja kulttuuriset symbolit toimivat ihmisenä kasvamisen ja kehittymisen välineinä. (Efland 2002, 35, 49.)

Työpajatoiminnan liittäminen opetussuunnitelmaan ja sen myötä säännöllisen työpajatoiminnan toteutuminen takaa kaikille oppilaille tasa-arvoiset osallistumismahdollisuuden kädentaitojen parissa riippumatta oppilaan omasta tai opettajan harrastuneisuudesta.

O1: Koska peruskoulun tavoittaa koko ikäryhmän, silloin kaikki ikäryhmän jäsenet on tasavertaisessa asemassa.

H: Eli että tasa-arvo toteutuu?

O1: Joo. Ja että se ei ole opettajasta kiinni, koska se on koulun ops :issa, niin riippumatta opettajan harrastuneisuudesta, nämä asiat toteutuvat.

T1: Koska se koskee kaikkia. Osahan saa [muutenkin] tällaisia kokemuksia täällä, ja se on hyvä tällaisessa yhteisössä. Varsinkaan ettei tule semmoista ulkopuolista oloa, että voi sitten suhtautua ehkä helpommin ... että voi olla siinä mukana.

K2: Voisin kuvitella, että ei sen parempaa voi koulu järjestää kuin että pääsee tutustumaan eri asioihin. Että siinä mielessä tämä [Fiskars] on aivan loistava paikka. [...] pääsee tajuamaan

sitä asiaa vähän ja saa sen kokemuksena. Että se ehkä on se tärkein pointti.

Yksi opettaja huomioi kädentaitojen työpajoja myös oppilaiden maailmankuvaa ja suvaitsevuuutta avartavana toimintana.

O1: Musta on erittäin tärkeää, että lapsi joutuu kasvotusten mahdollisimman monenlaisten ihmisten ja elämäntapojen kanssa. [...]. Tällöisen suvaitsevaisuuden ja jotenkin maailmanolemuksen ymmärtämisen takia lapsen pitäisi kohdata mahdollisimman monenlaisia ihmisiä mahdollisimman erilaisissa tilanteissa. Että se on hyvä.

Työskentely erilaisten ihmisten kanssa, tutustuminen vaihteleviin kädentaitojen työtapoihin ja toiminta erilaisissa työpajaolosuhteissa antavat oppilaille pienessä mittakaavassa käsityksiä ympäröivän yhteiskunnan moni-ilmeisyydestä ja monikerroksisuudesta.

Työtä moniammatillisesti

Työpajavetäjä ja opettaja muodostavat työpajoissa toimiessaan moniammatillisen tiimin, jossa kummallakin ammattilaisella on tärkeä tehtävä työpajatoiminnan toteutumiseksi. Sekä opettajan että työpajavetäjän asiantuntijaosaamista tarvitaan, jotta työskentely onnistuisi ja työpajatoiminnasta muodostuisi kaikille positiivinen oppimiskokemus.

*H: Sulla kuitenkin on se asiantuntijan rooli siinä?
K2: Joo, no mutta opettaja on kuitenkin hirveän tärkeä siinä. Se tuntee ne oppilaat ja tietää, miten niiden kanssa toimia ja onhan se... se on se rauhoittava tekijä. Niinhän se on, että opettajahan se sanoo, että nyt kuunnellaan, mutta jos jostain kumman syystä se ei toteutuisi, niin mä käytän sitä omaa äänivaltaani.*

Opettajat tuntevat oppilasryhmänsä ja ovat asiantuntijoita tässä roolissa, kun taas työpajavetäjät toimivat asiantuntijoina omalla ammattialallaan. Työpajarooleista myös sovitaan työpajoja suunniteltaessa.

Vaikka työpajavetäjien roolina on toimia pääosin oman kädentaitojen alan asiantuntijana, tarvitaan häneltä myös pedagogista ”silmää”, jotta työskentely

synnyttäisi onnistuneita oppimiskokemuksia lapsille. Laitinen (2006) peräänkuuluttaa luovan työskentelyn näkökulmasta opettajan kykyä samalla sekä kuunnella että ohjata oppilaita. Opettajalta vaaditaan tällaisissa oppimistilanteissa syvää ja omakohtaista tuntemusta opettamansa alan erityisvaatimuksista. (Laitinen 2006, 44.) Yhden esimerkin tällaisesta pedagogisesta osaamisesta toi esiin luokkansa kanssa puutyöpajassa käynyt opettaja, joka kuvasi työpajavetäjän työskentelyä oppilaiden kanssa seuraavalla tavalla:

O1: Hän niin kuin tarkkaili lapsia toisesta näkökulmasta ja hän tarkkaili koko ajan, miten lapsi reagoi ja mikä [tätä] kiinnostaa. Ja ammattilaisella, pedagogian ammattilaisella, se on jotenkin sisäänrakennettu juttu. [...] Hänellä itsellään on pedagoginen tatsi lapsiin. Hän osaa ottaa sen lapsen tason huomioon, että onko se seitsemän vai kaksitoistavuotias. Ja tehtävät olivat hyvin... ikäkauteen erittäin sopivat.

Puutyöpajavetäjästä kerrottua esimerkkiä voidaan tarkastella pedagogisen ymmärtämisen näkökulmasta, joka on eräänlaista hiljaisen tiedon alueella toimimista ja johon liittyy kykyä havaita ja nähdä tilanteisiin liittyviä vihjeitä oppilaissa. Siinä opettaja kuuntelee ja havainnoi oppilaita sensitiivisesti. (Toom van Maanen mukaan 2008, 50.) Myös muiden työpajojen vetäjistä löytyi tällaista samantyyppistä pedagogista ymmärtämistä. Pedagogiseen ymmärtämiseen liitettiin myös ympäristön aisti- ja virikemaailman hyödyntämistä opetustilanteissa. Esimerkiksi, kun oppilaat olivat kiinnostuneita joistain työpajoissa näkyvistä esineistä ja laitteista, työpajavetäjät saattoivat ottaa oppilaiden kiinnostuksen kohteet mukaan työpajatyöskentelyyn tai oppilaita kiinnostavista yksityiskohdista puhuttiin myöhemmin sopivana ajankohtana.

Kun opetukseen tulee mukaan erityisalojen asiantuntijoita koulun ulkopuolelta, ylitetään perinteiseen kouluopetukseen liittyviä rajoja. Perinteisestihän on nähty, että koulun opettaja on se henkilö, jonka opettamisesta syntyy oppimista. Oppimisympäristön laajenemisen seurauksena oppimisprosesseihin osallistuu opettajan lisäksi myös muita tiedon ja taidon osaajia. Puhutaan moniammatillisesta yhteistyöstä, joka tarkoittaa ”eri ammattialojen asiantuntijoiden yhteistyötä yhteisten päämäärien saavuttamiseksi”. Opettajalle tämä tarkoittaa sitä, että hänestä tulee pedagogisesti moniammatillista yhteistyötä koordinoiva toimija, joka huolehtii opetussuunnitelman, koulun kasvatustavoitteiden ja sivistystehtävän toteutumisesta. (Kumpulainen ym. 2010, 62, 84.) Kaikkien opettajien keskusteluissa tuli esiin tällainen koordinoivan

toimijan rooli (työpajaroolien lisäksi). Koordinoijan roolissa opettaja sopi aikatauluista, työpajojen sisällöistä ja muista yksityiskohdista työpajavetäjän kanssa. Koordinoijana opettaja huolehti myös työpajojen ja opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisesta. Haastattelujen aikana tutkitsin, että koordinoijan roolissa opettaja myös ikään kuin perusteli työpajojen paikkaa opetussuunnitelmassa.

Rajoja ylittämällä kehitetään opetusta ja luodaan yhteyksien eri toimijoiden välille. Myös ymmärrys ja tietoisuus ammatillisesta pätevyydestä laajenee, kun tutustutaan eri alojen ammattilaisten toimintaan. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2008, 170.) Karila & Nummenmaan (2001) mukaan edellytyksenä moniammatilliselle yhteistyölle on työyhteisön osaamisen rajojen ylittäminen, neuvottelu ja sopimusten tekeminen. Yhteistyöllä sellaisenaan ei synny moniammatillista osaamisista vaan tarvitaan myös hyviä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, avointa ja luottamuksellista ilmapiiriä, yhteisesti tiedostettuja tavoitteita toiminnalle, osaamisen analyysia, yhdessä suunnittelua ja johtamistaitoja. (Karila & Nummenmaa 2001, 103–105.)

Lähellä voi tehdä töitä

Useat ruukkilaiset työllistävät itsensä käsityöläisyyden hengessä erilaisten luovien töiden parissa. Oppilaat tutustuvat työpajoissa käydessään myös tähän puoleen kädentaitamisessa eli työpajavetäjien työnkuvaan. Työpajavetäjät kokivat tärkeänä sen, että oppilaille alkaa muodostua kuva käsityön ja taiteen tekemisestä työnä. Käsityöläisen tai taiteilijan ammatin toivottiin jäävän mieleen yhtenä ammattina muiden ammattien joukossa.

K4: Että me ihan oikeasti tehdään sitä työnä. Että oikeasti tutustutaan erilaisiin ammatteihin. Kyllähän se on tärkeätä, koska siitä jää joku muistikuva, kun täytyy ruveta miettimään...

Kädentaitojen työnkuvasta kerrottiin oppilaille myös se, että monelle alan ammattilaiselle ”leipä” tulee montaa eri työtä tehden. Useinhan on niin, että kädentaitajat esimerkiksi opettavat, tekevät töitä omassa firmassaan ja toimivat muiden kädentaitajan kanssa yhteisten projektien parissa. Yksi opettaja kutsui työpajavetäjien työtä ns. ”perustyöksi”, jossa ihmiset ovat käsillä tekemisen ja siihen liittyvän

elämäntyylin kautta konkreettisesti yhteydessä omaan elinympäristöönsä. Työpajoihin tutustessaan oppilaat näkevät, että nykypäivänäkin työtä voidaan tehdä pienissä yksiköissä, työssä näkyy yksilöllinen kädenjälki, työpaikka voi vielä nykyisin sijaita kodin pihapiirissa tai kodin vieressä ja että vieläkin on olemassa ammatteja, joissa työt voidaan sekä suunnitella että toteuttaa itse.

O1: Lähellä voi tehdä töitä ja omassa kodissa. [...] että pienet lapset ja nuoret oppisi sen, ettei tarvitse olla koko ajan liikkeellä ympäri maanosaa tai vieraisakin maanosissa. Että voi ihan fyysisesti ihan pienellä alueella toimia ja [...] että käsillä voi tehdä. Tämmöinen perustyönteko. Ruohonjuuritason työnteko, ettei kaikki ole tekemisessä virtuaalisesti taikka pörssissä rahojen kanssa [...] Ja sitten on tämmöinen tuottavan tason työnteko, maanviljely, kalastus, kaikenlaiset käsityöhömmät, puutarhanhoito. [...] Se elämäntyyli, että vielä tehdään toisella tavalla. Ollaan sidoksissa psykofyysisen ympäristöön.

Työpajojen toivotaan toimivan esimerkkinä sellaisesta tekemisestä, josta syntyy ihmisessä tyytyväisyyden ja onnistumisen tunteita ja jonka kautta pääsee toteuttamaan itseään. Tällaisia tekemisen tunteita tulisi jokaisella ihmisellä olla elämässään.

6.3 Ajallisuus

Myös työpajoissa näyttäytyi tällainen aikaan liittyvä ulottuvuus vaikka jaottelu ei niissä ole ihan näin yksioikoinen. Työpajakokemukset rakensivat kuitenkin aikaan liittyvää teemaa yhdeksi työpajatoiminnan merkitysulottuvuudeksi. Nimesin teeman ajallisuudeksi.

Merkityksiä työpajatoiminnalle löytyi sekä menneisyyden, nykyisyyden että tulevaisuuden näkökulmista. Museon työpajat tutustuttavat oppilaita entisajan elämään ja paikkakunnan historiaan, kun taas kuvataiteen ja käsityön työpajoissa oppilaat osallistuvat tämän päivän kädentaitoihin vaikkakin monessa työpajassa käsillä tekeminen pohjaa kauas alan perinteeseen. Tulevaisuusnäkökulma tuli esille, kun työpajojen tarkasteltiin tiedonjakamisen ja elämänkokemusten näkökulmista

Luodaan ihmisille juuret

Työpajoihin valikoituneet kädentaitojen alat edustavat sekä tämän että menneen ajan toimintaa kädentaitojen aloilla. Oppilaat saavat oppimiskokemuksia yhtäläillä menneiden aikojen kuin tämänkin päivän elämästä. Käsityöpajoissa oppilaat perehtyvät perinteisiin käsitöissä käytettyihin materiaaleihin ja apuvälineisiin ja useimmat työtavat perustuvat vanhoihin käsityön tekemisen tekniikoihin. Kuvataiteen työpajoissa oppilaat työskentelevät yhdessä tämän päivän taiteen tekijöiden kanssa, jotka toteuttavat toimintaa sekä perinteisiä että nykyisiä taiteen työtapoja hyödyntäen.

Kädentaitojen työpajoissa perinteen siirtämisellä on tärkeä tehtävä. Perinteitä siirtämällä luodaan ajallinen jatkumo entisajan, nykyisyyden ja tulevaisuuden välille.

M: ...luoda semmoiset juuret ihmisille, että on semmoinen turvallisuuden tunne. Että [...] on perinteitä, jotka jatkuu varsinkin tässä meidän modernissa yhteiskunnassa.

Varto (2005) korostaa perinteen siirtämisen tärkeää roolia koulun taitoaineiden opetuksessa. Perinteet auttavat oppilaita ymmärtämään ihmiskunnan historiaa ja heidän omaa osallisuuttaan historian jatkumossa (Varto 2005, 12). Käsityön tekemisestä sanotaan, että sillä on perinteen säilyttämiseen ja siirtämiseen vaikuttava rooli, kun taas taide pyrkii luomaan uutta kulttuuria (Karppinen 2005, 37). Fiskarin mallissa perinteet jatkuvat sillä, että työpajoissa kiinnitetään huomiota perinteen jatkuvuuteen esimerkiksi työpaja-alalle perinteisiä työskentelytapoja tai materiaaleja käyttäen. Perinteitä vaalitaan myös sillä, että käsityöläisyyteen liitettyä taiten tekemisen perinnettä viedään eteenpäin seuraaville sukupolville. (ks. Salminen 1981, 184–185.). Kädentaitojen perinteiden jatkumiseen vaikutetaan sillä, että perinteitä vaalitaan pitämällä ne elävänä, että niistä puhutaan ja että perinteitä voi myös yhdistää uusien toimintatapojen kanssa.

Tekemisen koko kaari

Useissa Fiskarin mallin työpajoissa esine tai työn tehtiin alusta loppuun itse. Sekä työpajavetäjät että opettajat pitivät tärkeänä, että oppilaat saavat kokemuksia

kokonaisista työskentelyprosesseista ja että tieto, joka tekemisen kautta syntyy, linkittyy johonkin muuhun tapahtuvaan toimintaan tai koulussa opettavaan asiaan. Nähtiin, että esimerkiksi neuletilkun tekoon liittyvät eri tekemisen vaiheet lampaasta valmiiseen neuletyöhön kertoo prosessinomaisesti oppilaille, mistä, miten ja miksi valmis tuote syntyy.

K2: Kokeilla, että mitä se asia oikeasti on. Että se villapaita kaupassa, että se on oikeasti tehty jossain, ja että se villakin on tullut sinne pajaan jostain, ja että se jollain tapaa pitää käsitellä, että se saadaan valmiiksi. Tulee koko kaari.

Käsitys tuotteen alkuperästä konkretisoituu, kun oppilaat näkevät ja kokevat tuotteen tekemisen kokonaisena prosessina. Räsänen (2009) mainitseekin yhdeksi käsityön ja kuvataiteen tekemisen keskeisimmistä arvoista tekemisen eheyden ja kokonaisten työskentelyprosessien parissa työskentelyn. Kokonaisvaltainen tiedonkäsitely, johon kädentaitojen opetuksessa pyritään, perustuu kokonaisuun oppimisprosesseihin ja erilaisten tietämisen tapojen samanarvoisuuteen. Taide- ja taitoaineita yhdistävässä tiedonkäsitelyssä ajattelua ei eroteta toiminnasta – produktia ja prosessia pidetään oppimisen kannalta samanarvoisina. (Räsänen 2009, 29.) Deveyn (1957) mukaan kädentaitoihin liittyvässä kokonaisvaltaisessa työskentelyssä on kysymys ”sekä käytännön että älyllisen puolen tasapainosta”, joka toteutuu, kun toiminta sisältää laaja-alaisesti työn tekemisen eri vaiheita. Siksi lapsen mahdollisuutta osallistua, suunnitella ja toteuttaa toimintaa omien edellytystensä puitteissa on tärkeää kokonaisvaltaisen työskentelyn näkökulmasta. (Dewey 1957, 127–128.) Kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta oppimisessa on olennaista ymmärrys siitä, että asiat liittyvät toisiinsa. Tieto on toiminnallista ja se perustuu aina aikaisemmille kokemuksille. Tiedon käyttäminen avaa uusia suuntia ja kartuttaa kokemuksia. (Sederholm 2007, 149.)

Kokonaisten tekemisprosessien myötä työpajojen integroinnin suunnittelu ja toteutus helpottuvat, kun toimintaan sisältyy monipuolisia asiasisältöjä. Tällaista työpajojen ja kouluopetuksen integrointia tehtiin Fiskarin mallin puitteissa vielä vähänlaisesti, vaikka se nähtiin tulevaisuuden kannalta tärkeässä roolissa oppimisympäristön laajentamisessa. Integroinnin myötä työpajat saadaan elämään myös koulun seinien sisäpuolella. Tämän päivän opetussuunnitelmissa (EOPS 2000; POPS 2004) integroinnin sijaan puhutaan opetuksen eheyttämisestä aihekokonaisuuksia ja ilmiöitä painottavana opetuksena.

Ehdyttämisellä on mahdollista huomioida oppilaiden ikä ja oppimisen edellytykset niin, että opetus rakentuu oppilaan aikaisemman tiedon ja kokemusten pohjalle. Eheytyksen tarkoituksena on korostaa lapsen elämänpiiriin liittyviä sekä hänen maailmankuvaansa laajentavia ja jäsentäviä sisältöjä, joista muodostuu erilaisiin kokemuksiin ja taitoihin liittyviä kokonaisuuksia.

Tulevaisuus - sitten se ehkä vasta näkyy

Työpajoissakäyntien oletetaan vaikuttavan oppilaisiin ainakin niin, että positiiviset työpajakokemukset pitävät yllä tiedonhalua, vaikuttavat asenteisiin ja tuottavat uusia ajatuksia lasten elämässä.

O1: Näiden työpajojen vaikutukset näkyvät ehkä pitkän ajan päästä, kun lapseton kuusi-seitsemän vuotta olleet tässä toiminnassa mukana. Sitten se ehkä vasta näkyy – niiden ajattelu.

M: Että siitä jää joku semmoinen kokemus elämään pidemmän päälle, että jäisi joku semmoinen positiivinen vivahde siitä museokäynnistä, että osaisi aikuisena sitten ottaa omakseen jotain asioita. Ettei koe sitä museota semmoisena vieraana paikkana, tai tylsänä tai ankeana. Vaan että siitä on jokaiselle iloa, jos on kiinnostunut ja innostunut.

O3: Kyllä nämä [työpajat] silti hyvin opetussuunnitelmassa paikkansa täyttää. Paremmiin oppii ilman muuta näissä, paitsi näitä työtekniikoita, niin myös, asennetta, ehkä oman kotikylän, Fiskarin arvostusta.

UNESCO:n ”International Commission on Education for the Twenty-first Century” -raportissa painotetaan tietämään oppimisen, tekemään oppimisen, olemaan oppimisen ja yhdessä elämään oppimisen taitoja (UNESCO 1996, 85–97). Kädentaitojen alueilla, työpajatoiminnassa, nämä kaikki oppimisen ulottuvuudet, keskeiset inhimillisen elämisen ja olemisen tekijät, ovat läsnä. Yhdessä tekeminen, oman lähiympäristön toimintaan osallistuminen sekä paikalliseen kädentaitojen kulttuuriin tutustuminen antavat lapsille arvokkaita oppimiskokemuksia elämisen oppimisen taidoista.

Lasten ja nuorten osallistaminen on tärkeä osa tämän päivän koulun kasvatustehtävää. Myös Fiskarin mallissa oppilaat saavat monipuolisia osallistumisen ja yhteisössä toimimien kokemuksia työpajaohjelman aikana. Sava (2007) toteaa, että ”kun kasvatuksessa rohkaistaan osallistumiseen, osoitetaan nuorille näiden oman elämismaailman yhteyksiä yhteiskunnalliskulttuuriseen todellisuuteen niin, että he saavat valmiuksia suodattaa sen vaikutuksia omaan elämäänsä” (Sava 2007, 194). Marketta Kytän (2003) tutkimus ympäristön lapsiystävällisyydestä puolestaan kertoo, että ympäristössä, jossa lapsilla on avarat toimintamahdollisuudet, he ovat myös tärkeä osa sosiaalista yhteisöä – lapset kasvavat ja osallistuvat yhteisöön tasavertaisina toimijoina. Osallisuuden kautta lapset kasvavat ottamaan vastaan työtehtäviä ja vastuuta omista tekemisistään yhteisössä.

Kun Fiskarin koulun oppilas lähtee kuudennelta luokalta yläasteelle, hänelle on karttunut reppullinen kokemuksia erilaisista kädentaitojen ”maailmoista”. Se on ylpeyden aihe sekä oppilaalle itselleen että häntä ohjanneille aikuisille.

K1: Niin sehän on valtavan suuri ylpeyden aihe, että kun Fiskarin koulusta lapsi lähtee kuudennelta luokalta, että sieltä joka ikinen olisi ollut paperin kanssa tekemisissä. Tietenkin paperintekijänä se on valtava ylpeydenaihe. Että olen silloin levittänyt tietoa.

Työpajojen merkitystä oppimisen ja ihmisenä kasvamisen kannalta on vaikea arvioida, mutta kuten koulun seinien sisäpuolella ulkopuolellakin oppilaiden tiedollinen ja taidollinen osaaminen lisääntyy vuosivuodelta. Kasvatus suuntaa tulevaisuuteen siitä näkökulmasta, että kasvatustoiminnan seurauksena jotain muuttuu ja vie ihmistä kohti parempaa inhimillistä elämää (Karppinen 2005, 34). Kasvatuksen tehtävänä on valmistaa lapsia kohtaamaan tulevaisuuden haasteet kehittämällä heitä aktiivisesti omien rajojensa puitteissa. Tulevaisuuteen valmistaudutaan keskittymällä inhimillisen elämän keskeisiin sisältöihin eli luontoon, kulttuuriin, yksilöön, toisiin ihmisiin, joista syntyy perusta inhimilliselle elämälle. (Haapala 2002, 129–131.) Nämä ovat keskeisiä elementtejä myös taidekasvatuksessa. Luovuus, itseilmaisuus, aistiherkkyys ja kyky kokea ympärillä olevia ja tapahtuvia asioita antavat voimavaroja kohdata erilaisia elämäntilanteita, joita lapsille ja nuorille tulevaisuudessa tulee vastaan (Karppinen 2005, 34–35). Taidekasvatuksen päämääränä nähdään, että taide ei anna valmiita vastauksia vaan että taiteen avulla lapsi oppii ratkaisun ja päättelyn taitoja. Taiteen

tekemisen ja kokemisen avulla lapsilla on mahdollista tehdä näkyväksi ajatuksiaan, tuntemuksiaan ja uskomuksiaan ja jakaa niitä toistensa kanssa – taiteen kautta voi ilmaista sellaista, mitä ei sanoin voi ilmaista. Tärkeää on, että lapselle tarjotaan mahdollisuus käyttää mielikuvitustaan ja etsiä ratkaisuja erilaisissa ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotilanteissa. (Eisner 1988, 7.) Tällä tavalla ajateltuna taitoaineet kasvattavat oppilaista eettisesti ja itsenäisesti toimivia sekä harkinta-, arviointi- ja ideointikykyä käyttäviä yhteiskunnan osajia (Varto 2005, 209).

7. Fiskarin malli - kertomus kädentaitojen oppimisympäristön laajenemisesta

Fiskarin mallin työpajatoiminta on postmodernin taidekasvatusajattelun suuntainen kertomus Fiskarin koulun kädentaitojen oppimisympäristömallista, jossa kädentaitojen oppimisympäristöä laajennettu koulun lähiympäristöön. Toiminta tapahtuu työpajatyypisenä työskentelynä, jonka tavoitteet ja työpajaohjelma ovat liitetty paikalliseen opetussuunnitelmaan opetussuunnitelman liitteenä. Postmodernissa taidekasvatusajattelussa (Efland ym. 1998) painotetaan opetussuunnitelmaan liittyvien yksittäisten taidekasvatuskertomusten merkitys taidekasvatustoiminnan kulttuurisessa kerroksellisuudessa. Oleellista ajattelulle on, että vaikka opetussuunnitelmat ovat paikallisesti rakentuneita ja tietystä kulttuurista kertovia tarinoita, niiden avulla pyritään kertomaan yhteiskunnan monikerroksellisuudesta ja sen erilaisista ulottuvuuksista. (Efland ym. 1998, 118–119.)

Fiskarin mallia voidaan tarkastella ns. käytäntöyhteisössä (ks. Wenger 1998) tapahtuvana oppimisympäristön kehittämistyönä, jossa tuetaan paikallisia tapoja ja toimitaan pienenä tiiviinä yhteisönä. Yhteisön jäsenten väliset suhteet ovat pitkäaikaisia ja vastavuoroisia ja jäsenet tekevät yhteisesti sovittuja projekteja, joiden parissa työt voivat jakautua. Jäsenet sopivat keskenään yhteisiä päämääriä ja neuvottelevat demokraattisesti päämäärien saavuttamisesta. Yhteiset käytännöt sitouttavat vastavuoroiseen toimintaan, vaikka ei oltaisikaan kaikkien käytäntöyhteisöjen jäsenten kanssa jatkuvasti yhteistyössä. Toiminta käytäntöyhteisössä tuottaa jaettua tietoa toimintaan liittyvistä välineistöstä kuten työvälineistä, käsitteistä ja tarinoista. Ympäristö asettaa toiminnalle tietyt vaatimukset ja rajat, jotka vaikuttavat tietynlaisen toimintakulttuurin syntyymiseen oppimisympäristömallin sisällä..

Työpajatoiminnan myötä kädentaitojen opetukseen on tullut moniammatillisen osaamisen lisäksi opetussisältöjä havainnollistavia ja kulttuuriympäristöön perehdyttäviä työskentelytapoja sekä arkielämän käytänteisiin lähentäviä opetus- ja oppimiskäytäntöjä. Ensimmäisen työpajavuoden kokemuksista voi myös havaita, että toiminta on ollut oppilaita osallistavaa ja koulua ruukkiyhteisöön entistä vankemmin yhdistävää. Koulun toimintakulttuuri on oppimisympäristön kehittämistyön johdosta

entisestäänkin avartunut. Matti Hellström (2009) toteaa koulun toimintakulttuurin syntyvän sekä pedagogisen että arvoperustaisen toiminnan tuloksena. Koululla on mahdollisuus valita, millaiseen toimintakulttuuriin se tukeutuu. Taito- ja taideaineita arvostava toimintakulttuuri on arvovalinta, joka syntyy sekä tekoina että mielensisäisen päättämisen tuloksena. Toimintakulttuuri voi sisältää myös käsityksen oppimisen autenttisuudesta, jossa oppimisen arvoperustana on kokemusten kartuttaminen ja elämyksiin osallistuminen, ei vain oppitunteihin ja oppiaineisiin tukeutuva opetus. (Hellström 2009, 15–17.)

Fiskarin mallissa ei ole kysymys pelkästään kädentaitojen oppimisympäristön laajentamisesta vaan myös oppilaiden ajatteluun ja maailmankuvaan vaikuttamisesta kädentaitojen keinoin. Siksi haen Fiskarin malliin yhtymäkohtia myös taidekasvatuksen kulttuurisesta mallista (Arts Cultura) (Hoffman Davis 2005). Taidekasvatuksen kulttuurisessa mallissa ajatellaan, että maailman ymmärtäminen tapahtuu taiteen tekemisen ja vastaanottamisen keinoin. Esimerkiksi koulussa opittavaa asiaa voidaan tehdä ymmärrettäväksi taiteen avulla. Taiteella on siis välineellinen tehtävä yksittäistä ihmistä, yhteisöä, kokonaista kansaa tai inhimillistä elämää tulkittaessa. Taidekasvatuksen kulttuurisen malliin suhteutettu opetussuunnitelmallinen toiminta auttaa oppilaita ymmärtämään inhimillisen elämän monikerroksisuutta. (Hoffman Davis 2005, 106–108.)

Taidekasvatuksen kulttuuriseen mallin näkökulmasta Fiskarin mallin työpajoilla on myös eräänlainen maailmaa, ympäröivää yhteiskuntaa, paikallista ruukkikulttuuria ja yksittäisen ihmisen toimintaa selittävä tehtävä. Oppilaat työstävät työpajoissaan esineitä, piirustuksia ja maalauksia sekä tekevät entisajan elämään liittyviä askareita, joiden avulla tehdään ymmärrettäväksi paikallista ruukki- ja kädentaitojen kulttuuria ja joilla on yhteys suomalaiseen kulttuuriin. Myös näyttelykäynnit antavat kokemuksia suomalaisesta kädentaitojen kulttuurista. Inhimillisen elämän mittakaavassa käsillä tekemisen voi esimerkiksi tulkita ihmisen tarpeena säilyä hengissä tai tehdä käsillä jotain hyödyllistä. Kaikki edellä mainitut tekijät (kulttuurit) voidaan tehdä ymmärrettäväksi työpajatoiminnan keinoin. Käsityksiään ympäröivästä elämästä oppilaat voivat tuoda esiin esimerkiksi lasinpuhaltamisen tai neulepeiton neulomisen avulla.

Kun taidekasvatuksen kulttuurisen mallin sisältämä näkemys taiteen tehtävästä maailman ymmärtämisen välineenä yhdistetään oppimisympäristöajatteluun, jossa oppimisympäristöä laajennetaan koulun ulkopuolelle ja informaalisissa ympäristöissä tapahtuva oppiminen nähdään osana oppimisen kokonaisuutta, voidaan ajatella, että oppimisen siirtovaikutuksella eli transferilla (ks. Uusikylä & Atjonen 2007, 22–26, Räsänen 2000, 13; 2009, 31–32) on entistä vahvempi merkitys oppimisen kannalta. Transferille muodostuu otollinen maaperä kehittyä, kun työpajoissa syntyvät oppimiskokemukset yhdistyvät koulun opetussisältöihin. Oppimisen siirtovaikutus vahvistetaan sillä, että oppimisympäristön eri alueet ovat aktiivisesti yhteydessä toisiinsa.

Nykyisen kasvatustieteen ja oppimiskäsityksen mukaan oppimista tapahtuu kaikkialla. Siksi arkielämään liittyvät oppimistilanteet ja koulun ulkopuolelle sijoittuvat oppimisympäristöt tulisi nähdä formaalia (perinteistä) kouluoppimista tukevana oppimisen paikkoina. Kuten kasvatustieteen tutkijat nykyisin myös opettajien ja työpajavetäjien työpajakokemukset tässä pro gradu -tutkielmassa puhuvat sen puolesta, että koulun ulkopuolelle sijoittuvia oppimisympäristöjä hyödyntävä opetus vaikuttaa positiivisesti oppilaiden sitoutumiseen ja motivaatioon oppimisprosesseissa. Tällaista koulun ulkopuolisia opiskeluympäristöjä hyödyntävää oppimisnäkemystä kutsutaan informaalia oppimista hyödyntäväksi pedagogiikaksi (ks. Kumpulainen ym. 2010). Siinä oppilaiden kokemusmaailma ja yhteiskunnallinen todellisuus otetaan mukaan opetussuunnitelman suunnitteluun ja toteuttamiseen. Myös koulun ulkopuoliset ympäristöt ja niihin liittyvät opiskelumateriaalit ja -välineet ovat keskeinen osa informaalia pedagogiikkaa tukevaa opetussuunnitelmaa.

Kumpulainen ym (2010) toteavat, että informaalia oppimista hyödyntävä pedagogiikka ei ole uusia asia tämän päivän koulussa. Sitä kyllä toteutetaan opetuksessa jatkuvasti, mutta jostain syystä sitä ei kuitenkaan osata [tai uskalleta] käyttää strukturoidusti osana opetussuunnitelmaa. (Kumpulainen ym. 2010, 83). Kumpulainen ym. (mts.) toteavat, että perusopetus nojaa vielä tälläkin hetkellä tiedollista oppimista korostavaan opetukseen, ja oppimisprosesseja huomioidaan sisällöllisiä tavoitteita vähemmän opetussuunnitelmissa. Miksi informaalia oppimista aktiivisesti hyödyntävää opetussuunnitelmaan perustuva toimintaa ei vielä osata käyttää strukturoidusti koulun opetussuunnitelmassa? Olisiko koulun ulkopuolelle sijoittuvan informaalin

oppimisympäristön hyödyntämisellä jättämisessä kysymys koulun toimintakulttuuriin sisältyvistä ja opetukseen liittyvistä arvovalinnoista? Tämä tutkielma ei anna kysymykseen suoraa vastausta, mutta sen verran se valottaa kysymystä, että toiminnan alulle saamiseen tarvitaan aktiivisuutta, aikaa ja innostusta.

8. Lopuksi

Fiskarin mallin ensimmäisen vuoden työpajakokemukset kertoivat oppimisympäristön kehittämiseen liittyvästä toiminnasta, joka tutkielmani aineistonkeruuvaiheessa oli vasta alkuvaiheessa, mutta joka jo koettiin tärkeäksi osaksi Fiskarin koulun toimintaa. Opettajien ja työpajavetäjien kokemusten perusteella oppimisympäristön laajentaminen antoi opetukseen käytännönläheisempiä ja havainnollisempia työskentelymalleja, liitti koulun ulkopuolisen elämän lähemmäksi koulun arkea ja sitoutti oppilaita lähiympäristön toimintaan. Työpajakokemukset kertoivat myös oppilaiden aktiivisesta roolista työpajatyöskentelyn aikana. Tekemisen nähtiin synnyttävän elämyksellisyyttä, kun ”*vielä tehdään toisella tavalla*” (kuten yksi opettaja työpajoihin liittyvää toimintaa kuvasi) eli kun oppilaat pääsivät työskentelemään oikeissa työtiloissa ja saivat käyttää ammattilaisten työvälineitä ja materiaaleja. Työpajojen myötä kaikki koulun oppilaat olivat mukana paikallisessa yhteisöllisessä toiminnassa. Työpajojen ja koulun opetussisältöjen yhteensovittaminen koettiin tärkeäksi, mutta ensimmäisenä työpajavuotena vielä liian vähän hyödynnetyksi tavaksi integroida työpajoja koulun opetussisältöihin.

Tätä pro gradu -työtä viimeistellessäni työpajatoimintaa on Fiskarin koulussa toteutettu jo neljän vuoden ajan. Hanke on ollut näkyvässä roolissa Fiskarin koulun arjessa. Kahtena ensimmäisenä vuonna panostettiin työpajatoiminnan vakiinnuttamiseen osaksi Fiskarin koulun toimintaa. Kolmantena vuonna perehdyttiin työpajojen ja opetussisältöjen integrointiin koulutyössä. Työpajatoiminnasta tehtiin myös oppilas- ja opettaja-arviointeja. Neljäntenä työpajavuonna toiminta sisälsi kaikkia oppilaita osallistava projekti valokuvauksen alueella. Jokaisena lukuvuonna koulun ja paikallisten kulttuurialojen ammattilaisten kanssa on toteutunut joku yhteisölliseen taidetoimintaa liittyvä projekti. Toimintaa on kehitetty määrätietoisesti ja innostuneesti eteenpäin vaikka työpajojen vaikutusta opetukseen on ollut vaikea arvioida kuten Fiskarin mallin projektisihteerin Opettaja -lehdessä (Ojala 2010, 24) asian tiivistää: ”*On vaikea mitata, kuinka työpajatoiminta vaikuttaa oppilaisiin, mutta tiedämme, että opetus ja oppiminen monipuolistuu.*” Neljän vuoden kokemukset oppimisympäristönkehittämishankkeesta ovat tuoneet kuitenkin esiin sen, että sekä toiminnan kehittäminen että toimintaan sitoutuminen vievät aikaa.

Tulevaisuuden kannalta olisi tärkeää pohtia, mitä hankkeelle tapahtuu jatkossa ja miten se jäisi elämään koulun arjessa senkin jälkeen, kun hanke-aika päättyy. Työpajaohjelma opetussuunnitelmaan kirjattuna lisäyksenä luo tunteen, että hankkeena alkanut toiminta vakiintuu säännölliseksi työpajatoiminnaksi. Kuitenkin se, miten ja millä resursseilla, on varmasti epäselvää. Neljän vuoden kokemuksella tiedetään, että toiminnalla on iso rooli Fiskarin koulun arjessa; se yhdistää koulun ruukkiyhteisöön ja sen vaikutukset tuntuvat koko kouluyhteisössä. Siksi olisikin tärkeää pohtia, miten Fiskarin mallia toteutetaan sitten, kun hankerahoitus loppuu ja toiminta tapahtuu omin avuin. Mitä työpajatoiminnasta jää elämään ja missä mittakaavassa?

Fiskarin mallia on kehitetty ajatuksella, että se on toteutettavissa myös muunlaisissa kuin kädentaitojen oppimisympäristöissä. Koulun läheltä löytyy aina kohteita, joita opetuksessa voidaan hyödyntää oppimisympäristöä laajentavasti. Esimerkiksi lähistöltä löytyvä posti, vanhainkoti tai naapurin setä mahdollistavat oppimisympäristön laajentamisen koulun ulkopuolelle. Oleellista oppimisympäristön kehittämistyössä on, että suunnittelu ja toteuttaminen tehdään yhdessä opettajien ja yhteistyökumppaneiden kanssa, oppimisprosessit nähdään tilannesidonnaisina, vuorovaikutteisina ja toiminnallisina ja muistetaan, että oppilaiden omakohtaiset kokemukset ja osallistuminen toimintaan syventävät ymmärrystä opittavasta asiasta.

Jatkotutkimuksen suunnalta olisi kiinnostavaa tarkastella Fiskarin mallia oppilaiden näkökulmasta. Kiinnostavaa se olisi siksi, että lasten toimijuus ja osallistumisen mahdollisuudet ovat olleet mielenkiintoni kohde jo työskennellessäni lastentarhanopettajana ennen taidekasvatuksen opintojen alkamista. Taidekasvatuksen opintojen lisäksi varhaiskasvatuksen monitieteiseen maisteriohjelmaan osallistuminen ja sen puitteissa varhaiskasvatuksen syventäviin opintoihin sisältynyt lasten toimijuutta ja lapsilähtöisyyttä käsitellyt opintokokonaisuus vahvistivat entisestään kiinnostustani lapsilähtöisyyttä ja lasten osallistumismahdollisuuksia kohtaan. Koska työpajatyöskentely on lapsille suunnattua opetuksellista toimintaa, toimisi oppilaiden näkökulma syventävänä lisänä oppimisympäristön laajentamisen tarkasteluun.

Nyt tässä vaiheessa, kun olen viimein laittamassa pistettä tämän tutkielman tekemiselle, on aika tarkastella lyhyesti niitä vaihteita, joita on tullut eteen taidekasvatuksen opintojen alettua. Matkani merkittävin etappi oli se, kun pääsin aloittamaan

taidekasvatuksen opinnot Jyväskylän yliopistossa vuonna 2000. Olin tuolloin kaksi ammattitutkintoa suorittanut aikuisopiskelija, jolla oli takana jo suhteellisen pitkä työrupeama taidekasvatusta työssään hyödyntäneenä lastentarhanopettajana. Taidekasvatuksen opinnot toivat antoisan paussin lastentarhanopettajan työhön ja opiskelumahdollisuuden myös muiden itseäni kiinnostavien opintokokonaisuuksien kuten taidehistorian, naistutkimuksen, varhaiskasvatuksen, museologian ja OKL:n kuvataiteen syventävien opintojen parissa. Matkan aikana sain myös arvokasta työkokemusta Agora Game Labin tutkimusryhmässä. Opintojen toivoin sekä antavan uusia suuntia työelämässä että antoisaa sisältöä itseäni kiinnostavien opintojen parissa.

Toiveeni toteutuivat. Muutin opintojen loppuvaiheessa Fiskarsin ruukkiin, johon minua houkutti sekä kiinnostava työ Fiskarin koulussa että taiteesta, käsityöstä ja muotoilusta elävä ruukkiympäristö. Työhöni esiluokanopettajana Fiskarin koulussa tuli lisämauste, kun koulussa alettiin työstää oppimisympäristön kehittämishanketta. Työni Fiskarin koulussa mahdollisti myös sen, että sain asua kauniissa ruukkiympäristössä ja tutustua aktiivisiin, samanhenkisiin ihmisiin, joista useasta tuli vuosien myötä ystäviäni.

Muistellessani mennyttä vuosikymmentä tunnen eläneeni rikasta elämää, johon sisältöä sain ihmisten välisestä lämpimästä kanssakäymisestä, esteettisestä ympäristöstä, mielenkiintoisista haasteista, valintojen mahdollisuudesta ja odottamattomille poluille uskaltautumisesta. Samantyyppisiä aineksia huomaan löytäväni myös Fiskarin mallin kehitystyöstä, jonka parissa sain työskennellä neljän vuoden ajan. Yksi haastattelemistani opettajista, hyvä ystäväni, tiivistä näkemyksen oppimisympäristön kehittämisestä ja sen tärkeimmästä päämäärästä seuraaviin sanoihin – sanoihin, joihin päätän mielelläni tämän pro gradu -matkani.

*Se työyhteisön henki, hyvä työyhteisö, kehittämisasenne
työyhteisössä ja opettajien innostus – ne ovat niitä asioita, jotka
luovat lapsen hyvälle oppimiselle semmoisen kodin.*

9. Lähteet

Arendt, H. 2007. Vita Aktiva. 2. painos. Tampere: Vastapaino.

von Bonsdorff, P. 2007. Hiljainen estetiikka. Teoksessa (toim.) M. Bardy, R. Haapalainen, M. Isotalo & P. Korhonen. Taide keskellä elämää. Kiasman julkaisuja 106/2007. Helsinki: Like, 75–80.

Borgström, B-M. 2003. Tidsresan lek och fantasi som pedagogisk metod. Stockholm: Nordiska museets förlag.

Buber, M. 1993. Minä ja Sinä. Porvoo: WSOY.

Cantell, H. 2001. Oppimis- ja opettamiskäsitteet maantieteen opetuksen ja aineenopettajakoulutuksen kehittämisen lähtökohtana. Tutkimuksia 228. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos.

Carlson, C. E. 1999. Fiskars 350. Helsinki: Otava.

Dalin, P. & Rust, V. D. 1996. Towards schooling for the twenty-first century. London: Cassell.

Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: Otava.

Efland A. D. & Freedman K. & Stuhr, P. 1998. Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. Helsinki: Taideteollinen korkekoulu, taidekasvatuksen osasto.

Efland, A. D. 2002. Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum. New York: Teacher`s College Press.

Eisner, E. W. 1988. The Role of Discipline-Based Art Education in America`s Schools. Los Angeles, CA: J. Paul Getty Trust.

Esittely. Fiskarin koulu. Tarkistettu 14.1.2011
<http://www.edu.raseborg.fi/fiskarinkoulu/esittely>

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.

Eskola J. & Vastamäki J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–43.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Fiskarin koulu. Raaseporin kaupungin www -sivut. Viitattu 11.8.2010
<http://www.edu.raseborg.fi/fiskarinkoulu/esittely>

Fiskarin koulun oppimisympäristöhanke. Fiskarin koulu. Kehittämishanke. Raaseporin kaupungin www -sivut. Viitattu 13.3.2011.
<http://www.edu.raseborg.fi/fiskarinkoulu/kehittamishanke>

Fiskarsin käsityöläisten, muotoilijoiden ja taiteilijoiden osuuskunta. Fiskarsin käsityöläisten, muotoilijoiden ja taiteilijoiden osuuskunnan www -sivut. Viitattu 11.8.2010 <http://www.onoma.org/fi/osuuskunta/index.php>

Fiskarsin ruukin historia. Fiskarsin Ruukin www -sivut. Viitattu 11.8.2010
<http://www.fiskarsvillage.fi/fi/miljoo/historia>

Fiskarsin museo. Fiskarsin museon www -sivut. Viitattu 13.9.2010.
<http://www.fiskarsmuseum.fi/museo.html>

Forsman, A-C & Piironen, L. 2006. Kuvien kirja. Kuvataideopetuksen käsikirja perusopetukseen. Helsinki: Tammi.

Gibson, J. 1979/1986. The ecological approach to visual perception. Boston: Houghton Mifflin.

Gröhn, T. 1994. Opetussuunnitelmasta oppimisympäristöön. Kontekstuaalinen oppimiskäsitys opettajakoulutuksen haasteena. Teoksessa Rikkinen, H. & Tella, S. (toim.) Kunne johtaa tieto ja tunne – uudistuva aineenopettajakoulutus. *Studia Paedagogica* 3. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos., 53–69.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2008. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.

Hiltunen, M. & Jokela, T. 2001. Täälläkö taidetta? Johdatus yhteisölliseen taidekasvatukseen. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja D: Opintojulkaisuja. Vantaa: VSL opintokeskus.

Hirsjärvi, I., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.

Hoffman Davis, J. 2005. Framing Education as Art. The Octopus Has a Good Day. New York: Teachers College Press.

Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotii. Helsinki: WSOY.

Karppinen, S. 2005. Mitä taide tekee käsityöstä: käsityötaiteen perusopetuksen käsitteellinen analyysi. Tutkimuksia. Helsinki: Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.

Kolu, S. 2009. Ruukki nimeltä Fiskars. Lehdistöiedote. Viitattu 24.1.2011 http://www.onoma.org/pdf/nayttelyt/ruukki_lehdistotiedote140909.pdf

Korhonen, V. 2005. Transferista transformaatioon – oppimisympäristön merkitys. Teoksessa (toim.) E. Poikela. Osaaminen ja kokemus: työ, oppiminen ja kasvatus. Tampere: Tampere University Press, 219–239.

Kortelainen, J. 1995. 24 tunnin vaellus kotikaupungissa. Teoksessa (toim.) M-H Mantere. Maan kuvia. Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto, 57–73.

Kumpulainen, K. 2008. Oppimisen monitieteinen tutkimus oppimisympäristöjen kehittämisen välineenä. Teoksessa (toim) P. Venäläinen. Kulttuuriperintö ja oppiminen. Suomen museoliiton julkaisuja 58. Helsinki: Suomen museoliitto, 21–28.

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: Helsingin yliopisto: CICERO Learning.

Kyttä, M. 2003. Children in outdoor contexts: affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness. Yhdyskuntasuunnittelun tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja. Espoo: Teknillinen korkeakoulu.

Kyttä, M. & Kahila, M. 2006. PehmoGIS. Elinympäristön koetun laadun kartoittajana. Teknillinen korkeakoulu: Yhdyskuntasuunnittelun tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja B90. Viitattu 22.08.2010 <http://lib.tkk.fi/Raportit/2006/isbn9789512288328.pdf>

Laiho, E. 2008. Elämää idyllissä – luonnon ja yhteisön merkitys Fiskarsin ruukkikylässä. Tampereen yliopisto. Yhdyskuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 10.12.2010 <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu02854.pdf>

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

Laitinen, S. 2006. Miksi kuvataidetta opetetaan koulussa ja mitä opettajan tulisi siitä tietää ja osata? Teoksessa R: Jakku-Sihvonen (toim.) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Teatterikoulun julkaisusarja nro 39. Helsinki: Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta, 33–45.

Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus* 4/97, 267–274

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. *Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.

Moilanen, P. & Rähä, P. 2010. Merkitykset tutkimuskohteena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.

Monimuotoinen oppiminen. Monimuoto-opetukseen pohjautuvia innovatiivisia oppimisympäristöjä. Oppimisympäristöhankkeiden kuvaukset. 2007 hankkeet. Opetushallituksen www-sivut. Viitattu 14.01.2011
http://www.oph.fi/oppimisymparistohankkeet_2007/monimuotoinen_oppiminen

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Ojala, U. 2010. Koko ruukki opettaa. *Opettaja* 18–19/2010, 22–24.

Oppimisympäristöjen kehittäminen. Opetushallituksen www-sivut. Viitattu 11.8.2010
http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/oppimisymparistojen_kehittaminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Paljakka, A. 2003. 10. kerta. Fiskars: Fiskarsin käsityöläisten, muotoilijoiden ja taiteilijoiden osuuskunta.

Pohjan paikallishistoriallinen arkisto. Fiskarsin museon www-sivut. Viitattu 13.9.2010
<http://www.fiskarsmuseum.fi/arkisto.html>

Polanyi, M. 1966. The tacit dimension. London: Routledge & Kogan Paul.

Puolamäki, L. 2008. Perintönä ympäristö. Teoksessa P. Venäläinen (toim.) Kulttuuriperintö ja ympäristö. Suomen museoliiton julkaisuja. Helsinki: Suomen museoliitto, 58 . 58–65.

Pääjoki, T. 2000. Monikulttuurinen taidekasvatus kertomuksena. Narratiivisen tulkinnan välineenä. Työpaperit. Näkökulmia taidekasvatukseen. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F13. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 5–13.

Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.

Ropo, E. 2009. Oppimisympäristöt opetuksen ja opiskelun kontekstissa. Teoksessa P. Venäläinen (toim.) Kulttuuriperintö ja oppiminen. Suomen museoliiton julkaisuja 58. Helsinki: Suomen museoliitto, 38–47.

Räsänen, M. 2000. Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 28. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Räsänen, M. 2009. Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa Taide ja taito - kiinni elämässä! Moniste 2/2009. Helsinki: Opetushallitus, 28–39.

Salminen, A. 1981. Mitä taide opettaa? Teoksessa I. Koskinen (toim.) Pääjalkainen. Kuva ja havainto. Antero Salminen. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 77/2005. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 182–191.

Salminen, A. 1980. Aistit – monta kanavaa ympäristöön. Teoksessa I. Koskinen (toim.) Pääjalkainen. Kuva ja havainto. Antero Salminen. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 77/2005. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 134–147.

Sava, I. 2007. Katsomme – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B81. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sederholm, H. 2007. Taidekasvatus –samassa rytmissä elämän kanssa. Teoksessa (toim.) M. Bardy, R. Haapalainen, M. Isotalo & P. Korhonen. Taide keskellä elämää. Kiasman julkaisuja 106/2007. Helsinki: Like, 143–149.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapa. 1.-3.painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

Säljö, R. 2004. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.

Särkijärvi, A. 2002. Tulevaisuusnäkökulma opetussuunnitelmaan. Teoksessa A. Haapala (toim.) Tulevaisuuskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 104–122.

Tako ry. Fiskarin koulu. Raaseporin kaupungin www-sivut. Viitattu 28.1.2011.
<http://www.edu.raseborg.fi/fiskarinkoulu/yhdistys/tako-ry>

Toom, A. 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä. Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa, A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura, 33–58.

Tornberg, L. & Venäläinen, P. 2008. Kulttuuriperintö opetuksessa ja oppimisessa. Teoksessa P. Venäläinen (toim.) Kulttuuriperintö ja oppiminen. Suomen museoliiton julkaisuja 58. Helsinki: Suomen museoliitto, 66–74.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2007. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tynjälä, P. 1999. aOppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tynjälä, P. 1999. bKonstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentuminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY, 160–179.

UNESCO 1996. Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty - first Century. Paris: UNESCO.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2007. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY pro.

Varto, J. 1994. Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimista 1 & 2. SUFI-tutkimuksia. Tampere: Tampereen yliopisto.

Varto, J. 1996. Dialogiryhmien toiminta vuonna 1994 - 1995. Teoksessa M. Vilkkä (toim.) Kohtaaminen taitona: dialogisuus ihmistutkimuksen lähtökohtana ja menetelmänä. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu. Sarja D. Aikakauskirja 1996:1. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu, 6–14.

Varto, J. 2002. Isien synnit: kasvatuksen kulttuurinen ja biologinen ongelma. Tampere: Tampere University Press.

Varto, J. 2005. Koulun syytä etsimässä. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Niinikoski (toim.). Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 197–216.

Wenger, E. 1998. Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Westerlund, H. & Väkevä, L. 2009. Dewey ja kasvatuksen taide. Synteesi. Taiteiden tutkimuksen aikakauslehti 3/2009, 28–36.

Väkevä, L. 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja kasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa. Oulu: Oulun yliopisto. Viitattu 19.6.2011. <http://herkules.oulu.fi/isbn9514273109/isbn951423109.pdf>

Åhlberg, M. 2000. Opettajat parempaa tulevaisuutta rakentamassa. Teoksessa Enkelberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. (toim.) Opettajatiedon kipinöitä: Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopiston Savonlinnan opettajakoulutuslaitos, 190–204.

Vilkkä, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

Painamattomat lähteet:

Fiskarin koulun kehittämishanke – laajennettu oppimisympäristö. Opetussuunnitelman liite.

Alkukartoitus. Vuonna 2007 oppimisympäristöjen kehittämiseen valtionapua saaneet kehittämishankkeet. Raportti Opetushallitukselle.

Liitteet

Liite 1. Kysymykset työpajavetäjille

Hei,

olen Haikaraisen Sirpa, Fiskarin koulun esiluokan opettaja ja teen pro gradu -tutkielmaa Jyväskylän yliopiston Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitokselle taidekasvatuksen oppiaineeseen.

Aiheeni käsittelee Fiskarsin Ruukkia oppimisympäristönä. Oppimisympäristöhän määritellään paikkana, tilana, yhteisönä tai erilaisina toimintakäytäntöinä, jotka edistävät oppimista. Uuden oppimisympäristöajattelun myötä oppiminen nähdään aikaisempaa näkökulmaa laajempina koulutuskäytäntöinä, joiden myötä oppimista tapahtuu myös muulla tavalla kuin perinteisenä kouluopetuksena.

Olen kiinnostunut erityisesti siitä, miten oppimisympäristö rakentuu tarkasteltaessa sitä Fiskarin koulun opetussuunnitelmaan lisätyn taiteeseen ja kulttuuriin painottuvan toiminnan kautta (taiteilijoiden ja käsityöläisten vetämät työpajat, Fiskarsin museon Aikamatkat) ja minkälaisia kokemuksia hankkeeseen liittyvästä toiminnasta on siinä toimineilla ammattilaisilla. Haastattelen tutkimukseeni sekä opettajia että työpajojen vetäjiä.

Mukavaa, että saan tulla keskustelemaan kanssasi omaan alaasi liittyvän toiminnan pohjalta. Haastatteluun menee aikaa n. tunti ja nauhoitan sen myöhempää aineiston käsittelyä varten. Keskusteluteemoja, joihin voit tutustua jo etukäteen:

1. Työpaja/ala, aihe ja vetäjät (koulutus, ammatti ja työkokemus)
2. Muistikuvia työpajastasi _____ luokan kanssa
3. Tavoitteita työpajatoiminnassa
 - Mikä on oleellista oman alasi näkökulmasta? Miksi?
 - Mitkä asiat vetoavat lapsiin, mihin lapset kiinnittävät huomiota?
4. Yhteistyöstä opettajan/koulun kanssa
 - Millaisena koet tämän kaltaisen yhteistyön, jossa toimitaan yhdessä koulun kanssa?
5. Ympäristön merkitys toiminnalle
 - Millaisia mahdollisuuksia työpajasi oppimisympäristönä antaa lapsille?
 - Mitä merkityksiä näet sille, että lähdetään pois kouluympäristöstä?
6. Jos sinulla olisi ollut kamera, minkälaisen hetken olisit ikuistanut omasta työpajastasi? Kerro ja kuvaile.
7. Minkälaisena asuin-/työ-/toimintaympäristönä itse koet Fiskarsin?
8. Kehitystoiveita, ideoita, ajatuksia työpajatoimintaa kohtaan

Kiitos haastattelusta ja mielenkiinnostasi tutkielmaani kohtaan ☺

Terveisin,
Sirpa Haikarainen

Liite 2. Kysymykset opettajille

Hei, olen Haikaraisen Sirpa, Fiskarin koulun esiluokan opettaja ja teen pro gradu -tutkielmaa Jyväskylän yliopiston Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitokselle taidekasvatuksen oppiaineeseen.

Aiheeni käsittelee Fiskarsin Ruukkia oppimisympäristönä. Oppimisympäristönhän määrittellään paikkana, tilana, yhteisönä tai toimintakäytäntöinä, jotka edistävät oppimista. Uuden oppimisympäristöajattelun myötä oppiminen nähdään aikaisempaa näkökulmaa laajempina koulutuskäytäntöinä, joiden myötä oppimista tapahtuu myös muulla tavalla kuin perinteisenä kouluopetuksena.

Olen kiinnostunut erityisesti siitä, miten oppimisympäristö rakentuu tarkasteltaessa sitä Fiskarin koulun opetussuunnitelmaan lisätyn taiteeseen ja kulttuuriin painottuvan toiminnan kautta ja minkälaisia kokemuksia hankkeeseen liittyvästä toiminnasta on siinä toimineilla ammattilaisilla. Keskustelen aiheesta sekä opettajien että työpajojen vetäjien kanssa.

Mukavaa, että saan tulla keskustelemaan kanssasi oman luokkasi toiminnasta ja muistikuvista niissä. Keskusteluun menee aikaa n. tunti ja nauhoitan sen myöhempää aineiston käsittelyä varten.

Keskustelu tapahtuu teemojen avulla, jotka näet alla. Toivon, että pohdit niitä luokkasi työpajakäytien, Fiskarsin museon Aikamatkan ja Sirpa Kolu-Sirenin taideprojektin kautta. Teemoissa maininta ”työpajat” tarkoittaa siten kaikkea sitä toimintaa, jossa luokkasi on ollut mukana.

1. Koulutus, ammatti, työkokemuksesi ja työpajat, joihin luokkasi otti osaa
2. Muistikuvia oman luokan työpajakäynneistä
 - Mitä ja miten tehtiin, millaiset asiat vetosivat lapsiin, mihin lapset kiinnittivät huomiota?
3. Tavoitteita työpajatoiminnan tiimoilta
 - Mikä olisi oleellista ja miksi?
4. Työpajojen anti ja integrointi muussa koulutyössä
 - Kädentaitoihin ja kuvataiteisiin liittyvän toiminnan merkitys koulun arjessa
5. Ympäristön merkitys, yhteistyön merkitys
6. Kokemuksia aiemmasta yhteistyöstä paikallisten käsityöläisten/taiteilijoiden kanssa
7. Mikä oli mieleen jäävin hetki menneistä kädentaitoihin ja kuvataiteeseen liittyneestä toiminnasta? Jos sinulla olisi ollut kamera, minkä hetken olisit ikuistanut; kuvaile sitä ja kerro miksi?
8. Millaisena asuin-/työ-/toimintaympäristönä itse koet Fiskarsin?
9. Kehitystoiveita, ideoita, ajatuksia

Kiitos jo etukäteen mielenkiinnostasi tutkielmaani kohtaan 😊

Terveisin, Sirpa Haikarainen

Liite 3. Teemat museolle

Hei,

Mukavaa, että saan tulla keskustelemaan kanssasi omaan alaasi liittyvän toiminnan pohjalta. Olen Haikaraisen Sirpa, Fiskarin koulun esiluokan opettaja ja teen pro gradu -tutkielmaa Jyväskylän yliopiston Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitokselle taidekasvatuksen oppiaineeseen.

Aiheeni käsittelee Fiskarsin Ruukkia oppimisympäristönä. Oppimisympäristöhän määritellään paikkana, tilana, yhteisönä tai toimintakäytäntöinä, jotka edistävät oppimista. Uuden oppimisympäristöajattelun myötä oppiminen nähdään aikaisempaa näkökulmaa laajempina koulutuskäytäntöinä, joiden myötä oppimista tapahtuu myös muulla tavalla kuin perinteisenä kouluopetuksena.

Olen kiinnostunut erityisesti siitä, miten oppimisympäristö rakentuu tarkasteltaessa sitä Fiskarin koulun opetussuunnitelmaan lisätyn taiteeseen ja kulttuuriin painottuvan toiminnan kautta (taiteilijoiden ja käsityöläisten vetämät työpajat, Fiskarsin museon Aikamatkat) ja minkälaisia kokemuksia hankkeeseen liittyvästä toiminnasta on siinä toimineilla ammattilaisilla. Haastattelen tutkimukseeni sekä opettajia että työpajojen vetäjiä.

Haastatteluun menee aikaa n. tunti ja nauhoitan sen myöhempää aineiston käsittelyä varten. Alla on keskusteluteemoja, joihin voit tutustua jo etukäteen.

- Työpaja/ala, aihe ja vetäjät (koulutus, ammatti ja työkokemus)
- Toimintaa Aikamatkoilla
 - a. Tavoitteet
 - b. Toteutus
 - c. Merkitys
 - d. Lasten/aikuisten rooli
 - e. Yhteistyö opettajan/koulun kanssa
 - f. Ympäristön merkitys
- Jos sinulla olisi ollut kamera, minkälaisia hetkiä olisit ikuistanut Aikamatkoilta? Kerro ja kuvaile joku niistä
- Minkälaisena ympäristönä itse koet Fiskarsin?
- Toiveita, ideoita.

Kiitos haastattelusta ja mielenkiinnostasi tutkielmaani kohtaan ☺

Terveisin,

Haikaraisen Sirpa

Liite 4. Teemat näyttelytyöpajavetäjälle

Hei,

Olen Haikaraisen Sirpa, Fiskarin koulun esiluokan opettaja ja teen pro gradu -tutkielmaa Jyväskylän yliopiston Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitokselle taidekasvatuksen oppiaineeseen.

Aiheeni käsittelee Fiskarsin Ruukkia oppimisympäristönä. Oppimisympäristöhän määritellään paikkana, tilana, yhteisönä tai erilaisina toimintakäytäntöinä, jotka edistävät oppimista. Uuden oppimisympäristöajattelun myötä oppiminen nähdään aikaisempaa näkökulmaa laajempina koulutuskäytäntöinä, joiden myötä oppimista tapahtuu myös muulla tavalla kuin perinteisenä kouluopetuksena.

Olen kiinnostunut erityisesti siitä, miten oppimisympäristö rakentuu tarkasteltaessa sitä Fiskarin koulun opetussuunnitelmaan lisätyn taiteeseen ja kulttuuriin painottuvan toiminnan kautta (taiteilijoiden ja käsityöläisten vetämät työpajat, Fiskarsin museon Aikamatkat) ja minkälaisia kokemuksia hankkeeseen liittyvästä toiminnasta on siinä toimineilla ammattilaisilla. Haastattelen tutkimukseeni sekä opettajia että työpajojen vetäjiä.

Mukavaa, että saan tulla keskustelemaan kanssasi omaan alaasi liittyvän toiminnan pohjalta. Haastatteluun menee aikaa n. tunti ja nauhoitan sen myöhempää aineiston käsittelyä varten.

Keskusteluteemoja, joihin voit tutustua jo etukäteen:

- Taustatietoja (koulutus, ammatti ja työkokemus, ala, aihe)
- Muistikuvia kevään piirustussessioista: miten toimittiin, mitä tehtiin ja miksi
- Tavoitteita vetämällesi toiminnalle
- Mitkä asiat vetoavat lapsiin, mihin lapset kiinnittävät huomiota?
- Mikä on oleellista oman alasi näkökulmasta? Mitä asioita kuvataiteilijan haluat välittää lapsille?
- Yhteistyöstä opettajan/koulun kanssa
 - Millaisena koet tämän kaltaisen yhteistyön, jossa toimitaan yhdessä koulun kanssa?
- Ympäristön merkitys toiminnalle
 - Millaisia mahdollisuuksia vetämäsi toiminta oppimisympäristönä antaa lapsille?
 - Mitä merkityksiä näet sille, että lähdetään pois kouluympäristöstä?
- Jos sinulla olisi ollut kamera, minkälaisen hetken olisit ikuistanut piirustussessioista? Kerro ja kuvaile.
- Minkälaisena asuin-/työ-/toimintaympäristönä itse koet Fiskarsin?
- Kehitystoiveita, ideoita, ajatuksia yhteistyöstä ja siihen liittyvästä toiminnasta

Kiitos mielenkiinnostasi tutkielmaani kohtaan 😊

T: Sirpa Haikarainen