

Heidi Yliannala

KOHTI YHTENÄISTÄ KÄSITYÖTÄ

Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä ja
kokemuksia käsityön opetuksesta

Kasvatustieteen
Pro gradu -tutkielma
Kevät 2013
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Yliannala, Heidi. 2013. KOHTI YHTENÄISTÄ KÄSITYÖTÄ. Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia alakoulun käsityön opetuksesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitos, 2013. 111 sivua + liitteet.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia käsityön opettamisesta ja sen kehittamisestä. Aineiston pohjalta lopullisiksi tutkimuskysymyksiksi tarkentuivat: Millaisena luokanopettajaopiskelijat näkevät tulevaisuuden koulukäsityön? Millaiseksi luokanopettajaopiskelijat kokevat valmiutensa opettaa koulukäsityötä?

Tutkimus toteutettiin Jyväskylän yliopistossa lukuvuonna 2011–2012. Tapaustudkimus kohdistui pilottikokeiluna järjestettyihin teknologiakasvatuksen, teknisen työn ja tekstiilityön yhteiskursseihin. Tutkimuksen kohteena olivat yhteiskursseille osallistuneet luokanopettajaopiskelijat. Tutkimusaineisto kerättiin oppimispäiväkirjoilla, teemahaastatteluilla ja oppituntien observoinnilla. Oppimispäiväkirjoja oli yhteensä 24, haastatteluihin osallistui neljä opiskelijaa ja oppitunteja observoitiin kuusi tuntia. Aineisto analysoitiin soveltaen aineistolähtöistä ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Tutkimuksen perusteella luokanopettajaopiskelijat halusivat siirtyä opettajan mallinmukaisesta työskentelystä oppilaslähtöiseen, luovuutta, innovatiivisuutta ja ongelmanratkaisua korostavaan työskentelyyn. Kursilta saatujen positiivisten kokemusten pohjalta opetusta haluttiin viedä yhtenäisemmän käsityön suuntaan, koska sen avulla ajateltiin saavan sukupuoleen katsomatta monipuoliset perustaidot käsityön molemmista sisältöalueista. Yhtenäisen käsityön opetusta pidettiin kuitenkin haastavana ja sen toteutukseen kaivattiin lisätietoa.

Tutkimuksen keskeisimpänä johtopäätöksenä oli, että yhtenäinen käsityön opetus ja oppisisältöjen integrointi vaativat ennen kaikkea opetuksen kehittämistä kiinnostuneita opettajia ja heidän välistä yhteistyötä. Lisäksi opetussuunnitelmaa ja koulutusta tulee kehittää vastaamaan opetuksen kehitystä vastaaviin tarpeisiin.

Asiasanat: koulukäsityö, yhteinen käsityö, aihepiirityöskentely, integraatio, yhteisopetus, opetussuunnitelma

Sisällys

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	5
2 KÄSITYÖ	10
2.1 Käsityön määritelmä	10
2.2 Käsityöprosessi	11
2.3 Käsityötaito.....	13
3 KÄSITYÖ -OPPIAINE	14
3.1 Koulukäsityö	14
3.1.1 Tyttöjen käsityö ja poikien käsityö (1866–1950).....	16
3.1.2 Tekninen käsityö ja tekstiilikäsityö (1950–1970).....	17
3.1.3 Tekninen työ ja tekstiilityö (1970–1994)	18
3.1.4 Käsityö, tekstiilityö ja tekninen työ (1994–2004).....	19
3.1.5 Käsityö (2004–2013)	20
3.2 Opetussuunnitelman tulkinta	22
4 TULEVAISUUDEN KOULUKÄSITYÖ	24
4.1 Tulevaisuuden yhteiskunnan vaatimukset	24
4.2 Oppiaineen kehityssuunnat	25
4.2.1 Teknologia	26
4.2.2 Taide, muotoilu ja tuotesuunnittelu	28
4.2.3 Yhteinen monipuolinen käsityö.....	29
4.2.4 Eheyttäminen ja integraatio.....	31
4.3 Opetuksen toteutus	32
4.3.1 Monipuolisen yhteisen käsityön opetus.....	32
4.3.2 Opettajien yhteistyö ja yhteisopetus	33
4.3.3 Aihepiirityöskentely	35
5 TUTKIMUSASETELMA	39
5.1 Aiheen rajaus ja tutkimusongelmat	39
5.2 Tutkimusmenetelmät	41
5.2.1 Observointi.....	42

5.2.2 Oppimispäiväkirjat.....	43
5.2.3 Haastattelu	44
5.3 Aineistonkeruu.....	47
5.4 Sisällönanalyysi.....	48
5.4.1 Tietojen tarkistus ja täydennys.....	49
5.4.2 Pelkistäminen.....	50
5.4.3 Ryhmittely	52
5.4.4 Tulkinta.....	53
5.5 Luotettavuus ja eettisyys	57
6 TULOKSET	62
6.1 Millaisena luokanopettajaopiskelijat näkevät tulevaisuuden koulukäsityön?	62
6.1.1 Sisällöt	62
6.1.2 Opetus.....	63
6.1.3 Haasteet.....	69
6.2 Millaiseksi luokanopettajaopiskelijat kokevat valmiutensa opettaa koulukäsityötä?	79
6.2.1 Omien käsityötaitojen ja pedagogisten taitojen kehitys	79
6.2.2 Valmius opettaa yhtenäistä käsityötä	80
7 POHDINTA	86
7.1 Keskeisimmät tulokset	86
7.2 Johtopäätökset.....	94
7.3 Luotettavuustarkastelu.....	99
7.4 Jatkotutkimushaasteet	102
Lähteet.....	105
Liitteet	112
Liite 1. Oppimispäiväkirjapohja.....	112
Liite 2. Lisäykset oppimispäiväkirjaan	113
Liite 3. Haastatteluteemat ja lisäkysymykset.....	114
Liite 4. Tutkimukseen osallistumiskirje	115

1 JOHDANTO

Tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvitaan joustavuutta, kykyä mukautua muutokseen ja epävarmuuteen. Lisäksi vaaditaan monipuolista osaamista, vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja, kriittistä ajattelua, luovuutta ja ongelmanratkaisutaitoja. Koulun tulee tarjota eväitä, joita tarvitaan niin opinnoissa, töissä, yhteiskunnassa kuin muillakin elämänalueilla selviytymiseen. (Pöllänen & Kröger 2000, 239–240; Perusopetus 2020: yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako 2010, 167–168.)

Käsityön tekeminen ei ole enää välttämätöntä elämisen ja toimeentulon kannalta, koska kaikki tuotteet ovat myös ostettavissa. Teollisessa tuotannossa koneet hoitavat tehtäviä, joihin aikaisemmin vielä tarvittiin ihmisiä ja työvoimaa työllistetään pysyvästi koko ajan vähemmän. (Pöllänen & Kröger 2000, 235–239.) Myös koulukäsityön opetuksen on tähdättävä elinikäisten taitojen oppimiseen, pysyäkseen yhteiskunnan muutosten perässä (Marjanen 2012, 46). Koulukäsityöllä tarkoitetaan opetussuunnitelman ohjaamaa koulukontekstissa tapahtuvaa käsityön opetusta (Nygren-Landgårds 2000, 19; Marjanen 2012, 45–46).

Tulevaisuuden koulukäsityöstä käydään tällä hetkellä jatkuvaa keskustelua vuonna 2016 voimaan astuvan opetussuunnitelmaudistuksen vuoksi. Väitöstutkimuksissa on tutkittu käsityön opetusta historian ja kehityksen näkökulmista (esim. Hilmola 2009; Marjanen 2012; Metsärinne 2008), sukupuolinäkökulmasta (Kokko 2007) sekä tulevaisuuden opetussuunnitelmien kehittämisen näkökulmasta (Rasinen 2000). Pro -gradu tutkielmissa on puolestaan lähestytty ai-

hetta asiantuntijoiden, aineenopettajien tai aineenopettajaopiskelijoiden näkökulmista (esim. Paajanen & Rastas 2010; Riipinen 2007). Asiantuntijoiden lisäksi myös mediassa (esim. Huovila, Sipilä & Lehtivaara 2012; Rahkonen 2012; Rahkonen & Valkonen 2012) on otettu kantaa käsityön kehityssuuntiin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan käsityön opetusta tulee antaa 1–4 -luokilla samansisältöisenä kaikille oppilaille sisältäen niin teknisen työn kuin tekstiilityönkin sisältöjä. Myös luokilla 5–9 opetuksen tulee sisältää kaikille yhteisesti sekä teknisen työn että tekstiilityön sisältöjä, jonka lisäksi voidaan oppilaille antaa mahdollisuus painottua kiinnostuksensa mukaan joko tekniseen työhön tai tekstiilityöhön. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 242–243.) Opetussuunnitelman perusteiden tekstiä tulkitaan tällä hetkellä monella tavalla ja käsityön opetuksen toteutus näyttäytyy valtakunnallisesti kirjavana. Pahimmillaan opetussuunnitelman tulkinnallisuus voi johtaa eriarvoisuuteen, ilman opetuksen yhdenmukaisempia perusteita. (Pöllänen 2003, 219–220).

Jyväskylän peruskouluissa harkittiin käsityön opetuksen valinnaisuuden vähentämistä niin, että kaikki oppilaat opiskelisivat seitsemännelle luokalle asti yhtä paljon tekstiilityötä ja teknistä työtä. Ehdotuksen taustalla oli ajatus tasa-arvoisemmasta opetuksesta sekä ryhmäkokojen ja resurssien hallinnasta. (Rahkonen & Valkonen 2012.) Jyväskyläläiset käsityönopettajat vastustivat tasajakoa ”pakko-käsityöhön” vedoten oppilaiden motivaatioon, viihtyvyyteen ja jatko-opintomahdollisuuksiin sekä opetuksen määrään (Huovila, Sipilä & Lehtivaara 2012). Ehdotus ei mennyt läpi.

Mielestäni käytävä keskustelu on tarpeellista, koska yhteiskunnan muuttuessa myös koulun ja sen kehityksen on pysyttävä

perässä. Pitäisikö käsityön opetusta kehittää taiteen tai teknologian suuntaan? Pitäisikö käsityön valinnaisuutta vähentää niin, että kaikki oppilaat opiskelisivat yhtä paljon sekä teknistä työtä että tekstiilityötä vai tulisiko opetuksessa antaa mahdollisuus painottua kiinnostuksen mukaan? Miten opetuksessa saavutetaan tulevaisuudessa tarvittavat monipuoliset taidot? Onko mahdollista, että käsityö häviää kouluista kokonaan?

Koulukäsityön kehittämisen yhteydessä on tuotu esiin yhteinen käsityö, jota pidetään yhtenä keinona vastata yhteiskunnan tuomiin haasteisiin. Sillä tarkoitetaan opetusta, jossa sukupuoleen katsomatta kaikki oppilaat opiskelevat yhtä paljon teknistä työtä ja tekstiilityötä. (Marjanen 2012, 207; Pöllänen 2003, 219–220.) Opiskellessaan yhteistä käsityötä oppilas saa monipuoliset käsityön perusvalmiudet ja kehitys on kokonaisvaltaista (Lepistö 2010, 60; Seitamaa-Hakkarainen 2009, 72–73). Yhteistä käsityötä voisi pitää ensimmäisenä askeleena kohti oppiaineiden välistä yhteistyötä ja elinikäisten taitojen oppimista. Eheyttävällä opetuksella ja integraatiolla halutaan luoda pirstaleisen oppiaineisiin sidotun opetuksen tilalle kokonaisvaltaisempaa opetusta. Luomalla yhteyksiä eri oppiaineiden välille annetaan oppilaille mahdollisuus nähdä maailma moninaisempana. (Collanus 2009, 1–5; Niemi 1991, 74.) Tutkielmassani esiintyy myös yhtenäinen käsityö -termi, jolla kuvataan tulkintojeni mukaista opiskelijoiden kokemuksiin pohjautuvaa tekstiilityön ja teknisen työn sisällöistä koostuvaa kaikille oppilaille yhtenäistä käsityön opetusta.

Yhteisen käsityön ja integratiivinen opetuksen toteuttaminen tuntuisi olevan vielä suhteellisen tuntematonta kouluissa ja opettajien keskuudessa, koska Collanuksen (2009, 1) mukaan integraatio sekoitetaan usein sulauttamiseen. Oppiaineiden välisen yhteistyön mielekkääseen toteuttamiseen tarvitaan siis kipeästi lisätietoa. Yhtenä

keinona koulukäsityön yhtenäisemmän opetuksen toteuttamiseen voisi toimia aihepiirityöskentely, jolla tarkoitetaan teemaan, ilmiöön tai ongelmaan perustuvaa oppilaslähtöistä opetusta. Aihepiirityöskentely on siis laaja kokonaisuus, johon sisältyvät motivointi, suunnittelu, tuotteen valmistus sekä koko prosessin arviointi. (Suojanen 1993, 154–158; Parikka 1990, 67.) Toisaalta oppiainerajat ylittävässä oppilaan kokonaispersoonallisuutta kehittävässä opetuksessa ei voida unohtaa opettajien välisen yhteistyön merkitystä. Yhteisopetuksessa (co-teaching) opettajat jakavat vastuun niin opetuksen sisällöstä kuin sen suunnittelusta ja toteutuksesta (Rytivaara 2012a).

Kiinnostukseni käsityön opetukseen heräsi opettajakoulutuslaitoksessa jo opintojeni alkuvaiheessa. Sen vuoksi hakeuduin vuonna 2010–2011 teknologiakasvatuksen ja teknisen työn perusopintoihin (25op) ja seuraavana lukuvuonna 2011–2012 tekstiilityön perusopintoihin (25op). Näiden opintojen aikana pääsin pohtimaan ja ihmettelemään käsityö -oppiainetta niin teknologiakasvatuksen ja teknisen työn kuin tekstiilityönkin näkökulmista.

Tutkimusasetelmani alkoi hahmottua syksyllä 2011, kun sain tietää Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuslaitoksella pilottikokeiluna toteutettavista käsityön yhteiskursseista. Sekä syksyllä 2011 että keväällä 2012 järjestettävien kurssien ideana oli tarjota luokanopettajaopiskelijoille mahdollisuus opiskella käsityön pakolliset kurssit teknologiakasvatus ja tekninen työ (3op) sekä käsityökasvatus ja tekstiilityö (3op) yhtenäisenä kuuden opintopisteen kurssina. Näiden pilottikurssien kaltaisia kokeiluja kehittää käsityöopetusta yhtenäisemmän käsityön suuntaan ole aikaisemmin Jyväskylän luokanopettajakoulutuksessa tehty. Tavallisesti käsityön kurssit opiskellaan toisistaan erillisinä kursseina. Ymmärrykseni mukaan myöskään muissa yliopistoissa ei vastaavaa kurssia ole järjestetty (lukuun otta-

matta Rauman opettajankoulutuslaitosta, jossa käsityön aineenopettajakoulutuksessa opiskellaan käsityö -oppiaineen sisällä sekä teknisen työn että tekstiilityön sisältöjä). Vilkkaan keskustelun, oman kiinnostukseni ja tarjoutuneen mahdollisuuden ohjaamana intouduin siis tutkimaan sisällönanalyysin avulla käsityön yhteiskursseille osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia tulevaisuuden koulukäsityön opettamiseen liittyen. Yhteiskursseille osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden näkemysten ja kokemusten tutkimisen kautta käytävään keskusteluun tuodaan uusia näkökulmia, koska opiskelijat ovat muista poiketen opiskelleet yhtenäisempää käsityötä. Toivon tämän tutkielman auttavan käsityöopetuksen ja opetussuunnitelman kehittämisessä. Lisäksi tutkielmasta on hyötyä opettajien käytännön työhön ja käsityön opetuksen suunnitteluun sekä toteutukseen.

2 KÄSITYÖ

2.1 Käsityön määritelmä

Käsityö on monitahoinen käsite ja sen vuoksi sille on myös paljon erilaisia määritelmiä. Käsityöllä voidaan tarkoittaa niin käsillä tekemistä kuin sen seurauksena syntynyttä valmista tuotostakin (Anttila 1993, 10-11; Lepistö, 2004, 18). Lepistön (2004, 18) mukaan sanalla ”käsityö tarkoitetaan toimintaa, jolla ihminen tuottaa tuotoksia, muokaten erilaista konkreettista materiaalia käsityötekniikoin”. Sana käsi ilmaisee siis muokattavan materiaalin konkreettisuutta ja työ puolestaan kertoo ihmisen tavoitteellisesta toiminnasta (Kojonkoski-Rännäli 1995, 31; Lepistö 2004, 18). Käsityö on siis aikomuksen ohjaamaa käsin tekemistä ja siihen liittyy hyvin oleellisesti ihmisen tapa ymmärtää maailmaa. Juuri toiminnan ymmärtäminen, tavoitteellisuus ja päämäärätietoisuus erottavat ihmisen toiminnan eläimistä, joiden toiminta on sattumanvaraista refleksien toimintaa. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 31.)

Kojonkoski-Rännäli (1995, 79) kuvailee käsityön olevan ”kokonaisvaltaista inhimillistä aktiviteettia, tuottavaa tekemistä, jossa tarvitaan luovuutta, tietoja, ajattelemisen taitoja, päätöksentekotaitoa, riskinottoa ja vastuullista hankintaa sekä esteettisiä valmiuksia, ja kaikkien näiden lisäksi olennaisen tärkeinä vielä aivojen, lihasten ja aistien yhteistyötä”. Myös Lepistö (2004) ymmärtää käsityön kokonaisvaltaiseksi tuottamistapahtumaksi ja sen avulla tapahtuvaa oppimisen elinikäiseksi oppimiseksi, joka vaatii niin älyllisiä, motorisia kuin fyysisiäkin kykyjä. Näin käsityöhön liittyikin tekijän ajattelun kehittyminen kokonaisvaltaiseksi ja päämääräsuuntautuneeksi järkei-

lyksi pelkän tuotteen, välineen ja tekniikan hallinnan sijaan (Lepistö 2004, 15–17). Monista eri materiaaleista, tekniikoista ja välineistä koostuvaa käsityötä voidaan siis pitää ihmistä hyvin kokonaisvaltaisesti kehittävänä toimintana.

2.2 Käsityöprosessi

Käsityössä varsinaista työn tekemistä kutsutaan prosessiksi, kun taas työn tekemisessä syntynyttä tuotetta kutsutaan produktiksi. Käsityön prosessiin kuuluu vuorovaikutus ihmisen, ympäristön ja teknologian välillä. (Lepistö 2004, 23.) Kojonkoski-Rännälin (1995, 58) mukaan käsityöprosessilla tarkoitetaan toimintaa, jossa kokonaisuuden luovat tuotteen ideointi, suunnittelu ja valmistus yhdistettyinä.

Käsityön prosessimalleja (ks. Anttila 1993, 111; Lindfors 1992, 83; Peltonen 1988, 196) tarkastellessa voi huomata mallien painotuseroista huolimatta jokaisessa samojen vaiheiden toistumisen. Prosessi alkaa orientoitumisesta, ideoinnista, tuumailusta ja mielikuvien herättelystä, jota ohjaavat mielikuvat, kokemukset ja rajaukset. Suunnitteluvaiheessa tehtävä yleensä tarkentuu, hankitaan lisätietoa esimerkiksi materiaaleista ja tekniikoista, testillaan, tutkitaan, korjailtaan ja arvioidaan sekä dokumentoidaan suunnitelmia. Valmistusvaiheessa suunnitelmaa lähdetään konkreettisesti toteuttamaan. Koko prosessin ajan on oleellista tehdä arviointia, jolloin suunnittelija voi aina palata aikaisempiin vaiheisiin sekä täsmentää ajatuksiaan ja ideoitaan saamansa tiedon, kokemusten ja havaintojen perusteella. (Anttila 1993, 108–111; Kojonkoski-Rännäli 1995, 58; Lindfors 1992, 83; Peltonen 1988, 196.) Anttilan, Peltosen kuin Lindforsinkin prosessimalleja on kuvailtu koulukäsityöhön sopiviksi ja niitä käytetään käsityön opetuksessa (Lepistö 2004, 25).

Kun yksi ja sama henkilö suorittaa koko käsityöprosessin kaikki vaiheet ideoinnista suunnittelun kautta valmistukseen ja arviointiin on kyse kokonaisesta tekemisestä (Kojonkoski-Rännäli 1995, 58) tai kokonaiskäsityöstä (Peltonen 1988, 195). Kokonaisesta käsityöprosessista voidaan puhua, kun käsityöntekijä hallitsee prosessin vaiheet kokonaisuudessaan (Lepistö 2004, 25–27). Kokonainen käsityö vaatii niin henkisiä, älyllisiä, fyysisiä kuin motorisiakin kykyjä ja taitoja, koska kokonaisessa käsityöprosessissa yhdistyvät ideointi, luovuus, ongelmanratkaisutaidot ja esteettiset valmiudet sekä motoriset taidot. Kokonaisen käsityöprosessin avulla ihminen kehittyy siis monipuolisesti olemuksensa kaikilla alueilla. Kokonaisen käsityön tekeminen on itsenäistä, omia ideoita toteuttavaa työtä, joka kehittää työelämässään tarvittavia taitoja vastuunottokyvystä ongelmanratkaisutaitoihin. On siis hyvin perusteltua, että koulun käsityön tulee siis olla juuri tällaista tekijäänsä monipuolisesti kehittävää kokonaista käsityötä. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 92.)

Ositetuksi käsityöksi puolestaan kutsutaan käsityötä, jossa käsityöprosessi on pilkottu osiin, eikä sama henkilö suorita prosessin kaikkia vaiheita. Käsityön tekijä voi esimerkiksi toteuttaa jonkun laatiman esteettisen suunnitelman tai varioida suunnitelmaa vähän. Osi-tettua käsityötä tehdään useimmiten joko harrastemielessä tai taloudellisista syistä käsityöläisten kesken jakamalla prosessin eri vaiheita teollisella tuottamistavalla. Toisin sanoen on taloudellisesti kannattavaa jakaa työtä pienempiin nopeasti suoritettaviin osiin, jolloin työskentely muistuttaa liukuhihnatekniikkaa. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 93–94.)

2.3 Käsityötaito

Käsityötaidon sanotaan olevan hyvin merkittävä osa käsityöllisiä suunnittelu- ja valmistusprosesseja (Kaukinen 1998, 25). Käsityötaito pitää sisällään niin ajattelun kuin käsillä tekemisenkin taidot ja sen vuoksi käden taitojen kehittäminen on hyvin kokonaisvaltaista taitokasvatusta (Pöllänen & Kröger 2000, 243). Anttila (1993, 63) on eritellyt käsityötaidon hallintaan kuuluvan motoristen taitojen lisäksi nopean ja rationaalisen informaation käsittelykyvyn, kommunikointikyvyn, vahvan minäkäsityksen ja itseluottamuksen, unohtamatta sosiaalisen ympäristön huomioonottamista. Pelkkiä kirjoja lukemalla käsityötaitoa ei voi oppia, vaan se tapahtuu asteittain ajan kanssa. (Anttila 1993, 61; Pöllänen & Kröger 2000, 244).

Kädentaitojen oppimisessa on oleellista siirtyä luovaan kokeiluun, ongelmaratkaisuun ja omaa suunnittelua sisältävään työskentelyyn mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Pelkkään mallinmukaiseen työskentelyyn perustuva käsityönopetus kehittää vain motorisia käsityötaitoja, eikä kehitä oppilaan suunnitteluun ja valmistukseen tarvittavia ongelmanratkaisutaitoja. (Autio 1992, 339; Suojanen 1993, 153.) Kädentaitojen opetuksen tulisi olla siis oppijalähtöistä, toiminta- ja elämuspainotteista työskentelyä. Tutkivan oppimisen ja ongelmanratkaisuun perustuvan itseohjautuvan työskentelyn avulla kriittinen ajattelu, tiedonhankintataidot, luovuus ja kyky työskennellä ryhmässä kehittyvät. (Parikka 2005, 244–246.) Toisinaan käsityötaidon kehittymisen yhteydessä puhutaan myös mallioppimisesta, jossa opettaja auttaa oppilaita uuden taidon harjoittelussa (Pöllänen & Kröger 2000, 244). Mallioppimisen tarkoituksena on kuitenkin toimia itsenäiseen ja kokonaiseen työhön johdattelevana opiskeluvaiheena,

eikä pelkkänä opettajan työn jäljittelyä (Kojonkoski-Rännäli 1995, 98–99).

3 KÄSITYÖ -OPPIAINE

3.1 Koulukäsityö

Luvun tarkoituksena on tutustua käsityö -oppiaineeseen, koulukäsityön historiaan ja kehitykseen, jotka toimivat tutkimukseni pohjana. Samalla tuodaan esiin, miten edellisessä luvussa määritellyt käsitteet liittyvät koulukäsityöhön. Koulun käsityö -oppiaineesta puhuttaessa käytetään usein käsitettä koulukäsityö (ks. Nygren-Landgårds 2000, 19; Marjanen 2012, 45; Peltonen 1988, 14–22). Sitä kuvaillaan perinteisen käsityön muunnelmaksi, opetussuunnitelman ohjaamaksi ja opettajan sekä oppilaan väliseksi vuorovaikutukseksi (Nygren-Landgårds 2000, 19). Tässä tutkielmassa käytän käsitettä koulukäsityö Marjasen (2012, 45–46) tapaan kuvaamaan koulukontekstissa tapahtuvaa normatiivisesti säädelyä käsityön opetusta.

Koulukäsityö antaa monenlaisia valmiuksia, koska siihen liittyy kokonaisen käsityöprossin vaiheet ideoinnista, tuotteen suunnitteluun, valmistukseen ja arviointiin. Kokonaiseen käsityöprosessiin pyrkivä koulukäsityö tukee oppilaan monipuolista kehitystä, koska se vaatii niin henkisiä, älyllisiä, fyysisiä kuin käytännöllisiäkin taitoja. (Huovila, Hintsa & Säilä 2010, 9.) Kasvatuksen välineenä nähtyä koulukäsityötä pidetään tärkeänä yksilön kehityksen sekä ja yhteisölliseen vastuuseen kasvamisen kannalta. Se ei ole siis pelkästään käden taitojen kehittämistä ja erilaisten töiden valmistamista, vaan kokonaisvaltaisempaa kasvatusta, jonka tarkoituksena on tukea ihmisenä kasvamista omien edellytystensä varassa. (Huovila ym. 2010, 8–11.) Lepistön (2004, 72) mukaan koulukäsityö onkin kokonaisvaltai-

nen systeemi, jossa käsityöllistä toimintaa tehdään kasvatuksen yhteydessä. Koulukäsityöhön linkittyy myös oleellisesti jokapäiväiseen elämään ja tulevaisuuteen liittyvät taidot innovaatio- ja yrittäjyyskasvatuksesta, arjenhallintataitoihin, kuluttajavalmiuksiin sekä ilmaisuun (Huovila ym. 2010, 11). Kasvattavaan koulukäsityöhön liittyy oleellisesti myös vuorovaikutus, yhteistoiminta ja ryhmässä toimimisen taidot, joita perusopetuksen opetussuunnitelma (2004, 14–19) painottaa monin tavoin.

Vaikka käsityö onkin kuulunut Suomessa aina perusopetuksen piiriin, se on näyttäytynyt kuitenkin jo koko kansakoulun ajan hyvin kiistanalaisena oppiaineena. Eriäviä mielipiteitä herättää ainakin ymmärrys oppiaineesta ja sen käytännön toteutuksesta. (Marjanen 2012, 31; Kojonkoski-Rännäli 1995, 105.) Lepistön (2004, 47) mukaan käsityö suomalaisen koulun muista erillisenä oppiaineena ja kasvatuksen välineenä on hyvin ainutlaatuista muihin maihin verrattuna. Ruotsissa tekniikka (teknik) ja käsityö (slöjd) ovat erillisiä oppiaineita, Norjassa käsityö (kunst og håndverk) on yhdistetty osaksi taidekasvatusta ja Englannissa käsityö -oppiaine kuuluu taas "Art and Design" ja "Design and Technology" -oppiaineisiin. (Garratt 1997; Kojonkoski-Rännäli 1998, 47; Seitamaa-Hakkarainen 2009, 72).

Mietittäessä tulevaisuuden käsityötä ja sen kehityssuuntia on siis luotava katsaus myös menneeseen. Miten koulukäsityö ja sen opetus on muuttunut ajan kuluessa? Olen tutustunut koulukäsityön historian tutkimuksiin (esim. Kantola 1997; Marjanen 2012; Metsärinne 2008; Simpanen 2003) ja jaotellut koulukäsityön vaiheet viiteen osaan niiden perusteella. Käytän edellisistä tutkijoista poiketen jaotellussani opetussuunnitelmassa esiintyneitä käsityö -oppiaineen nimityksiä, koska ne kertovat oppiaineen linjauksista ja muutoksista historian kuluessa. Opetussuunnitelmissa esiintyneet nimitykset ovat

kuitenkin vaihdelleet välillä lyhyenkin ajan kuluessa, joten jaotteluni mukainen nimitys ei ole ollut käytössä koko aikakautta. Erittelen lukujen sisällä, milloin otsikoiden opetussuunnitelmien mukaiset nimitykset ovat olleet käytössä. Vuosiluvut auttavat lukijaa seuraamaan koulukäsityön historian etenemistä ja niissä olen seurannut Metsärin-teen (2008) koulukäsityön neljää aikakautta. Lisäksi olen tuonut mukaan viidennen aikakauden eli vuodesta 2004 tähän päivään olemassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaisen koulukäsityön.

3.1.1 Tyttöjen käsityö ja poikien käsityö (1866–1950)

Jo 1800 -luvulla käsityötä pidettiin suomalaiskansalliseen sivistykseen kuuluvana jokamiehen ja -naisen perustaitona (Simpanen 2003, 7). Koulun pakolliseksi oppiaineeksi käsityö otettiin ensimmäisenä Suomessa 1866 (Kantola 1997, 21). Suomalaisen käsityöopetuksen kehittäjä Uno Cygnaeus korosti, että ihmisen kehityksen tueksi tarvitaan kirjatiedon lisäksi käytännön taitoja ja käsitöitä. Lisäksi hän halusi erottaa ammattimaisen käsityön koulun tarjoamasta yleissivistävästä persoonallista kasvua edellyttävästä koulukäsityöstä. (Lepistö 2004, 51–53.) Cygnaeus puhui koko ajan kasvattavasta käsityöstä ja hän näki käsityöllä olevan pedagogista itseisarvoa. Opetuksen tarkoituksena oli kehittää oppilaita sekä henkisesti että fyysisesti heidän yksilöllisten taipumustensa mukaan. Cygnaeus korosti, ettei käsityöopetus saanut olla ”tyhjiä, tylsiä ja vanhaan totuttuun tapaan tehtyjä työtemppeja, jotka eivät kysy hengen voimia”. Hänen näemyksissään korostettiin siis hyvin vahvasti yksilönarvoa kunnioittavaa kasvatusnäkemystä. (Simpanen 2003, 9.)

1900 -luvun alusta lähtien käsityön on nähty kuuluvan taideaineisiin. Sen avulla haluttiin kasvattaa oikeanlaista kansallissiveel-

listä luonnetta eli kurinalaisuutta, tarkkuutta ja taitoa, jotka nähtiin myös isänmaan rakennusaineiksina. Taidekasvatusaate korosti inhimillisen tietoisuuden kehittämistä ilmaisun, tunneperustaisen kokemustavan ja taiteen avulla. (Simpanen 2003, 11.) Kansakoulussa käsityö oli jakautunut sukupuolen mukaan ja 1900 -luvun alkupuolella käytettiin tyttöjen ja poikien käsityö -nimikkeitä (Lepistö 2004, 51). Pojille opetettiin puusepän, sorvarin ja sepän töitä huonekalujen valmistuksesta yksinkertaisten koneiden korjaamiseen. Tytöille opetettiin puolestaan kotiin ja kodinhoitoon liittyviä asioita pukuompelusta sukankudontaan. (Simpanen 2003, 13.) 1900-luvun alussa käyttöön tulivat myös mallityösarjat, joiden avulla oppilaiden tuli valmistaa tuote tutustumalla ensin esineen valmistuksessa tarvittaviin työmuotoihin. Ennen mallityösarjoja kouluissa ei ollut minkäänlaista opetussuunnitelmaa käsityölle ja mallityösarjojen uskottiinkin tarjoavan pohjan sarjalliselle ja ositetulle käsityölle. Samaan aikaan käsitöissä alettiin huomioida jo lapsen omaa maailmaa ja oppitunneilla tehtiinkin leikkikaluja ja nukenvaatteita. (Simpanen 2003, 13–14.)

3.1.2 Tekninen käsityö ja tekstiilikäsityö (1950–1970)

Koulukäsitöiden arvostus ja asema vaihteli paikallisesti paljonkin 1900 -luvun kuluessa yhteiskunnallisen muutoksen, kaupungistumisen, rahataloutteen siirtymisen, teollisen tavaratuotannon lisääntymisen ja työn vaiheistumisen myötä. (Simpanen 2003, 15; Kojonkoski-Rännäli 1995, 108.) Käsityö säilyi Suomessa koulun oppiaineena sekä pula- että sota-aikana, vaikka useissa muissa maissa käsityö jäi kokonaan pois tai muuttui joko taidekasvatuksen tai työkasvatuksen suuntaan. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 108.) Käsityön oppisisällöissä alettiin painottaa sotien jälkeen hyödyllisten arjessa tarvittavien tuotteiden valmistamista (Marjanen 2012, 138).

Käsityön tärkeyttä perusteltiin esimerkiksi 1952 Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä, ”henkilö, jolla on peukalo keskellä kämmentä on nykyisessäkin yhteiskunnassa vajavaisesti sivistynyt”. Samaisessa mietinnössä painotettiin myös, että sukupuolesta riippumatta oli opettava suorittamaan ”yksinkertaisia jokaisen perheenjäsenen kohdalle sattuvia käytännöllisiä tehtäviä”. Kaikille pakollisessa kansakoulussa tyttöjen tuli siis harjoitella monia taitoja sahaamisesta ruuvi- ja naulaliitosten tekemiseen ja poikien puolestaan vaatteiden paikkauksesta nappien ompeluun. (Simpanen 2003, 16.)

Vuonna 1968 voimaan tullut peruskoululaki takasi jokaiselle yhdeksänvuotisen peruskoulutuksen, jossa käsityö oli edelleen keskeisellä sijalla yleissivistävänä, käden taitoihin sekä työntekoon kasvattavana oppiaineena (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 206–219; Simpanen 2003, 23; Suojanen 1993, 26). Tasa-arvoa korostavassa peruskoulussa 1970 oppiaineen nimeksi tuli tekstiilikäsityö ja tekninen käsityö, koska nämä kuvasivat entisiä nimityksiä paremmin oppiaineessa käytettyjen materiaalien ja tekniikoiden sisältöjä (Marjanen 2012, 44).

3.1.3 Tekninen työ ja tekstiilityö (1970–1994)

Vuonna 1975 valtioneuvosto päätti, että oppiainetta aletaan nimittää yhteisesti käsityöksi. Sen valinnaisia osia nimitettiin tekstiilityöksi ja tekniseksi työksi eli käsi -liite jätettiin pois. (Lepistö 2004, 51; Marjanen 2012, 44; Simpanen 2003, 7.) Peruskoulun alkuopetuksen käsityö oli käsityöaskartelua, kun taas kolmannella luokalla opetusta annettiin tytöille ja pojille yhteisesti sisältäen niin teknistä työtä kuin tekstiilityötäkin. Oleellista olikin, että käsityön oppiainekokonaisuus, johon kuului siis niin tekninen työ kuin tekstiilityökin oli tarkoitettu

sukupuolesta riippumatta kaikille oppilaille. Kolmannen vuosiluokan jälkeen oppilaat saivat valita, jatkavatko teknistä työtä vai tekstiilityötä seitsemänteen luokkaan asti. Seitsemännellä luokalla puolestaan opiskeltiin sekä teknistä työtä että tekstiilityötä yhteisesti, jonka jälkeen käsityö muuttui pakollisesta valinnaiseksi oppiaineeksi. (Kantola 1999, 71; Simpanen 2003, 23; Suojanen 1993, 25.)

Moniarvoisessa kulutusyhteiskunnassa kasvatuksessa korostettiin asennekasvatusta, kuluttajavalistusta, monipuolista harjoitusta, käytännöllisten ja taloudellisten ratkaisujen löytämistä sekä esteettisten ja luovien näkökulmien huomioonottamista. Peruskoulussa käsityön tarkoituksena olikin, että oppilas pääsee toteuttamaan itseään luoden samalla ilmapiiriä moniarvoisuudelle ja sallivammalle kulttuurielämälle. (Simpanen 2003, 23–24.)

3.1.4 Käsityö, tekstiilityö ja tekninen työ (1994–2004)

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa oppiaineen nimitykseksi tuli käsityö, tekstiilityö ja tekninen työ. Tarkoituksena oli saada oppiaineesta vieläkin vahvemmin kaikille yhteinen oppiaine, joka koostuisi niin tekstiilityön kuin teknisenkin työn sisällöistä. Yleissivistävän käsityön yhteisenä arvoperustana sekä tekstiilityöllä tekniselle työlle oli työn tekeminen ja arvostaminen, eettiset, ekologiset, taloudelliset ja esteettiset arvot, vastuuntunto, turvallinen työskentely ja oppilaan monipuolinen kehitys. Tavoitteissa painotettiin arjen ja elämänhallinnan taitoja. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 104.)

Käsityö nähtiin myös tuottamistoimintana eli käsityönä valmistettua tuotetta alettiin tarkastella prosessina, joka lähtee alkuideasta ja jatkuu valmiiseen tuotteeseen (Marjanen 2012, 221; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 104). Prosessin avulla

painotettiin oppilaan luovuuden, ajattelun ja itsetunnon kehittymistä, mutta myös suunnittelun merkitys korostui. Se liitettiin tiiviisti kokonaiseen käsityöprosessiin, jossa ideointi, suunnittelu ja työn tekeminen nähtiin yhtä tärkeässä osassa ja tapahtuvat limittyneinä toisiinsa. (Kojonkoski-Rännäli 1998, 54–55; Simpanen 2003, 24.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1994) nostettiin esiin yhteiskunnan jatkuva tekninen kehittyminen, jonka vuoksi tekniikkaan ja teknologiaan tuli keskittyä myös kouluissa. Oppilaita tuli opettaa ymmärtämään ja hyödyntämään teknologiaa sekä vaikuttamaan teknologisen kehityksen suuntaan arvioiden samalla teknologian vaikutuksia ihmisen ja luonnon vuorovaikutuksessa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994, 11–12). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei kuitenkaan kerrottu, mitä teknologiakasvatuksella tarkoitetaan ja miten sitä tulisi kouluissa järjestää (Parikka & Rasinen 2009, 7). Teknologianopetuksessa painottui aluksi hyvin vahvasti teknologia ja tekniikat. Myöhemmin oppiaineessa alettiin kuitenkin painottaa myös luovuutta ja tuotesuunnittelua. (Kananoja 1998, 9.)

3.1.5 Käsityö (2004–2013)

Uusimmassa eli vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa oppiaineen nimitys on käsityö. Opetus toteutetaan luokilla 1–4 samansisältöisenä kaikille oppilaille sisältäen niin teknisen työn kuin tekstiilityönkin sisältöjä. Myös vuosiluokilla 5–9 käsityön opetuksen tulee sisältää kaikille yhteisesti niin teknisen työn kuin tekstiilityönkin sisältöjä, mutta tämän lisäksi oppilaille voidaan antaa mahdollisuus painottua käsityöopinnoissa kiinnostuksensa mukaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 156–157.)

Oppiaine käsityö jakautuu tekstiilityön ja teknisen työn oppisisältöihin tiettyjen materiaalien, tekniikoiden, välineiden, koneiden ja laitteiden vuoksi (Lepistö 2004, 72). Lepistö (2004, 39) kuvailleen käsityötä ihmisen, teknologian ja ympäristön vuorovaikutuksessa rakentuvaksi kokonaisvaltaiseksi prosessiksi. Koulukäsityö sisältää kaikki tuotteen suunnittelussa ja valmistuksessa käytettävät materiaalit, välineet ja tekniikat, eikä sen sisältöä voida rajata koviin tai pehmeisiin materiaaleihin. Molemmilla oppisisällöillä on laaja yhteinen alue, joten niitä ei voida nähdä toisistaan erillisinä. (Huovila ym. 2010, 12.) Molemmissa oppisisällöissä on oleellista tukea ihmisen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä kokonaisen käsityöprosessin avulla. Niin teknisen työn kuin tekstiilityönkin oppisisällöissä oppiminen perustuu kokemuksellisuuteen, projekti- ja prosessiluontoisuuteen, ongelmakeskeisyyteen, luovuuden korostamiseen, itseohjautuvuuteen ja itsereflektioon ohjaamiseen. Lisäksi korostetaan elämänhallinnan ja arjesta selviytymisen taitojen oppimista, yhteyttä työelämään ja yrittäjyyteen sekä oppiaineiden välistä integrointia. (Suojanen 1993, 27–28.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) tavoitteissa korostetaan kulttuurista, alueellista ja koulun sisäistä tasa-arvoa, oppilaiden ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen kasvua sekä koulun sivistys- ja kasvatustehtävää. Lisäksi teknologian osuutta on lisätty entisestään ihminen ja teknologia -aihekokonaisuudella. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 42–43.) Parikan ja Rasisen (2009, 8) mukaan se korostaa tarvetta integroida oppiaineita ja tuoda teknologinen näkökulma esiin jokaisessa oppiaineessa. Edelleenkin opetussuunnitelmassa ei ole tarkemmin määritelty, mitä teknologiakasvatuksella tarkoitetaan ja miten opetus tulisi järjestää (Parikka & Rasinen 2009, 7).

3.2 Opetussuunnitelman tulkinta

Lepistö kuvailee (2010, 59) koulukäsityön olevan moninaisessa ja jopa kaoottisessa tilassa, johon syynä on erityisesti opetussuunnitelman tulkinnan vaikeus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 242) mukaan ”Opetus toteutetaan samansisältöisenä kaikille oppilaille käsittäen sisältöjä teknisestä työstä ja tekstiilityöstä”. Käsi-työn opetuksen järjestämisessä ja toteutuksessa on valtakunnallisesti suuriakin eroja, koska yhtenäistä ymmärrystä siitä ei ole. Opetusta voidaan antaa täysin erillisinä teknisen työn ja tekstiilityön oppiaineina tai yhtenä oppiaineena, johon kuuluu molempia sisältöjä. (Lepistö 2010, 59.) Samansisältöinen käsityö -termin rinnalla käytetään myös käsitettä yhteinen käsityö kuvaamaan opetusta, jossa on huomioitu käsityön molemmat sisältöalueet (esim. Lepistö 2010; Riipinen 2007; Pöllänen 2003). Yhteinen käsityö -terminä ei kuitenkaan määrittele opetusta sen tarkemmin kuin samansisältöinenkään ja sen sisään mahtuu myös useita erilaisia toteutustapoja.

Pöllänen (2003, 219–220) mukaan samansisältöinen käsityö voi tarkoittaa pienen kokeilujakson jälkeistä suuntautumista toiseen oppisisältöön, vuoroviikkoihin jaettua opetusta tai osittain yhteistä ja osittain erillistä opetusta. Toisaalta voidaan ajatella sen tarkoittavan sekaryhmissä niin teknistä työtä kuin tekstiilityötäkin sisältävää opetusta, jossa kaikki opiskelevat yhtä laajan oppimäärän ilman erillistä suuntautumisvalintaa. Opetus voidaan toteuttaa esimerkiksi teematai aihepiiriopetuksena yhdistäen teknistä työtä ja tekstiilityötä tai täysin vastakohtaisesti kokonaan erillisinä kerrallaan vain toiseen aihealueeseen keskittyen. Tilanne voi olla siis hyvin eriarvoistava ja epätarkoituksenmukainen niin tasa-arvon, oppimisen kuin opettamisenkin kannalta. (Pöllänen 2003, 219–220.)

Hilmola (2009) tutki opetussuunnitelmaa käsityöopettajan työssä ja havaitsi, että opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet ja toteutunut opetus olivat kaukana toisistaan. Opetussuunnitelmaan tulleet muutokset eivät ole juurikaan vaikuttaneet toteutettavaan opetukseen ja sen sisältöön. Tutkimuksen teknisen työn opettajat eivät myöskään pitäneet opetussuunnitelmaa opetustaan ohjaavana tekijänä. Tämän uskottiin johtuvan opetussuunnitelmaan kirjatuista abstrakteista ja epärealistisista oppisisällön ja oppimistavoitteiden kuvauksista, joiden ei katsottu kohtaavan käytäntöä. (Hilmola 2009, 207–220).

Myös Riipisen (2007, 94) yhteistä käsityötä koskevassa Pro gradu -tutkielmassa todettiin, että oppisisällöt tulisi määritellä tarkemmin turvaamaan kaikille oppilaille yhtenäinen koulutuspolku. Tutkijat tuntevat olevan siis yhtä mieltä siitä, että tällä hetkellä opetuksen järjestämiseen ja toteuttamiseen tulisi olla yhdenmukaisemat perusteet. Tämän hetkinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) koetaan liian tulkinnanvaraiseksi, joten siihen tarvitaan muutoksia.

4 TULEVAISUUDEN KOULUKÄSITYÖ

4.1 Tulevaisuuden yhteiskunnan vaatimukset

Kojonkoski-Rännäli (1995) kuvailee valtiollista perusopetusta yhteiskunnalliseksi ilmiöksi, jossa yhteiskunnan muutokset synnyttävät koulutustarpeita. Niihin pyritään vastaamaan koulutusta kehittämällä. Oppiaineiden sisältyminen opetussuunnitelmaan ei perustu pelkästään tiedon- tai taidonalan merkitykseen yksilön oman elämänsä kehityksen kannalta, vaan pikemminkin yhteiskunnan kehityksen kannalta. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 105–106.) Opetuksen suunnittelussa on otettava huomioon aikakausi ja ajankohtaiset tarpeet. Samalla tulee pyrkiä ratkaisemaan olemassa olevia ongelmia. (Kananoja 1998, 13.)

Luukkainen (1998, 16) painottaa, että ”Koulun tulee olla edelläkävijä ja suunnan näyttäjä ja tukea vielä nykyistäkin parempaa yhteiskuntaa kehittävien yksilöiden kehittymistä”. Koulutuksen kehittämisen tulee katsoa tarpeeksi kauas tulevaisuuteen. Mitä tietoja ja taitoja vuonna 2013 koulunsa aloittava ekaluokkalainen tarvitsee 12 vuoden kuluttua astuessaan työelämään, puhumattakaan 50 vuoden kuluttua hänen ollessa edelleen työssäkäyvä yhteiskunnan jäsen? (Luukkainen 1998, 15.) Tulevaisuuden yhteiskunnassa selviytymiseen tarvitaan monipuolista osaamista ja ammattitaitoa, joustavuutta, ryhmätyötaitoja, kriittisyyttä, eri menetelmien ja välineiden hallintaa, kykyä oppia uusia työtehtäviä nopeasti ja valmiutta mukautua muutoksiin sekä epävarmuuteen. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 110–112; Parikka 2005, 243–244; Pöllänen & Kröger 2000, 239–240). Näiden lisäksi Luukkaisen (1998, 19–24) mukaan tulisi kiinnittää huomiota yksilön

omaan vastuunottamiseen ja -kantamiseen eli itseohjautuvuuden kehittämiseen, riskinotto- ja sietokykyyn, teknologiseen osaamiseen, kykyyn ja haluun laittaa itsensä likoon, laadukkuuteen niin työn tuloksissa kuin työhön sitoutumisessakin sekä vieraiden kulttuurien tuntemukseen.

”Perusopetus 2020: yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako” -esitys on yhteneväinen edellä eriteltyjen näkemysten kanssa ja siinä painotetaan kasvua ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Esityksessä tuodaan esiin ihmisoikeuksien ja demokraattisten arvojen kunnioittaminen, oppilaiden ajattelun ja työskentelytaitojen vahvistaminen eli oppimaan oppiminen, ongelmanratkaisutaidot, kriittinen ajattelu, luovuus, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot. Näiden tarkoituksena on pyrkiä tiedonalat ylittävään osaamiseen ja tarjota työkaluja, joita ihminen tarvitsee opinnoissa, työssä, yhteiskunnassa ja muilla elämän alueilla toimiessaan. (Perusopetus 2020: yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako 2010, 167–168.)

4.2 Oppiaineen kehityssuunnat

Marjasen (2012, 46) mukaan koulukäsityö on muutospaineiden edessä, koska muuttunut yhteiskunta on tuonut mukanaan uusia työvälineitä, materiaaleja ja valmistustekniikoita. Keskustelua käydään tällä hetkellä eniten käsityökasvatuksen arvosta ja merkityksestä, suhteesta taiteeseen, muotoiluun ja teknologiaan sekä vaikutuksesta sukupuolten väliseen tasa-arvoon. (Pöllänen & Kröger 2000, 243–249; Seitamaa-Hakkarainen 2009, 73.)

Käsityön merkitys on ohjannut opetusta vaihtelevilla painoalueilla eri aikakausina. Tulevaisuudessa merkitys syntyy kuitenkin päinvastoin koulukäsityön sisällöistä ja opetuksen toteutuksesta. (Pöllänen & Kröger 2000, 240.) Monissa muissa maissa käsityö on lii-

tetty osaksi taidetta tai teknologiaa ja Suomessakin nämä kehitysuunnat ovat jakaneet mielipiteitä. Halua yhdistää käsityö toisiin oppiaineisiin onkin perusteltu sillä, ettei muissakaan maissa erillistä käsityö -oppiainetta ole. (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 72.)

4.2.1 Teknologia

Teknologian ja teknologiakasvatuksen käsitteet eivät ole aivan yksinkertaisia ja niille löytyy hyvin laajoja määritelmiä (esim. Parikka & Rasinen 2009). Tekno tarkoittaa ihmisen valmistamia materiaaleja, tuotteita, laitteita, rakenteita ja koneita. Tekniikka tarkoittaa puolestaan tuotteiden valmistamiseen tarvittavia välineitä, koneita ja laitteita tai valmistamiseen tarvittavaa taitoa ja osaamista. Logia taas tarkoittaa tietoa, oppia, ajattelua ja ymmärtämistä. (Parikka & Rasinen 2009, 21.) Näin ajatellen teknologia -käsite on siis monipuolinen kokonaisuus, jossa kaikki osat materiaaleista, tuotteisiin, välineisiin, laitteisiin ja rakenteisiin kuin niiden valmistukseenkin kietoutuvat lisäksi taitoon eli osaamiseen ja ymmärrykseen. Voisi siis ajatella, että ilman ymmärrystä materiaaleista, välineistä, rakenteista ja niiden valmistuksesta ei voisi puhua myöskään taidosta ja osaamisesta. Parikka ja Rasinen (2009, 13) määrittelevät teknologian hyvin selkeästi: ”Teknologia on teknisten välineiden, laitteiden sekä koneiden rakenteiden ja toimintaperiaatteiden ymmärtämistä sekä niiden taitavaa ja hallittua käyttöä tuotteiden ja palveluiden aikaansaamiseksi”.

Teknologiakasvatukseen liittyy myös kasvatustavoitteita, oppisisältöjä, työskentelytapoja tai oppimisstrategioita (Parikka & Rasinen 2009, 16). Kasvatustavoitteilla tarkoitetaan tässä yhteydessä tulevaisuudessa tarvittavia teknologisia valmiuksia ja oppisisällöillä puolestaan oppimisen välineinä olevia aihepiirejä, materiaaleja, työvälineitä ja tekniikoita. Oppilaan arkipäivän elinympäristön teknolo-

giaan keskittyminen helpottaa teknologiakasvatuksen määritelmää. Se tarkoittaa, että voidaan keskittyä opiskelemaan oppilaiden elämää ja ikäkautta vastaavia sisältöjä. (Parikka & Rasinen 2009, 16.)

Teknologia ja sen ymmärrys nähdään kuuluvan jokaisen ihmisen yleissivistykseen luku-, kirjoitus- ja laskutaidon tavoin, koska elinympäristömme on teknologiaa täynnä (Parikka 1998, 27; Parikka & Rasinen 2009, 9). Parikka ja Rasinen (2009) nimittävätkin jokaiselle kuuluvaa teknologista yleissivistystä teknologiseksi lukutaidoksi. Teknologian opetuksella halutaan siis jäsentää teknisen maailman rakennetta ja toimintaperiaatetta saaden oppilaat samalla huomaamaan, ettei maailma teknisty itsestään, vaan yksittäiset ihmiset voivat vaikuttaa siihen (Parikka & Rasinen 2009, 9–10). Teknologian ymmärrys nähdään hyvin tarpeellisena yhteiskunnassa, jossa tekniikka ja teknologia kehittyvät koko ajan (Kantola 1999, 66–67).

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (1994, 11–12; 2004, 42–42) teknologian ja sen oppimisen merkitys on tuotu esiin. Monissa maissa käsityön ja erityisesti teknisen työn opetus on muuttunut teknologisempaan suuntaan (Parikka 1998, 28). Koska Suomessa ei ole teknologialle omaa oppiainetta, tulisi Järvisen (2001) mukaan opetuksessa hyödyntää teknologiakasvatuksen oppiainerajat ylittävä luonne ja integroida sitä muihin oppiaineisiin. Parikan (1998, 36–37) mukaan usein teknologiakasvatus liitetään vahvasti teknisen työn yhteyteen, vaikka se liittyykin niin ympäristökasvatukseen, matemaattis-luonnontieteelliseen kasvatukseen, yrittäjyyskasvatukseen, kansainvälisyyskasvatukseen, taidekasvatukseen kuin käsityökasvatukseenkin. Kananojan (1998, 22) mukaan teknologiakasvatuksen tehtävänä on tukea ja laajentaa käsityö -oppiainetta, ei korvata sitä. Ratkaistessaan arkipäivän ongelmia oppilas pääsee hyödyntämään niin käsityöllisiä taitojaan kuin teknologista osaamistaan (Järvinen 2001).

4.2.2 Taide, muotoilu ja tuotesuunnittelu

Käsityön kehitys on kallellaan myös taiteen suuntaan ja se onkin haluttu yhdistää osaksi kuvataidetta (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 72). Jo 1992 tuntijakotyöryhmä (1992, 32) ehdotti, että otettaisiin muotoilu -sana käsityön rinnalle. Kojonkoski-Rännälin (1995, 96–97) mukaan suomennettuna muotoilu vastaa kuitenkin hyvin kapeasti design -termin merkityssisältöön, jossa niin esteettiset ja tekniset valmiudet kuin päätöksenteko- ja ongelmanratkaisutaidotkin korostuvat.

Tuotesuunnittelua painottavassa käsityön suuntauksessa korostetaan suunnittelutaitojen kehittämistä juuri ongelmanratkaisun ja uusien rakenteiden sekä muotojen luomisen avulla. Tuotesuunnitteluun painottuvassa käsityönopetuksessa tavoitellaan sisäistä yrittäjyyttä eli tavoitteellisuutta ja halua sitoutua työskentelyyn, joten sen voidaan nähdä olevan yhteydessä myös yrittäjyyskasvatukseen. (Pöllänen & Kröger 2000, 246–248.) Tuotesuunnittelu liittyy kiinteästi myös teknologiakasvatukseen. Teknologisessa ongelmanratkaisussa tulee ottaa huomioon elektroniikan, laitteiden ja rakenteiden lisäksi esimerkiksi tuotteen käytännöllisyys ja esteettisyys suhteessa ympäristöön. (Järvinen 2001.)

Taidekäsityössä ja luovassa käsityössä korostetaan puolestaan ilmaisua ja elämyksellistä toimintaa. Usein ne lähtevät liikkeelle väljästä teemasta. Tarkoituksena on etsiä uusia virtauksia perinteisten tilalle ja hakea vaikutteita muista kulttuureista. Taidekäsityön nähdään lisäävän näin myös kulttuurin tuntemusta. Taidekäsityö on oppilaan omaehtoista työskentelyä, jossa korostuu itseohjautuvuus ja vastuu omasta työstä. (Pöllänen & Kröger 2000, 246–248.)

4.2.3 Yhteinen monipuolinen käsityö

Pöllänen ja Krögerin (2000, 249) mukaan käsityöopetusta ei voi rajata vain yhden tietyn käsityön merkitystä korostavan mallin (teknologia, taide, tuotesuunnittelu) ympärille, koska tarkoituksena on suunnitella oppijan kokonaispersoonallisuutta kehittävää opetusta. Opetussuunnitelman väljyyden vuoksi opettajan on tehtävä valintoja painopisteiden ja näkökulmien välillä ja rakentaa niiden pohjalle opetuksensa. Opettajien valinnat ovat täysin arvovalintoja, joten on hyvin tärkeää opettajana hahmottaa ja ymmärtää nämä näkökulmat ja niiden mahdollisuudet. (Pöllänen & Kröger 2000, 250.) Opetusta suunniteltaessa ei siis voi unohtaa opetuksen holistisuutta (Kananoja 1998, 13). Pöllänen ja Kröger (2000, 241) painottavat, ettei ainedidaktinen kehitystyö saa olla vain eri alojen asiantuntijoiden välistä taittoa enemmän ja vähemmän merkityksellisistä alueista, koska pahimmillaan se johtaa vain aineen yksipuolistumiseen.

Käsityön opetuksen kehittäminen nostaa edelleen tasa-arvokysymykset esiin. Pöllänen (2003, 219–220) mukaan perusopetuksen kasvatustavoitteiden tasa-arvovaatimusta ei sovi unohtaa ja käsityö -oppiaineessa opetus tulisikin järjestää molemmille sukupuolille yhteisenä oppiaineena. Tällä tarkoitetaan samanlaisia valmiuksia sekä tytöille että pojille toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin perhe- ja työelämässä sekä laajemmin koko yhteiskunnassa (Pöllänen 2003, 219–220). Opetussuunnitelmat ja oppikirjat on pyritty kirjoittamaan sukupuolineutraaliksi jo kymmeniä vuosia sitten, mutta ponnisteluista huolimatta sukupuolijako on edelleen näkyvässä kouluisissa. Erityisesti käsityö -oppiaine on kouluissa valinnan myötä hyvinkin sukupuolittunut, koska tytöt valitsevat pääasiassa tekstiilityön ja pojat teknisen työn. (Kokko 2007, 29.)

Yhteistä käsityötä pidetään yhtenä keinona vastata tasa-arvokysymyksiin ja monipuolisen opetuksen tarjoamiseen (Marjanen 2012, 207). Se on kuitenkin herättänyt mielipiteitä niin puolesta kuin vastaan. Opiskellessaan saman tuntimäärän puitteissa yhtä paljon teknistä työtä ja tekstiilityötä, uhkana on pidetty erityisesti käsityötaidon, osaamisen sekä jatko-opintovalmiuksien heikkenemistä (ks. Kauhanen & Mantere 2001). Oppilaiden valintaa rajoittamalla oppimisen katsotaan jäävän pinnalliseksi, koska syvällistä osaamista ei pääse syntymään (Kojonkoski-Rännäli 2003, 13–14).

Lindfors (2010, 108) kirjoittaa, ettei jako sukupuolen mukaan poistu ennen kuin siirrytään valinnaisesta oppiaineesta tyttöjen ja poikien yhteiseen aihepiiriopetukseen, jossa käsitellään sisältöjä, materiaaleja ja välineitä niin teknisestä työstä kuin tekstiilityöstäkin. Myös Lepistö (2010, 69–70) painottaa, että oppilaiden syventäessä osaamistaan vain valintansa mukaiseen toiseen käsityön sisältöalueeseen on kehitys yksipuolista. Samalla unohtuu käsityön opiskelun kokonaisvaltainen kehittämismahdollisuus, joka saavutetaan vain monipuolisesti käsityötä opiskelemalla. Yhteisen laaja-alaisen käsityön materiaaleihin, tekniikoihin ja työtapoihin tutustumisen jälkeen, oppilaille voidaan antaa mahdollisuus oman kiinnostuksen mukaiseen valintaan. Oleellista olisi kuitenkin pohtia, milloin ja millaisen valinnan oppilaat voisivat tehdä. Voisiko valinnan tehdä yhteisen käsityö -oppiaineen sisällä esimerkiksi muutaman opintojakson ajaksi? (Lepistö 2010, 69.)

Lepistö (2010, 62) painottaa, ettei yhteinen käsityö tarkoita uuden yhteisen oppiaineen luomista. Käsityön tekeminen tapahtuu aina tietyin välinein, materiaalein ja tekniikoin. Opettajana oleellista on hyödyntää oppiaineen monipuolisuutta ja nähdä käsityö kasvatuksen välineenä. (Lepistö 2010, 72–74.) Monipuolisen yhteisen käsi-

työn opettamisen haasteena onkin pystyä luottamaan siihen, että kaikkea ei tarvitse saavuttaa vain toisen oppisisällön puitteissa. Tekninen työ ja tekstiilityö tukevat toisiaan ja niiden yhdessä opiskelun kautta niin luovuus, ongelmanratkaisu kuin kokonainen käsityöprosessikin tulevat esiin. Oppilaan kokonaisvaltainen kehitys tapahtuu-kin opiskelemalla näitä molempia sisältöalueita. (Lepistö 2010, 60; Seitamaa-Hakkarainen 2009, 72–73.)

4.2.4 Eheyttäminen ja integraatio

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) tuodaan integraatio esiin eri aihekokonaisuuksien yhteydessä sekä painotettaessa eheyttävää opetusta. Jo vuosikymmenien ajan ainejakoisesta ja pirstaleisesta opetuksesta on pyritty eroon suuntaamalla opetusta oppiainerajojen yli kohti suurempia kokonaisuuksia (Ikonen, Räsänen, Rissanen & Virtanen 2010).

Niemen (1991, 74) mukaan eheyttävän opetuksen tarkoituksena onkin luoda yhteyksiä eri oppiaineiden välille pirstaleisen tiedon sijaan niin, että oppilas näkisi maailman moninaisempana. Collanus (2009) käyttää sanaa integraatio kuvaamaan eheyttävämpää opetusta. Hänen mukaansa integraatio antaa mahdollisuuden luoda yhteyksiä ja synnyttää uutta. Usein kuitenkin pelätään, että toinen oppiaine painottuu niin paljon, että toinen katoaa. Integraatiossa olennaista on kuitenkin luoda kokonaisuus, jota ei olisi olemassa ilman sen jokaista palaa. (Collanus 2009, 1–5). Myös Atjonen ja Uusikylä (2000) painottavat, että kokonaisuus muodostuu osista, niiden suhteesta toisiinsa ja suhteista kokonaisuuteen. Tämä opettajien tulisikin huomata ja ymmärtää sekä jäsentää oppilaille omaksuttavaan muotoon (Atjonen & Uusikylä 2000, 76–77).

Integraatioon voidaan esittää kolme lähestymistapaa. Monitieteisessä integraatiossa tarkastellaan tiettyä teemaa yksittäisten oppiaineiden näkökulmista, joka voidaan toteuttaa koulussa esimerkiksi eri oppituntien puitteissa. Tiedonalojen välisessä integraatiossa puolestaan mietitään jokaisen oppiaineen erityisyyksiä ja oppiaineiden välisiä suhteita, jonka kautta pyritään löytämään eri oppiaineiden välinen yhteinen alue. Poikkitieteellisessä integraatiossa oppiainerajat häviävät kokonaan, kun asiaa tarkastellaan ongelma- tai ilmiölähtöisesti. (Collanus 2009, 2–4; Drake & Crawford Burns 2004, 8.) Poikkitieteellistä integraatiota muistuttaa hyvin paljon Niemen (1991) kuvailemaa kokonaisopetusta, joka on yksi eheyttämisen muoto. Myös siinä oppiaineiden väliset rajat on murrettu ja opetusta annetaan aihepiireittäin (Niemi 1991, 75).

Collanuksen mukaan integraatio ei toteudu opetuksen painottuessa jokaisen oppiaineen ydinasian välittämiseen ja oppiaineiden mukaan lokeroidun koulujärjestelmän säilymisen kautta. Integratiivista opetusta suunnitellessa oleellisinta on uskallus luopua entisistä sisällöistä ja luottaa siihen, että uusi kokonaisuus tuottaa syvällisemmän ja merkityksellisemmän oppimiskokemuksen. Tietysti se edellyttää myös opettajien välistä yhteistyötä ja kunnioittavaa suhtautumista toiseen tiedostetuista eroista ja kohdatuista konflikteista huolimatta. (Collanus 2009, 1-5.)

4.3 Opetuksen toteutus

4.3.1 Monipuolisen yhteisen käsityön opetus

Seitamaa-Hakkaraisen (2009) mukaan käsityökasvatuksen merkityksen, sukupuolikysymysten ja käsityön integrointimahdollisuuksien lisäksi tulisi kiinnittää huomiota myös koulukäsityön opetusmuotoihin, tapoihin ja sen sisältöihin. Käsityöopetuksessa tulisi painottaa

käsityöprojekteja, joissa ratkottaisiin arkielämän pulmia. (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 71–72.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan käsityön opetus tulee toteuttaa oppilaan kehitysvaihetta vastaavin aihepiirein ja projektein kokeillen, tutkien ja keksien. Käsityön opetuksella halutaan ohjata oppilasta suunnitelmalliseen, pitkäjänteiseen ja itsenäiseen työntekoon. Opetuksen tarkoituksena on kehittää luovuutta, esteettisiä, teknisiä ja psyykkis-motorisia kykyjä, ongelmanratkaisutaitoja sekä ymmärrystä teknologian arkipäivän ilmiöistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 242.) Perusopetuksen 2020: yleisissä valtakunnallisissa tavoitteissa ja tuntijaossa (2010) ei määritellä pelkästään käsityön opetuksen toteutusta, mutta yleisissä tavoitteissa tuodaan esiin tiedon rakentaminen yhdessä, tiedon jakaminen, projektityöskentely sekä koulun ulkopuolella tapahtuva opiskelu. Lisäksi korostetaan kokeellisia, tutkimuksellisia ja toiminnallisia työtapoja (Perusopetus 2020: yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako 2010, 129).

Tällä hetkellä koulukäsityön opetusta toteutetaan valtakunnallisesti hyvin vaihtelevasti opetussuunnitelman perusteiden tulkinnan vaikeudesta johtuen, kuten eriteltiin luvussa 3.2. Erityisen ongelmallisena voidaan pitää samansisältöistä tai yhteistä käsityönopetusta, joiden opetuksen toteuttamiseen ei ole yhtenäistä linjaa. Tässä luvussa keskitytäänkin yhteisen käsityön opetuksen toteutumismahdollisuuksiin.

4.3.2 Opettajien yhteistyö ja yhteisopetus

Opettajan työ on perinteisesti nähty yksin toimimisena. Tulevaisuuden koulun ja opetuksen muuttuessa koko opettajaprofession on myös muututtava. Koulua ei kukaan kykene uudistamaan yksin,

vaan siihen tarvitaan yhteistyötä niin toisten opettajien kuin koko henkilökunnankin panosta. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 126–133.) Tulevaisuuden opettajia voisikin kuvailla yksilöllisiksi asiantuntijoiksi, joiden tulee pystyä työskentelemään kollegoiden kanssa koko ajan enemmän (Huusko 1999, 80). Tulevaisuudessa yhteistyön kehittyminen on välttämätöntä opettajan työssä jaksamisen kannalta (Luukkainen 2000, 97).

Yhteisopetukseen (co-teaching) on olemassa kolme erilaista mallia opettajien roolien mukaan. Ensimmäisessä mallissa vain yksi opettaja on vastuussa opetuksesta ja muut opettajat ovat avustavassa roolissa. Toisessa mallissa jokainen opettaja on kyllä vastuussa opetuksesta, mutta opetusta annetaan erillisille ryhmille rinnakkain. Kolmannessa mallissa opettajat ovat puolestaan yhdessä vastuussa niin opetuksen sisällöstä kuin sen huolellisesta suunnittelusta ja toteutuksestakin. (esim. Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010; Villa, Thousand & Nevin 2004.) Tärkeintä on luoda heti alussa opettajien välille yhteiset linjaukset niin opetuksen kuin luokan hallinnankin suhteen. Avoin viestintä sekä opettajien välinen kunnioitus ja luottamus toimivatkin yhteisopetuksen pohjana. (Rytivaara 2012a.) Rytivaaran väitöstutkimuksessa (2012b) havaittiin, että jaettu opettajuus antaa enemmän keinoja luokanhallintaan, kun oppilaita voidaan jakaa esimerkiksi joustavasti erilaisiin ryhmiin. Yhteisopettajuudessa myös vertaistuki ja roolien vaihto joustavasti opettajien kesken mahdollistuu. Yhteisopettajuus vaatii kuitenkin työyhteisön tuen lisäksi opettajilta sitoutumista työhön ja halukkuutta työssä oppimiseen ja työyhteisön tukea. (Rytivaara 2012a; Rytivaara 2012b, 3.)

Monipuolisen yhteisen käsityön opettamisessa opettajat ovat kokeneet haasteelliseksi työmäärän lisääntyminen ja ammatti-

taidottomuuden opettaa molempia sisältöalueita (ks. Kauhanen & Mantere 2001; Kojonkoski-Rännäli 2003, 13–14). Molempien sisältöalueiden laaja-alainen tuntemus tukee ja edistää opettajien tarpeellista yhteistyötä. Opetuksen monipuolistumisesta huolimatta tarkoituksena ei kuitenkaan ole, että tulevaisuudessa yhden opettajan tulisi opettaa käsityön kaikki osa-alueet välttämättä yksin. Edelleen tarvitaan opettajia, jotka ovat oman sisältöalueensa ammattilaisia. (Lepistö 2010, 72.)

Yhteisen käsityön opetuksen kautta mahdollistuu opettajien asiantuntijuuden jakaminen ja tiimeinä toimiminen (Kauhanen & Mantere 2001). Lepistön (2010) mukaan monipuolisen käsityön opettamisessa oleellista on opettajien yhteistyö eli valmius suunnitella opetuksen sisältöjä, toteutustapoja ja arviointia yhdessä. Lisäksi opettajien tulisi luoda yhteinen ymmärrys käsityö -oppiaineesta ja sen toteutuksesta, koska se auttaa näkemään molempien sisältöjen tärkeän merkityksen oppilaan kokonaisvaltaisen kehittymisen perustana (Lepistö 2010, 71–73).

4.3.3 Aihepiirityöskentely

Yhteisen käsityön opetusta voidaan lähestyä esimerkiksi käsityötuotteen suunnittelu- ja valmistusprosessien, ongelmaperustaisen oppimisen (Problem -Based Learning, PBL) tai aihepiirityöskentelyn kautta. Edellä mainitut käsityön opetusmuodot- ja tavat muistuttavat toisiaan ja niitä voidaan käyttää täydentämään ja tukemaan toisiaan yhtenäisempää käsityöopetusta suunnitellessa. Kaikissa korostetaan prosessin merkitystä pelkän produktin sijaan. Aikaisemmin teoriaosassa on eritelty kokonaista käsityöprosessia ja koulukäsityöhön sopivia käsityöllisiä suunnittelu- ja valmistusprosesseja. Seuraavaksi

esittelen aihepiirityöskentelyä, jonka voisi nähdä yhtenä keinona opettaa monipuolista yhtenäistä käsityötä.

Aihepiirityöskentelyn malli on esiintynyt Aution (1997) mukaan jo 1970 -luvulla opetussuunnitelmaoppaissa, mutta sen tulkinta ja toteuttaminen ovat olleet hyvin vaihtelevia. Lisäksi merkitys on muuttunut huomattavasti nykypäivään tultaessa. Jos aihepiirityöskentelyä tarkastelisi vain opetussuunnitelmaoppaiden kuvausten mukaan, näyttäytyisi se hyvin suppeana opetusmuotona. (Autio 1997, 73.) Aihepiirityöskentelyllä tarkoitetaan laajempaa kokonaisuutta, johon sisältyvät motivointi, suunnittelu, tuotteen valmistus sekä koko prosessin arviointi. Erityisesti käsityön opetuksessa on korostettu aihepiirityöskentelyn tärkeyttä, sillä sen kautta yritetään päästä pois mallinmukaisesta tekemisestä. (Suojanen 1993, 154.) Aihepiirityöskentelyssä on yhteyksiä ongelmaperustaiseen oppimiseen, jossa tavanomaisesta opetuksesta poiketen lähtökohtana ei ole ulkoa opetellun tiedon toistaminen, vaan todelliset ongelmat ja niiden käsittely (Poikela & Poikela 2012, 5–7).

Aihepiirityöskentely kannustaa oppilaita havainnoimaan, tutkimaan, kokeilemaan ja kiinnittämään huomiota ratkaisuvaihtoehtoihin sekä omiin suorituksiin ja niiden kehittämiseen (Parikka 1990, 67). Myös ongelmaperustaisessa oppimisessa lähdetään liikkeelle ongelman havaitsemisesta, edetään sen käsittelyyn ja lopuksi ratkaisuun. Opitun toistamisen tai kopioinnin sijaan tiedon käsittely, muokkaus ja käyttö nousevat keskeisiksi samoin kuin aihepiirityöskentelyssäkin. (Poikela & Poikela 1999, 52–56; Poikela & Poikela 2012, 8–12.)

Aihepiirityöskentelyssä oppiminen pyritään siis tuomaan mahdollisimman lähelle oppilaan omaa kokemusmaailmaa esimerkiksi löytämällä ratkaisuja arkielämän ongelmiin. Osallistumalla

opiskelun ja työskentelynsä suunnitteluun ja pohtimalla, mitä ongelmia ja tehtäviä olisi mielekästä lähteä toteuttamaan, oppilas saadaan myös sitoutumaan työskentelyynsä. Sitoutumisen kautta oppilaille siirtyy myös enemmän vastuuta ja oppiminen muuttuu syvällisemmäksi. (Parikka 1990, 67; Suojanen 1993, 155–158.)

Ongelmanratkaisemiseen, teemaan tai ilmiöön perustuva opetus (aihepiirityöskentely) kehittää tulevaisuudessa tarvittavia taitoja, kuten joustavuutta, kykyä mukautua muuttuviin tilanteisiin ja selviytyä niistä. Samalla mahdollistuu myös oppiainerajat ylittävä opetus, koska opetuksen lähtökohtana ei ole vain tietty oppiaine. (Poikela & Nummenmaa 1999, 35–39.) Aihepiirityöskentelyn tavoitteena on saada oppilaat ymmärtäviksi käsityöntekijöiksi eli huomaamaan, että käsityöhön liittyy työn tekemisen lisäksi paljon muutakin (Suojanen 1993, 156–157).

Kivikankaan väitöskirjassa (2003) tutkittiin käsityön opetuksen järjestämistä luokilla 3–6. Tutkimuksessa opetus toteutettiin teknisen työn ja tekstiilityön yhdistettynä aihepiiriopetuksena. Oppilaat saivat jokaisen aihepiirin (teeman) puitteissa suunnitella työnsä ja hyödyntää tarpeensa mukaan niin teknisen työn kuin tekstiilityönkin materiaaleja, välineitä, tekniikoita ja tiloja. Tekniseen työhön ja tekstiilityöhön oli omat opettajansa ja tilansa. Oppilaita kannustettiin jokaisen aihepiirin kohdalla hyödyntämään molempia sisältöalueita ja myös työskentelyn aikana oli mahdollista siirtyä luokasta toiseen. Oppilaat käyttivät valinnanmahdollisuuksiaan hyvin yksilöllisesti ja valinnaisuus sai oppilaat sitoutumaan työskentelyyn. Kivikankaan käsityönopetuksen kokeilussa onnistuttiin eriyttämisen ja yksilöimisen avulla lisäämään oppimisen merkityksellisyyttä ja tarkoituksellisuutta, henkilökohtaisuutta ja tasa-arvoa. Kivikankaan mukaan keinoitekoisen rajan tekstiilityön ja teknisen työn väliltä poistamisen sekä

aihepiirityöskentelyn avulla jokainen oppilas saa käsityön perusvalmiuksien lisäksi myös mahdollisuuden valintaan ja yksilöllisyyteen. (Kivikangas 2003.)

5 TUTKIMUSASETELMA

5.1 Aiheen rajausta ja tutkimusongelmat

Tutkimusasetelmani tarkentui tutkimusprosessin aikana ja varsinaiset tutkimusongelmat muotoutuivat aineistonkeruun sekä analysoinnin yhteydessä. Kiviniemen (2010, 73) mukaan aineisto auttaa tarkastelemaan ilmiötä tulkinnallisen tarkasteluperspektiivin kautta, johon tutkijan omat intressit vaikuttavat. Mielenkiintoni kohdistui pilottikokeiluna järjestettyihin käsityön yhteiskursseihin, niiden toteutukseen, järjestämiseen sekä kursseille hakeutuneiden opiskelijoiden kokemuksiin. Oppimispäiväkirjoihin tutustuessani ja oppitunteja observoidessani kiinnostuin enemmän juuri opiskelijoiden näkemyksistä ja kokemuksista, jotka heijastuivat varsinkin hyvin laajoista ja avoimista päiväkirjoista. Haastatteluiden avulla kohdistin tutkimustani oppimispäiväkirjoista nousseisiin opiskelijoiden näkemyksiin ja kokemuksiin.

Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä tai kokemuksia koulukäsityön opettamisesta ja sen kehittamisestä ei ole aikaisemmin tutkittu, vaikka tulevaisuuden käsityöstä onkin viime vuosina ilmestynyt tutkimuksia. Tulevaisuuden käsityön opetusta käsittelevissä Pro -gradu tutkielmissa on katsottu aihetta asiantuntijoiden, aineenopettajien ja aineenopettajaopiskelijoiden näkökulmista (esim. Linkosaari 2009; Paajanen & Rastas 2010; Riipinen 2007). Väitöskirjatutkimuksissa on aihetta tutkittu puolestaan tulevaisuuden opetussuunnitelman kehittämisen näkökulmasta (Rasinen 2000), sukupuolinäkökulmasta (esim. Kokko 2007) tai ne ovat keskittyneet enemmänkin käsityönopetuksen historiaan ja opetuksen kehittymiseen vain sivu-

ten tulevaisuuden käsityötä (esim. Hilmola 2009; Marjanen 2012; Metsärinne 2008). Halusinkin tuoda tutkimuksessani luokanopettajaopiskelijoiden näkemysten ja kokemusten kautta uuden näkökulman esiin. Käsityön yhteiskursseille osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia voidaan pitää hyvin merkittävänä, koska he ovat saaneet muista poiketen opiskella yhtenäisempää käsityötä.

Luokanopettajaopiskelijoiden tulee opintojensa aikana suorittaa perusopetuksessa opettavia aineita yhteensä 60 opintopistettä. Käsityön pakolliset kurssit (Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella: teknologiakasvatus ja tekninen työ 3 op + käsityökasvatus ja tekstiilityö 3 op) lukeutuvat noihin opintoihin. Näiden opintojen pohjalta jokaisella luokanopettajan tulee opettaa alakoulussa kaikkia oppiaineita käsityöstä matematiikkaan ja äidinkieleen. Nygren-Landgårdsin (2000, 61–62) mukaan opettajankoulutuksessa käsityökasvatuksen tavoitteena on, että opiskelija saavuttaa kokonaiskäsityksen käsityö -oppiaineesta ja ymmärtää sen merkityksen oppilaan kokonaisvaltaisessa kehittämisessä. Tulevien luokanopettajien kokemukset ja näkemykset heijastuvat heidän opetukseensa, joten on siis hyvin perusteltua tutkia niitä. Selvitin tutkimuksessani Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella käsityön pilottikokeiluun syksyllä 2011 ja keväällä 2012 osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksiin pohjautuvia näkemyksiä tulevaisuuden koulukäsityön opettamisesta. Pureuduin aiheeseen näkemyksiä ja kokemuksia kuvaavien tutkimusongelmien avulla.

1. Millaisena luokanopettajaopiskelijat näkevät tulevaisuuden koulukäsityön?

2. Millaiseksi luokanopettajaopiskelijat kokevat valmiutensa opettaa koulukäsityötä?

5.2 Tutkimusmenetelmät

Keräsin tutkimukseni aineiston yhteiskursseille osallistuneiden opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista sekä neljän yhteiskursseille osallistuneen opiskelijan yksilöhaastatteluista. Näiden lisäksi aineistoa kertyi observoidessani oppitunteja. Kiviniemi (2010) kuvailee laadullista tutkimusta prosessiksi, jossa niin tutkimuksen näkökulma, tulkinnat, tutkimustehtävä kuin aineistonkeruukin voivat muotoutua vasta tutkimuksen edetessä. Tällainen tutkimusotteen avoimuus on tavallista, jos halutaan tavoittaa tutkittavien näkemys tietyistä ilmiöstä tai ymmärtää ihmisen toimintaa tietyssä ympäristössä (Kiviniemi 2010, 70). Tutkija voidaankin nähdä salapoliisina, joka selvittää arvoitusta tutkimuksessa esiin tulevien johtolankojen avulla (Alasuutari 2011, 44).

Fenomenografia tutkii ihmisten ajatteluun perustuvia käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Sen tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää käsityksiä sekä niiden välisiä suhteita (Ahonen 1994, 114; Huusko & Paloniemi 2006, 162–163; Häkkinen 1996, 13–14). Käsitykset ovat vahvoja perusteita, joista ihminen on rakentanut itselleen kuvan. Käsitykset eroavat tavallisista mielipiteistä juuri lujuuksensa vuoksi. (Ahonen 1994, 117.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa puolestaan tarkastellaan ihmisen kokemusta ympäröivästä todellisuudesta (Patton 2001, 104; Tuomi & Sarajärvi 2011, 34). Kokemuksiksi mielletään ihmisen elämä ja siihen liittyvien havaintojen, tuntemusten ja toimintojen ymmärtäminen. Kaikki kokemukset rakentuvat niiden merkitysten pohjalta, joita ihmiset antavat ympäröivälle maailmalleen. (Laine 2010, 28–29; Patton 2001, 104). Fenomenologiassa tavoitteena on löytää kokemusten pohjalta yhtäläisyyksiä ja saavuttaa näiden yhtäläisyyksien kautta ilmiön ydin (Häkkinen 1996, 10–12).

Tutkimukseni liittyy sekä fenomenografiseen että fenomenologiseen tutkimusperinteeseen. Fenomenografisen tavan mukaan pyrin tutkimuksessani selvittämään luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä (käsityksiä) tulevaisuuden koulukäsityöstä. Fenomenologiaan liittyen tarkoitukseni on puolestaan päästä luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten ja kokemusten ymmärtämisen kautta tulevaisuuden koulukäsityön ytimeen ja siihen, mitä tulevaisuuden koulukäsityö ylipäänsä on. Pyrinkin havaitsemaan, tulkitsemaan ja näin ymmärtämään opiskelijoiden näkemyksistä ja kokemuksista heijastuvia merkityksiä tulevaisuuden käsityön opetusta kohtaan. Merkityksillä tarkoitetaan kokemusten pohjalta muodostettavia käsityksiä todellisuudesta. (Ahonen 1994, 116–117; Häkkinen 1996, 23; Laine 2010, 29–33.)

5.2.1 Observointi

Laadullista tutkimusta kuvaillaan tutkijan oppimisprosessiksi, jossa tutkijan avulla kasvatetaan tutkimuksen tietoisuutta. Aineistonkeruun ja tutkimusmenetelmien tulee mukautua tutkimusprosessin aikana tuleviin muutoksiin. (Kiviniemi 2010, 76.) En ollut etukäteen määritellyt aineistonkeruumenetelmiäni, vaan tutkimusmenetelmät valikoituivat ja lisääntyivät tutkimuksen edetessä. Valitsin ensimmäiseksi tutkimusmenetelmäksi havainnoinnin, jonka avulla halusin saada välitöntä ja suoraa tietoa käsityön yhteiskursseista. Havainnointia kutsutaan todellisen elämän tutkimiseksi, koska sen avulla saadaan tietoa esimerkiksi nopeasti muuttuvista tilanteista tai tilanteista, joista ei ole paljoa aiempaa tutkimustietoa (Tuomi & Sarajärvi 2011, 81).

Havainnoija voi joko osallistua tutkittavien toimintaan tai olla pelkkä ulkopuolinen toimija (Grönfors 2010, 160). Observoides-

sani pysyttelin sivusta seuraajana, mutta opiskelijat tiesivät kyllä olevansa havainnoinnin kohteina. Grönforsin (2010, 161) mukaan tutkijan läsnäolo ei koululuokan kaltaisessa rajatussa tilassa juurikaan opiskelijoiden toimintaa häiritse ja pääsinkin seuraamaan opetusta todellisessa ympäristössä.

Havainnointia luonnehditaan hyvin subjektiiviseksi toiminnaksi, jossa tutkijan omat kokemukset vaikuttavat siihen, mihin tutkija kiinnittää huomiota (Eskola & Suoranta 2009, 103–104). Minulla ei ollut ennakkotietoja, miten opetus järjestetään tai miten opettajat toteuttavat opetuksen yhdessä. Sisällöistä tiesin vain otsikkotasolla saamani kurssirungon pohjalta. Tässä vaiheessa keskityin havainnoimaan opetuksen järjestämistä, kurssin toteutusta ja sisältöjä. Observoinnilla keräsin pohjatietoa tutkimukseni eteenpäin viemistä varten. Myöhemmin hyödynsin tekemiäni havaintoja opiskelijoiden oppimispäiväkirjoihin tekemien merkintöjen sekä haastattelujen tulkitsemisessa ja ymmärtämisessä. Olin kiinnostunut myös opiskelijoiden suhtautumisesta käsityön yhtenäistä pilottikurssia kohtaan. Kokemuksia ja näkemyksiä ei voida kuitenkaan luotettavasti selvittää havainnoimalla (Patton 2001, 340), joten valitsin myös muita tutkimusmenetelmiä havainnoinnin lisäksi.

5.2.2 Oppimispäiväkirjat

Oppimispäiväkirja on opiskelijalle apuväline omien ajatusten reflektointiin ja sen avulla opiskelija pääsee tarkkailemaan ja arvioimaan omaa oppimistaan. Oppimispäiväkirjan tarkoituksena ei ole toistaa luennolla esitettyjä asioita, vaan ottaa niihin kantaa esittämällä omia argumentteja. (Tynjälä 1999, 179.) Käsityön yhteiskursseilla osana pakollista kurssisuoritusta oli oppimispäiväkirja, johon opiskelijat kirjoittivat jokaisen opetuskerran jälkeen ajatuksiaan. Opiskelijat saivat

oppimispäiväkirjapohjan (Liite 1), jonka tarkoituksena oli johdatella heidät pohtimaan oppimistaan ja kehittymistään kurssilla. Oppimispäiväkirjan kirjoittamisen on todistettu edistävän syvällistä ymmärtämistä ja reflektiivisiä taitoja (Tynjälä 1999, 179). Tässä tutkimuksessa oppimispäiväkirjat toimivat hyödyllisenä lähdeaineistona, koska opiskelijat kirjoittivat niihin henkilökohtaisia ajatuksiaan jokaisesta opetuskerrasta, pohtivat valmiuksiaan ja niiden kehittymistä ennen kurssia sekä sen jälkeen. Samalla oppimispäiväkirjojen avulla kertyi systemaattisesti palautetta jokaisesta opetuskerrasta.

Kurssilla painotettiin oppimispäiväkirjojen olevan itselle ja oman oppimisen tueksi. Grönforsin (1982, 125) mukaan näin voidaan saada tietoa, joka ei välttämättä muuten tulisi esille. Oppimispäiväkirjaa voisi kuvailla itseohjatuksi kyselylomakkeeksi, jossa voi olla niin strukturoimattomia kuin hyvin tarkkojakin vastauksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 219). Oppimispäiväkirjojen sisältö vaihteli suuresti hyvin yleisluontoisista havainnoista, tarkkoihin kehityskuvauksiin ja -ideoihin. Oppimispäiväkirjapohja oli kurssin opettajien suunnittelema, mutta keväällä päiväkirjapohjaan tehtiin lisäys (Liite 2) tutkijan pyynnöstä, jossa opiskelijoita kehoitettiin pohtimaan omien valmiuksien kehittymistä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaista samansisältöistä käsityötä kohtaan. Lisäksi opiskelijoita pyydettiin miettimään, millaisia ajatuksia samansisältöinen käsityö herättää. Opettaja voi lisätä oppimispäiväkirjaan tehtäviä, joissa pyydetään miettimään jotain asiaa tietystä näkökulmasta (Tynjälä 1999, 180).

5.2.3 Haastattelu

Oppimispäiväkirjojen tueksi keräsin aineistoa myös yksilöhaastatteluiden avulla, koska kaipaasin tarkennusta oppimispäiväkirjamerkin-

töihin. Se on suosittu menetelmä laadullisessa tutkimuksessa, jossa halutaan kuvata todellista elämää (Patton 2001, 340). Haastattelun yhtenä suurimmista eduista voidaan Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 35) mukaan pitää sen joustavuutta aineiston keruussa. Kasvokkain tapahtuvan teemahaastattelun avulla pyrin saamaan mahdollisimman kattavia vastauksia esittämällä teemojen sisällä lisäksi tarkentavia kysymyksiä tutkimuksen etenemiseen sopivalla tavalla.

Fenomenologiseen tutkimukseen sopii hyvin mahdollisimman avoimia kysymyksiä sisältävä haastattelu, koska sen avulla pystytään parhaiten tutkimaan ihmisten kokemuksellista maailmasuhdetta (Laine 2010, 35). Haastattelumenetelmäkseni valikoitui kuitenkin puolistrukturoitu teemahaastattelu, koska valmiiden teemojen avulla halusin varmistaa haastattelun pysyvän tutkimukseni kannalta oleellisissa aiheissa (Eskola & Suoranta 2009, 86–87). Täysin strukturoitu haastattelu ei olisi tullut kyseeseen, sillä en halunnut antaa valmiita vastausvaihtoehtoja tai rajata vastauksia liikaa. Haastatteluteemani rakensin syksyn yhteiskurssille osallistuneiden opiskelijoiden oppimispäiväkirjoihin tutustumisen pohjalta, joten teemat olivat opiskelijoista lähtöisin. Halusin haastattelun avulla selvittää tarkemmin opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä tämänhetkisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaisesta kaikille yhteisestä samansisältöisestä käsityöstä ja sen opetuksesta, yhteiskurssin antamista valmiuksista sekä tulevaisuuden koulukäsityöstä. Opiskelijoiden haastatteluteemat löytyvät liitteistä (Liite 3). Seuraavaksi perustelen, miksi tietyt teemat valikoituivat haastatteluni pohjaksi ja mitä teemojen avulla pyrin selvittämään.

Ensimmäisen valmiudet, kokemukset ja odotukset -teeman avulla johdattelin opiskelijat käsityöhön ja sen opettamiseen. Halusin selvittää, miten opiskelijat kokevat valmiuksiensa kehittyneen käsi-

työn yhteiskurssin myötä. Haluttaessa selvittää kokemusta täytyy kysymyksetkin laatia sen mukaan (Laine 2010, 38). Käytin paljon kuvailua vaativia teemoja ja kysymyksiä saadakseni mahdollisimman kattavia vastauksia. Ajattelin niiden auttavan myöhemmin opiskelijoiden käsityölle ja sen opettamiselle antamien merkitysten löytämisessä. Samansisältöinen käsityö -teemalla halusinkin selvittää, millaisia ajatuksia se opiskelijoissa herättää ja millaisia valmiuksia opiskelijat kokevat saaneensa yhteiskurssilta yhtenäisemmän käsityön opettamiseen.

Tulevaisuus -teema puolestaan johdatti opiskelijat kuvailemaan, millaisena he näkevät tulevaisuuden käsityön ja sen opetuksen. Vaikka tietyt teemat johdattelivatkin haastatteluani, esitin kysymykset kuitenkin siinä järjestyksessä kuin katsoin aiheelliseksi. Haastateltava saattoi esimerkiksi puhua käsityön opetuksen kehittämisestä jo samansisältöinen käsityö -teeman kohdalla, mutta tutkimukseni kannalta oleellisinta ei ollutkaan järjestys, vaan jokaisen teeman käsittely. Tuomen ja Sarajärven mukaan (2011, 73) haastattelussa teemojen järjestyksellä ei ole väliä tutkimuksen kannalta.

Haastattelussa on tärkeintä saada mahdollisimman paljon tietoa tutkitusta asiasta, joten tutkimusaiheet tai -kysymykset voi antaa etukäteen haastateltaville (Tuomi & Sarajärvi 2011, 73). Yhteiskurssin opiskelijat saivat tietää ennakkoon haastattelun liittyvän yhteiskurssiin. Lupautuessaan osallistua tutkimukseen, he saivat tietää myös haastattelun teemat. Teemoihin liittyvät lisäkohdat ja -kysymykset olivat vain tutkijan tiedossa lähinnä tutkijan oman muistin tueksi. Myös lisäkysymykset löytyvät haastatteluteemojen yhteydestä (Liite 3).

5.3 Aineistonkeruu

Toteutin tutkimuksen Jyväskylässä lukuvuoden 2011–2012 aikana. Käsiyön yhteiskurssi järjestettiin kaksi kertaa, toinen syksyllä 2011 ja toinen keväällä 2012. Tutkimushenkilöinä toimivat käsiyön yhteiskursseille osallistuneet opiskelijat. Kursseille osallistui yhteensä 24 opiskelijaa (10 syksyllä ja 14 keväällä). Opiskelijoiden ilmoittautuminen kursseille oli vapaaehtoista. Heistä 20 oli naisia ja neljä oli miehiä.

Aloitin aineiston keräämisen yhteiskurssin oppituntien observoinnilla keväällä. Olin saanut etukäteen opettajilta kurssirungon, joten tiesin otsikkotasolla, mitä milläkin opetuskerralla tapahtuu. Osallistuin keväällä 2012 yhteiskurssin opetuskerroille 30.1.2012 sekä 16.4.2012 seuraten opetusta yhteensä kuusi oppituntia. Opettajat ja opiskelijat eivät tieneet ennalta, milloin tulen opetusta havainnoimaan. Observoidessani pysyttelin sivusta seuraajana ja keskityin tarkkailemaan opetuksen järjestämistä (opetusta ja sisältöjä). Tässä vaiheessa tutkimusongelmani eivät olleet vielä hioutuneet lopulliseen muotoonsa, vaan observoinnin myötä ne alkoivat tarkentua.

Jokainen opiskelija antoi luvan käyttää oppimispäiväkirjansa tutkimuksessa eli oppimispäiväkirjoja oli yhteensä 24. Niistä yksi oli vain puolikas eli opiskelija oli kirjoittanut oppimispäiväkirjaa vain alkukurssin ajan. Otin myös puolikkaan oppimispäiväkirjan mukaan tutkimukseeni, koska alkukurssin muistiinpanot olivat täysin käyttökelpoisia. Opiskelijat palauttivat oppimispäiväkirjansa opettajille kurssien jälkeen joulukuussa 2011 ja toukokuussa 2012. Sain oppimispäiväkirjat tutkimuskäyttöni, kun opettajat olivat poistaneet niistä opiskelijoiden nimet. Näin varmistettiin opiskelijoiden anonymiteetti.

Observoinnin ja oppimispäiväkirjojen lisäksi keräsin aineistoa haastattelemalla yhteiskurssin neljää opiskelijaa. Heistä kaksi oli osallistunut kurssille syksyllä 2011 ja kaksi keväällä 2012. Haastatteluhenkilöinä oli kaksi miestä ja kaksi naista. Opettajat kysyivät ensin opiskelijoilta osallistumishalukkuutta, jonka jälkeen olin heihin henkilökohtaisesti yhteydessä sopiakseni haastatteluajat. Haastatteluiden kestot vaihtelivat 13 minuutista 41 minuuttiin ja kestivät yhteensä 3 tuntia 25 minuuttia. Opiskelijoiden haastattelut järjestettiin Jyväskylän yliopiston Agora -rakennuksen neuvottelutiloissa. Haastatteluaineisto käsiteltiin luottamuksellisesti niin, ettei haastateltavien henkilöllisyys paljastu.

5.4 Sisällönanalyysi

Laadullisen analyysin tarkoituksena on tehdä aineistosta selkeä ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta 2009, 138). Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jolla kuvataan tutkimukseen kerättyä aineistoa sanallisesti. Sitä voidaanakin käyttää kaikkien laadullisen tutkimuksen aineistojen analysointiin. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 106.) Sisällönanalyysin tarkoituksena on järjestää ja tiivistää kerättyä aineistoa päätelmien ja tulkin-tojen tekemistä varten. Alkuperäinen aineisto on pyrittävä säilyttämään viestiltään muuttumattomana. (Patton 2001, 453; Tuomi & Sarajärvi 2011, 103–105.) Sisällönanalyysi voi olla aineisto- tai teorialähtöinen tai teoriaohjaava. Usein sisällönanalyysitapoja kuitenkin sovelletaan ja yhdistellään tutkimukseen sopivalla tavalla, joten rajat niiden välillä voivat olla häilyvät. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 105–108.)

Tutkimuksessani on sekä aineistolähtöiselle että teoriaohjaavalle sisällönanalyysille tyypillisiä piirteitä, joten sisällönanalyysin kuvauksen yhteydessä tuon esiin näiden analyysimuotojen sovelta-

misen. Tutkimukseni alkoi aiheen päätettyäni teoriaohjaavasti tutustumalla aikaisempiin tutkimuksiin sekä koulukäsityön historiaan. Näiden pohjalle rakentui esiyymmärrykseni, jonka rakentumista kuvaan tarkemmin luotettavuuden ja etiikan yhteydessä luvussa 5.5.

Tutkimusongelmani tarkentuivat ja haastatteluteemat syntyivät oppituntien observoinnin sekä syksyn opiskelijoiden oppimispäiväkirjojen läpikäynnin jälkeen eli tutkimukseni on pääpiirteittäin aineistolähtöistä. Analyysiyksiköt eivät olleet siis etukäteen päätettyjä, eivätkä ohjaa analyysiä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 95–100.) Moilanen ja Rähä (2010, 51–52) kirjoittavat tutkimusongelmien muuntumisen ja täsmentymisen olevan tyypillistä esiyymmärryksen syventyessä.

Kvalitatiivisen aineiston analyysiä tehdään usein samanaikaisesti aineistonkeruun kanssa. Sekä ongelman ja käsitteiden valinta että muokkaaminen ovat osa analysointiprosessia, koska ne selkiytyvät havaintojen pohjalta. (Grönfors 1982, 145.) Kiviniemen (2010, 79) mukaan aineiston analysoinnin prosessiluontoisuuden tarkoituksena on täsmentää tutkimustehtävää, löytää linjoja aineistonkeruuseen ja kohdistaa tutkimusta. Vaikka tutkimusaineistoni kerääminen ja analysointi olivat toisiinsa kietoutuneita, tarkoitukseni on kuvata mahdollisimman selkeästi, miten aineisto on kerätty. Näin lukija pysyy seuraamaan tulkintojeni ja perusteideni muodostumista ja samalla arvioida niiden uskottavuutta. Sisällönanalyysi tiivistetyssä muodossa löytyy luvun 5.4.4 lopusta (Kuvio 1.)

5.4.1 Tietojen tarkistus ja täydennys

Aloitin aineiston käsittelyn syksyn oppimispäiväkirjojen silmäilyllä tammikuussa 2012. Huomasin joidenkin merkintöjen olevan epäselviä ja täydennystä kaipaavia, joten päätin kerätä lisää aineistoa tulkintojeni tueksi tutkimuksen luotettavuutta lisäämään. Opiskelijat

saattoivat kirjoittaa oppimispäiväkirjaansa samansisältöisen käsityön olevan oiva kehityssuunta, mutta kirjoituksesta ei selvinnyt, miten opiskelija ymmärsi samansisältöisen käsityön. Toisaalta he saattoivat kirjoittaa, että jokin harjoitus oli erittäin hyvä ja kehittämisen arvoisen, mutta tekstistä ei auennut, millainen tehtävä oli ollut.

Halusinkin ymmärtää paremmin opiskelijoiden oppimispäiväkirjamerkintöjä, joten päätin mennä observeerimaan kevään kursseille. Observoinnin ja syksyn oppimispäiväkirjoihin tutustumisen jälkeen tein opettajille ehdotuksen lisätä oppimispäiväkirjoihin tarkentavia kysymyksiä, joissa kehoitettaisiin opiskelijoita erikseen pohtimaan samansisältöistä käsityötä (Liite 2). Oppimispäiväkirjojen vapaamuotoisuuden vuoksi osa syksyn opiskelijoista ei ollut pohtinut sitä ollenkaan tai pohdinnat olivat suppeita. Ajattelin lisäkysymysten auttavan opiskelijoita pohtimaan tämänhetkisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaista kaikille yhteistä samansisältöistä käsityötä, mutta sen lisäksi myös pilottikokeiluna järjestettyä käsityön yhteiskurssia. Pyrkiessäni saamaan mahdollisimman kattavan ja luotettavan kokonaiskuvan opiskelijoiden kokemuksista, päätin lisäksi haastatella muutamaa kurssin opiskelijaa. Kiviniemen (2010, 77–78) mukaan tutkijan tehtävä on huomata aineistosta nousevat kriittiset kohdat ja kerätä lisää aineistoa juuri niihin liittyen. Haastattelun avulla sainkin kerättyä lisää aineistoa asioista, jotka vaativat mielestäni tarkempaa perehtymistä.

5.4.2 Pelkistäminen

Aineiston järjestäminen on hyvin tärkeä osa analysointiprosessia, jonka avulla voidaan nimetä isosta aineistosta keskeiset ja tärkeät piirteet. Järjestämisessä apuna voi olla aineisto, tutkimusmenetelmä, tutkimusongelmat, tutkijan mielikuvitus, muiden luokittelut tai teo-

reettiset mallit. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 148.) Tässä tutkimuksessa aineiston järjestämistä ohjasivat aineisto, tutkimusmenetelmä eli teemahaastattelun teemat ja matkan varrella rakentuvat tutkimusongelmat. Kuvailen seuraavaksi tarkemmin sisällönanalyysin etenemistä ja aineiston jäsentymistä.

Haastattelujen analysoinnin aloitin nauhoitettujen haastattelujen kuuntelemisella ja puhtaaksi kirjoittamisella eli litteroinnilla. Litteroinnin avulla oli helpompi käsitellä ja analysoida aineistoa, koska haastatteluja oli useita (Eskola & Suoranta 2009, 151–152; Hirsjärvi & Hurme 2001, 138.) Kirjoitin haastattelut sana sanalta ylös. Perhdyin aineistoon huolellisesti, käyden vastaukset läpi haastatteluteemoittain. Teemoittaminen oli luonteva valinta aineiston alustavaksi jäsennostavaksi, koska haastatteluaineisto oli jo valmiiksi tiettyjen teemojen alla. Sen avulla sain tiivistettyä, yhdisteltyä ja ryhmiteltyä aineistoa aiheiden mukaan. (Tuomi ja Sarajärvi 2011, 93; Eskola & Suoranta 2009, 152–153). Olin laatinut haastatteluteemat aineiston eli oppimispäiväkirjamerkintöjen pohjalta, joten sisällönanalyysini alkoi aineistolähtöisesti. Haastatteluteemat on esitelty luvussa 5.2.3 ja ne löytyvät myös liitteistä (Liite 3).

Oppimispäiväkirjojen tekstien analysoinnin aloitin puolestaan lukemalla tarkasti läpi sekä kevään opiskelijoiden oppimispäiväkirjat että uudelleen syksyn oppimispäiväkirjat. Oppimispäiväkirjojen tekstien analysointia pidetään haastavana tehtävänä, koska ne voivat olla sisällöltään hyvinkin erilaisia. Lisäksi tällainen strukturoimaton aineisto jättääkin tutkijalle suuren vapauden, mutta myös vastuun aineiston tulkinnassa. (Hirsjärvi ym. 2010, 219.) Lisäksi järjestin oppimispäiväkirja-aineiston alustavasti myös haastatteluteemojen mukaisesti helpottaakseni aineiston käsittelyä. Laineen (2010, 36) mukaan on tärkeää nähdä aineistosta, mikä kuuluu oleellisesti tutki-

muksen piiriin, mutta on huomattava, että olennaisuus voi paljastua vasta ymmärryksen lisääntyessä. En siis karsinut pois teemarunkoon sopimattomia kohtia, koska halusin säilyttää kaikki tutkimukseni kannalta oleelliset kohdat.

Tässä vaiheessa koko keräämäni aineisto oli kirjallisessa muodossa ja analyysini jatkui oppimispäiväkirjojen ja haastattelujen osalta hyvin samalla tavalla. Ensin alleviivasin aineistosta tutkimukseni kannalta oleelliset kohdat, jotka otin erilleen muusta aineistosta. Karsin pois ainoastaan tutkimukseni kannalta selkeästi epäoleelliset kohdat esimerkiksi tarkat oman työn ja työskentelyn kuvaukset. Poimittuja kohtia oli kuitenkin tässä vaiheessa vielä melkein sata sivua (päiväkirjat 72 sivua, haastattelut 25 sivua). Aineiston läpikäymistä ja käsittelyä helpottaakseni tiivistin alleviivatut kohdat pelkistetyiksi ilmauksiksi, muuttamatta kuitenkaan alkuperäisen ilmauksen sisältöä. Pelkistämistä kutsutaan myös aineiston redusoinniksi (Tuomi & Sarajärvi 2011, 108–110.) Luin vielä tarkasti alkuperäiset ja pelkistetyt ilmaukset läpi varmistaakseni niiden yhteneväisyyden.

5.4.3 Ryhmittely

Alleviivauksia ja pelkistettyjä ilmauksia tehdessä huomasin, etteivät haastatteluteemojen mukaan järjestetyt luokat olleet enää kovin käytökelpoisia. Kerätyssä aineistossa ilmeni sekä epäolennaisia että monimerkityksisiä kohtia luokkiin nähden. Haastatteluissa varsinkin teeman ”samansisältöinen käsityö” yhteydessä opiskelijat nostivat esiin niin tulevaisuuden käsityötä, omien valmiuksiensa kehitystä kuin puutteitakin. Oppimispäiväkirjoissa taas puolestaan oli hyvin paljon teemojen ulkopuolelle jääviä asioita. Eskolan ja Suorannan (2009, 152–153) mukaan teemahaastattelun teemojen mukainen jä-

sennys onkin usein alustava ja muokkautuu asteittain sisällönanalyysin edetessä.

Jatkoin sisällönanalyysiä muodostamalla pelkistetyistä ilmauksista alaluokkia etsimällä niistä yhdenmukaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2011, 109–112). Yhdenmukaiset kohdat merkitsin eri väreillä helpottaakseni niiden ryhmittelyä eli klusterointia, jonka tarkoituksena on edelleen pienentää aineistoa. Ryhmittelyn avulla muodostin alaluokista yläluokkia aineistossa esiintyvistä yhteneväisyyksistä ja samankaltaisuuksista.

5.4.4 Tulkinta

Tarkoitukseni oli tutkia aineistoa ilman teorian ohjaamaa ennakkokäsitystä järjestäen tutkimusaineisto niin, että sen perusteella tehdyt johtopäätökset voisi irrottaa yksittäisistä henkilöistä ja tapahtumista kohti syvällisempiä merkityksiä ja teoreettista tasoa. Tätä kutsutaan myös abstrahoinniksi (Grönfors 1982, 145; Eskola & Suoranta 2009, 147–148). Kiviniemen (2010, 80) mukaan aineiston analysoinnin käsitteellisyys nousee aineistosta, josta on pyrittävä löytämään kohdetta kuvaavat ydinkategoriat. Näiden varaan myös tulosten analysointi voidaan rakentaa. Vaikka olin tutustunut ennakkoon aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin, keskityin kuitenkin aineiston tutkimiseen ilman teorian ohjaamista ja täydensin teoriaani aineistosta löytämäni ilmiöiden ja käsitteiden pohjalta.

Yläluokkien yhdistämisen avulla sain muokattua tutkimusongelmani lopulliseen muotoonsa ja niiden alle rakentui tutkimuksen kannalta oleellinen tieto. Näin tutkimusongelmiani voisi pitää tietyllä tapaa myös Tuomen ja Sarajärven (2011, 109–111) nimeäminä kokoavina käsitteinä. Ensimmäinen tutkimusongelma *millaisena luokanopettajaopiskelijat näkevät tulevaisuuden koulukäsityön on*

selkeästi verrattavissa käsityön opetuksen kehitykseen. Toinen tutkimusongelma *millaiseksi luokanopettajaopiskelijat kokevat valmiutensa opettaa koulukäsitöitä* ei puolestaan kytkeydy suoraan aikaisemmin tutkittuun teoriaan. Sitä voi tarkastella kuitenkin aikaisempien tutkimusten sekä asiantuntijoiden mielipiteiden ja käydyn keskustelun valossa.

Tutkimushenkilöiltä ei kysytty suoraan tutkimuskysymyksiä, koska ne muodostuivat lopulliseen muotoonsa vasta analyysin yhteydessä. Merkitysten etsiminen ja löytäminen aineistosta perustuivatkin omiin tulkintoihini. Tutkimuksellani on siis myös induktiivinen lähtökohta, koska pyrin Moilaseen ja Räihään (2010, 51–52) perustuen löytämään aineistosta vihjeitä, jotka johdattaisivat rikkaisiin merkityksenantoihin. Laadullisessa analyysissä aineistosta tulee tehdä tulkintoja, eikä vain ottaa havaintoja sellaisenaan. Tutkijoiden täytyy yhdistää aineisto tutkimuskysymyksiin lukemalla myös rivien välit selvittääkseen näin tutkimuksen tulokset. (Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori 2010, 9.) Fenomenologien mukaan laadullinen tutkimus perustuukin suurelta osin tutkijan intuitioon, tulkintaan, yhdistämistä ja järjestelyvalmiuksiin. Näin tutkimuksessa ei ole löydettävissä väistämättä esiin nousevaa totuutta ja samasta aineistosta voidaan tehdä jopa erilaisia päätelmiä. (Laine 2010, 40–41; Metsämuuronen 2005, 197.)

Merkitysten ymmärrys vaatii yhteisen pohjan tutkijalle ja tutkittavalle. Tutkija ei siis voi tehdä tulkintojaan tyhjästä, vaan tuo yhteinen pohja antaa mahdollisuuden ymmärtää toisia ja tulkita heidän kokemuksiaan. (Laine 2010, 33.) Tulkintojeni tukena hyödynsin observoimalla keräämääni aineistoa. Luin havainnot läpi kerratakseni niitä merkiten samalla ylös tärkeät ja mielenkiintoiset kohdat kiinnittäkseni huomiota niihin myös jatkossa. Kirjoitin muistiinpanojen

reunaan myös lisähavaintoja, päätelmiä ja huomiota, jotka merkitsin eri värisellä, että muistaisin niiden olevan jälkeenpäin kirjoitettuja. Observoidessa tekemäni havainnot auttoivatkin huomattavasti myöhemmin aineistoon tutustumisessa, sen tulkinnassa ja niiden ymmärtämisessä.

Järjestin aineiston tulossiooon edellä mainittujen tutkimusongelmien alle, jotka toimivat näin myös aineistoni kokoavina käsitteinä. Se oli mielestäni selkein ja havainnollistavan tapa ymmärtää niin analyysini kuin tulkintanikin etenemistä. Päädyin esittämään tulokset kuvailevassa muodossa mahdollisimman paljon suoria lainauksia ja alkuperäisten vastausten termejä hyödyntäen, jotta aineistosta välittyisi mahdollisimman todellinen kuva. Lisäksi kokosin keskeisimmät tulokset taulukoiksi (Taulukko 1. ja Taulukko 2.) selvennykseksi. Laineen (2010, 58) mukaan omat tulkinnat on pidettävä selvästi erossa suorista tutkittavien lausumista. Tulosten esittäminen on luonnollisesti jo osa tulkintaa, mutta pelkän kuvailun jälkeen rakensin aineistosta lisää tulkintoja erottaen ne selkeästi alkuperäisistä sitaateista. Säilyttääkseni tulosten ja tulkinnan yhteneväisyyden hyödynsin tulkinnassani opiskelijoiden sanavalintoja. Aineistossa opiskelijat puhuivat samansisältöisestä käsityöstä, yhteisestä käsityöstä, yhtenäisemmästä käsityöstä ja käsitöiden kokonaisuudesta. Käytän siis myös tutkielmassani erityisesti yhtenäinen käsityö -termiä kuvaamaan tulkintojeni mukaista opiskelijoiden kokemuksiin pohjautuvaa tekstiilityön ja teknisen työn sisällöistä koostuvaa yhtenäistä käsityön opetusta.

KUVIO 1. Sisällönanalyysi tiivistetysti

1. Syksy 2012: Tutustuminen aikaisempiin tutkimuksiin ja koulukäsityön historiaan.

- Esiymmärryksen muodostuminen ja sen tiedostaminen.

2. Tammikuu 2012: Tutkimusongelmien tarkentuminen.

- Observoinnin ja syksyn päiväkirjojen silmäilyn kautta esiymmärrys laajenee.
- Tehdään lisäys kevään oppimispäiväkirjoihin ja päätetään kerätä lisää aineistoa haastattelemalla opiskelijoita.

3. Kesä 2012: Laajan aineiston pelkistäminen.

- Litterointi, päiväkirjojen lukeminen, teemoittaminen ja pelkistettyjen ilmausten muodostaminen.

4. Syksy 2012: Aineistoa pienemmäksi ryhmittelyn avulla.

- Alustava teemojen mukainen luokittelu ei toimi, joten alaluokista etsitään yhdenmukaisuuksia ja luodaan yläluokkia.

5. Syksy 2012: Tulkinnan avulla kohti teoreettista tasoa.

- Yläluokkia yhdistämällä luodaan kokoavat käsitteet eli lopulliset tutkimusongelmat.
- Esiymmärrys ja observointihavainnot auttavat tulkintojen tekemisessä ja näin tulokset alkavat muodostua.

6. Kevät 2013: Aineiston järjestäminen tulososioon tutkimusongelmittain.

7. Kevät 2013: Aikaisemman teorian yhdistäminen tuloksiin.

5.5 Luotettavuus ja eettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee pohtia tekemiään ratkaisuja ottamalla kantaa analyysin kattavuuteen ja tekemänsä työn luotettavuuteen (Eskola & Suoranta 2009, 208). Tutkimuksen tekemisessä on hyvin oleellista välttää virheiden tekemistä (Tuomi & Sarajärvi 2011, 134). Erittelen seuraavaksi tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä tutkimusasetelman osalta. Pohdinnan yhteydessä tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta puolestaan tulosten, tulkintojen ja kokonaisuuden osalta.

Tutkijan esiyymmärrykseksi kutsutaan tutkijalle luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohdetta jo ennen tutkimusta (Laine 2010, 32). Ennen tutkimukseni alkamista olin seurannut keskustelua koulukäsityön kehitysmahdollisuuksista. Olin myös osallistunut Jyväskylän opettajakoulutuslaitoksella sekä teknologiakasvatuksen ja teknisen työn että käsityökasvatuksen ja tekstiilityön kolmen opintopisteen pakollisille peruskursseille opintojeni alkuvaiheessa. Kurssit järjestettiin silloin erillisinä toisistaan. Lisäksi olin suorittanut sekä teknologiakasvatuksen ja teknisen työn (25 op) että tekstiilityön (25 op) perusopinnot. Esiymmärrystäni ohjasivat siis omat kokemukseni ja käsitykseni käsityöstä, jotka olivat muodostuneet niin teknologiakasvatuksen ja teknisen työn kuin tekstiilityön konteksteissa.

Omien kokemusteni pohjalta näin yhtenäisen käsityön opetuksen positiivisena, vaikka tietoa sen opettamisesta ei juurikaan ollut. Tutkimuksen alussa tutustuin lisäksi koulukäsityön historiaan ja tutkimuksiin, joiden pohjalta muodostin alustavat tutkimusongelmat. Moilasan ja Rähän (2010, 51–53) mukaan on oleellista, että esiyymmärryksensä tiedostamisen lisäksi tutkija korjaa sekä syventää sitä

tutkimuksen kuluessa. Esiymmärrykseni muuttui jo heti kurssirun-
koa tutkiessani ja oppitunteja observoidessani, kun huomasin, ettei
kurssi ole samanlainen kuin opintojen alussa suorittamani erilliskurs-
sit. Tämä vaikutti ennakkokäsitysteni ja oletusteni muuttumiseen,
koska sain aidon totuudenmukaisen kuvan kurssin sisällöstä, ope-
tuksesta ja toteutuksesta. Tutkimuksen edetessä tutustuin aineistoon
mahdollisimman monipuolisesti ja objektiivisesti pitäen huolta siitä,
ettei oma myönteinen suhtautumiseni yhtenäiseen käsityöhön ohjaa
tiedonkeruuta tai aineiston analysointia.

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta arvioitaessa puhu-
taan validiteetista eli onko tutkimuksessa tutkittu, mitä oli tarkoitus-
kin ja reliabiliteetista eli tulosten toistettavuudesta. Niitä on kuitenkin
jonkin verran kritisoitu laadullisen tutkimuksen piirissä, koska ne
vastaavat paremmin määrällisen tutkimuksen tarpeisiin. (Tuomi &
Sarajärvi 2011, 136). Ihmiselle on nimittäin ominaista ajassa tapahtu-
va muutos, joten tutkittaessa samaa henkilöä kahdella tutkimusker-
ralla voi tulos olla erilainen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 186).

Tutkimukseni on tapaustutkimus eli case study, jonka tar-
koituksena ei ole pyrkiä yleistettävyyteen. Tapaustutkimuksella pyri-
tään ymmärtämään jotakin ilmiötä, jossa tyypillistä on tutkia yksittäi-
siä tapauksia monin eri tavoin. (Metsämuuronen 2005, 206; Syrjälä
1995, 10.) Tutkimusmenetelmien monipuolisuudella pyrin saamaan
mahdollisimman kattavan kuvan yhteiskurssille osallistuneiden ko-
kemuksista ja näkemyksistä. Eri menetelmien käyttöä kutsutaan me-
todologiseksi triangulaatioksi. Sitä pidetään yhtenä keinona arvioida
tutkimuksen validiteettia, koska näin tutkija ei voi sitoutua vain yh-
teen näkökulmaan. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 143–145.) Parhaimmil-
laan observointi, oppimispäiväkirjat ja haastattelut täydensivät toisi-
aan ja pystyin esimerkiksi haastattelujen avulla tarkentamaan oppi-

mispäiväkirjoissa epäselviksi jääneitä kohtia. Tutkimukseni validiteettia lisää tutkimusongelmien muodostuminen tutkimuksen edetessä. Tutkimukseni tarkoitus siis kirkastui aineistonkeruun, analyysin ja tulkinnan yhteydessä.

Tutkija ja tutkittava ovat vuorovaikutuksessa keskenään, eivätkä roolit ole selkeästi erotettavissa toisistaan. Vaikka tutkija on mukana tapaustutkimuksessa subjektiivisen kokemuksensa kanssa, se ei saa vaikuttaa tutkimuksen lopputulokseen. (Syrjälä 1995, 14.) Tutkijan tulee arvioida havaintojensa luotettavuutta ja niiden puolueettomuutta. Puolueettomuudella tarkoitetaan tutkijan kykyä kuunnella tutkittavaa täysin itsenään ilman, että esimerkiksi tutkittavan ikä tai sukupuoli vaikuttavat tutkijan havaintoihin. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija vaikuttaa tietyllä tapaa aina, koska hän on tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 135–136.) Erityisen huomionarvoisena voidaan pitää sitä, että oppimispäiväkirjat perustuivat opiskelijoiden omiin pohdintoihin ja niissä opiskelijat käsittelivät haluamiaan teemoja. Oppimispäiväkirjoihin tutustuin huolellisesti poimien sieltä kaikki mahdolliset tutkimusaiheeseen liittyvät teemat. Poimittuja kohtia olikin hyvin runsaasti ja niitä karsittiin pois vasta tutkimusongelman tarkentuessa. Haastatteluteemat rakentuivat juuri niiden teemojen ja aiheiden mukaan, joita opiskelijat toivat oppimispäiväkirjoissaan esiin.

Hyvän haastattelurungon suunnittelulla voidaan edistää tutkimuksen laadukkuutta. Ennakkoon kannattaa siis miettiä teemojen syventämistä ja mahdollisia lisäkysymyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 184). Olin laatinut itselleni lisäkysymyksiä, jotka löytyvät haastatteluteemojen yhteydestä liitteistä (Liite 3) ja esitin niitä haastateluun sopivalla tavalla tarvittaessa. Haastattelutilanteessa pyrin puolueettomuuteen kysymällä haastateltavilta tarkennuksia heidän

kommentteihinsa ollakseni täysin varma, mitä haastateltavat tarkoittivat lausumillaan. Tutkimukseni luotettavuutta lisää aineiston tarkka käsittely eli haastattelujen nauhoitus ja yksityiskohtainen litterointi heti haastattelujen jälkeen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 185).

Tutkimuksen tekeminen on aina kietoutuneena myös etiikkaan ja eettiset kannat vaikuttavat tutkijan tekemiin ratkaisuihin. Eettisyys koskee niin tutkimuksen luotettavuutta kuin tutkimuksen laatuakin. Tutkimusetiikan ongelmat liittyvät tutkimustoimintaan, (tutkittavien informointi, aineiston kerääminen ja käsittelyn luotettavuus), anonymiteettiin ja moraalisiin valintoihin (tutkimusaiheen valinta) (Tuomi ja Sarajärvi 2011, 125–128.) Tutkimusaiheen valintaan vaikutti loistava tilaisuus tutkia kokeiluna järjestettyä pilottikurssia sekä lisäksi oma mielenkiintoni käsityötä kohtaan. Tutkimuksen avulla toivottiin saavan tietoa kurssista ja sen kehittämisestä. Lopulliset tutkimusongelmat syntyivät tutkimuksen edetessä aineiston perusteella, joten itse aineisto vaikutti hyvin paljon tutkimusaiheen tarkentumiseen.

Tiedonhankinnassa eettisyys nousee esiin osallistuvien vapaaehtoisena suostumuksena (Tuomi & Sarajärvi 2011, 131). Yhteiskurssille osallistuneilta opiskelijoilta kysyttiin lupaa käyttää heidän oppimispäiväkirjojaan tutkimuskäytössä sähköpostin ja Korppi -viestin muodossa (Liite 4). Tässä vaiheessa opiskelijoilla kerrottiin myös tutkimuksen tarkoitus ja painotettiin tutkimustietojen luottamuksellisuutta. Myös haastatteluun osallistuminen oli vapaaehtoista. Tutkimushenkilöiden valintaan vaikutti kuitenkin se, että haastatteluun toivottiin opiskelijoita sekä syksyn että kevään ryhmästä ja sekä miehiä että naisia mahdollisimman kattavan tuloksen saamiseksi. Kurssin opettajat kysyivät opiskelijoiltaan osallistumishalukkuutta ja olin henkilökohtaisesti yhteydessä vapaaehtoisiin. Haastateltavia in-

formoitiin jo ennen tutkimukseen tuloa sen sisällöstä ja tutkimuksen luonteesta. Lisäksi haastateltaville kerrottiin haastattelun alussa tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja painotettiin tietojen luottamuksellisuutta.

Luottamuksellisuuden lisäksi tietojen käsittelyssä keskeiseksi nousee myös anonymiteetti (Eskola & Suoranta 2009, 56–57). Oppimispäiväkirjoista poistettiin opiskelijoiden nimet, jolloin ne eivät tulleet edes tutkijan tietoon. Tutkimuksen raportoinnissa tulee pitää edelleen huolta luottamuksellisuuden säilymisestä ja anonymiteetisuojausta (Eskola & Suoranta 2009, 57.) Tämä varmistettiin nimeämällä oppimispäiväkirjat ja haastattelut, niin ettei tutkimushenkilöä voi tunnistaa niistä. Oppimispäiväkirjat on nimetty ja numeroitu yhteiskurssille osallistumisajankohdan mukaan (esim. Syksypk1 tai Kevätpk1). Myös haastattelut on numeroitu (esim. H1, H2), mutta miehiä ja naisia ei kuitenkaan eroteltu. Tällä halusin varmistaa, etteivät edes kurssilaiset tai kurssin opettajat pystyisi tunnistamaan haastateltavia. Raporttini ulkopuolelle jätin esimerkiksi omien kurssitöiden tai perheen kuvaukset eli sellaiset aineistokohdat, joista opiskelijan olisi voinut tunnistaa.

6 TULOKSET

6.1 Millaisena luokanopettajaopiskelijat näkevät tulevaisuuden koulukäsityön?

6.1.1 Sisällöt

Tutkimushenkilöiden mukaan tulevaisuuden koulukäsityössä tulisi korostaa ongelmanratkaisua, luovuutta sekä innovatiivisuutta, koska ne motivoivat oppilaita ja lisäävät työskentelyyn sitoutumista. Luokanopettajaopiskelijat toivat esiin oppilaiden motivaation ja työskentelyyn sitoutumisen myös muissa yhteyksissä ja niitä pidettiin hyvin tärkeinä tulevaisuuden käsityötä ajatellen. Opettajan mallityön kopioinnista haluttiin siirtyä oppilaiden omaan ajattelua kannustavaan ja oppilaslähtöiseen työskentelyyn. Lisäksi tutkimushenkilöiden mukaan koulukäsityöissä tulisi opetella järkeviä, tarpeellisia ja hyödyllisiä taitoja, jotka ovat sidoksissa oppilaan elämään ja arkeen. Yksilöiden lisäksi muutamat opiskelijat toivoivat käsityön opetukseen niin yhdessä tekemistä kuin ajatusten jakamista toisten kanssa.

Teknologista ongelmanratkaisua tulisi opetuksessa hyödyntää mahdollisimman paljon, koska lapsia ensinnäkin varmasti motivoi oppimaan ja kokeilemaan se, että he saavat kehittää käsityöissä ratkaisun johonkin omaan ongelmaansa ja tekeminen on tällöin mieleistä. Tällä tavalla oppilaat saavat myös ajattelemaan luovasti ja innovatiivisesti, eivätkä pelkää kokeilla ideoitaan ja tehdä niistä totta. (Kevätpk7.)

Omaa opettajuuttani ajatellen toivon muistavani, että tekemisen riemuun kuuluu myös suunnittelu ja itsenäinen työskentely, eikä opettajan tulisi antaa kaikkia ohjeita valmiina (Kevätpk3).

Tärkeää on tehdä tuotteita, joita oppilas tarvitsee. Tällä on myös motivoiva puoli tekemiseen. (Syksy5.)

Pringles –sipsien suojain tehtävä oli oivallinen esimerkki siitä, mitä kaikkea käsityö itse asiassa onkaan – että se ei ole sitä, että rakennamme kaikki tismalleen samanlaiset seinäkellot, vaan sen sijaan se voikin olla luovaa kehittäelyä ja ideoiden ja ajatusten jakamista = sosiaalista oppimista. (Kevätpk7.)

Opiskelijat osasivat siis eritellä hyvin kattavasti niitä tietoja ja taitoja, joita halusivat opetuksessaan korostaa. Verratessani opiskelijoiden vastauksia kurssirunkoon ja observointimerkintöihini kurssin sisällöistä huomasin vastausten liittyvän tiiviisti juuri oppitunneilla käsiteltyihin sisältöihin sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004). Opiskelijat perustelivat näkemyksensä ja useimmiten liittivät niihin joko omakohtaisen kokemuksensa tai konkreettisen esimerkin, joten voidaan olettaa, etteivät he vain toistaneet oppitunneilla kuulemiaan näkemyksiä niin sanotusti oikeina vastauksina. Lähes poikkeuksetta kommentoissa tuotiin esiin myös näkemys siitä, mitä sisältöjä halutaan välttää. Opiskelijat esittivätkin tavoiteltujen sisältöjen: oppilaan itsenäisen työskentelyn, oman suunnittelun ja ongelmanratkaisun sekä hyödyllisten oppilaan arkeen liittyvien tuotteiden valmistamisen vastakohtiksi opettajan valmiit ohjeet, kopiointin ja tarpeettomien tuotteiden valmistamisen. Opiskelijoiden kattaviin vastauksiin ja pohdintoihin tukeutuen voi todeta, että nykyisessä käsityön opetuksessa nähdään kehitettävää.

6.1.2 Opetus

Opiskelijat ihmettelivät käsityössä olevaa jakoa teknisen työn ja tekstiilityön välillä. He nostivat esiin tasa-arvon ja sukupuoliroolit, eivät-

kä nähneet mitään syytä lokeroida tyttöjä ja poikia erikseen. Lisäksi useat opiskelijat painottivat, että peruskoulussa annettavan pohjan tulisi olla sama kaikille, eikä sitä voi saavuttaa erotellun käsityön avulla. Tutkimushenkilöiden mukaan käsityön opetuksen tulisikin tarjota monipuoliset ja laaja-alaiset perustaidot jokaiselle oppilaalle. Sen vuoksi pidettiin tärkeänä, että jokainen saisi alakoulun aikana opiskella niin teknistä työtä kuin tekstiilityötäkin.

No mä alotan taas tosi alusta, mutta mä nyt lähen ehkä siitä käsityksestä yleensäki tekninen ja tekstiilityö, siis törmäsin siihen stereotypiaan, koska mä olin aina aikasemmin ajatellu, et ne on kaks omaa maailmaansa, jotka on täysin erillään toisistaan ja sit tuolla pilotissa ja kyllä silloin jo valmentavalla sitä alko ihmettelemään, että mikä ihmeen jako tähän on tehty. Tai siis mä yritin ettiä syitä, et miks tekninen työ on vaan poikien juttu ja mä en keksiny yhtäkään. - - Mun mielestä se on vähä plus miinus nolla, et okei, mä osaan neuloa sukat, mut mä en esim. pysty koskea mejän sähkötauluun, koska mulla ei oo mitään hajua, mitä siellä tapahtuu. Et okei sä oot hyvä jossaki, mut silti sulta puuttuu tietty osa-alue täysin. (H1.)

- - Kun eihän se oo missään muussakaan asiassa, niin et tyttöjen pitäs opiskella tämä ja poikien tämä, niin miks ne ei vois opiskella, ku kyllä niille kuuluis kaikille, ku kuitenkin peruskoulun pitäis antaa se sama pohja, niin eihän se muuten oo yhtään sama. Jos toinen osaa neuloa ja toinen osaa jotaki teknisen työn juttuja, niin eihän niillä oo yhtään samat ne. (H2.)

Tavoitteenani on käsityö samansisältöisenä tytöille ja pojille, kuten artikkelikeskustelussakin tuli ilmi. Molempien prosessit kun ovat niin samankaltaiset, miksi niistä pitäisi tehdä kaksi erillistä maailmaa? Itse olen saanut ahaa-elämyksen niiden samankaltaisuudesta vasta nyt, ja haluaisin suoda sen kaikille muillekin, mielellään jo aiemmin ettei tarvitsisi tulla OKL:ään ymmärtämään tätä perusasiaa. Siksi siis yhteinen käsityö molemmille sukupuolille. (Kevätpk9.)

Kyllä mä näkisin, että sitten koulumaailmassa olis hyvä lähteä toteuttamaan tällaista yhteistä käsityötä, missä näitä molempia taitoja harjoitettaisiin, koska onhan se käytännön elämän kannalta järkevämpää saada taitoja, monenlaisia taitoja. Sitten ylipäänsäkin nähdä, mitä se toinen maailma on. Se on mun mielestä enemmän plussaa, ku miinusta, vaikka se vaatisikin varmaan opettajien uudelleen kouluttautumista tai tän tyyppistä. (H3.)

Erityisesti kurssin aikana saadut kokemukset materiaalien ja tekniikoiden yhdistämisestä koettiin mielenkiintoisina ja innostavina. Luokanopettajaopiskelijat suhtautuivatkin positiivisesti teknisen työn ja tekstiilityön opettamiseen yhtenäisemmin, koska niissä nähtiin paljon samankaltaisuuksia ja niiden uskottiin tukevan toisiaan. Luokanopettajaopiskelijoiden mukaan käsityön opetuksessa tulisikin pyrkiä kokonaiseen käsityöprosessiin eli ottaa huomioon oppilaan oma ideointi, suunnittelu, toteutus ja arviointi. Tutkittavien mukaan kokonainen käsityöprosessi ei ole riippuvainen materiaaleista.

Omat valmiuteni ja asenteeni erityisesti teknistä työtä kohtaan ovat parantuneet ja ymmärrän käsityön sekä teknisen että tekstiilityön kokonaisuuksia käsittävänä oppiaineena. Olen kokenut näiden kahden kokonaisuuden käymisen yhtenä kurssina suurena rikkautena; ne tukevat toisiaan. (Syksy7.)

Led-valotyö oli hauska yhdistelmä tekstiili- ja teknistä käsityötä, juuri tämän tyyppisiä töitä haluaisin itsekin toteuttaa oppilaiden kanssa. Ei materiaaleja erikseen, vaan yhdessä, konkreettisesti. (Syksy6.)

Kurssin aikana olen itse saanut suuren ahaa-elämyksen käsityön opetuksen perimmäisistä tavoitteista. Tehtävä tuote ei ole pääosassa, vaan tärkeää on se, minkälainen prosessi tuotteen tekemiseen sisältyy. Ja prosessiin sisältyy paljon: suunnittelun taitoja, omatoimisuutta, itseluottamuksen kasvua, sisäi-

sen luovuuden herättelyä ja paljon muuta. Kaiken kaikkiaan olen oppinut kursseilla paljon! (Syksy2.)

Käsityöprosesseja on monenlaisia, mutta kaikille on yhteistä ideat, suunnittelu, toteutus ja arvointi. Käsityöprosessi näin käsitettynä on riippumaton materiaaleista. (Kevät7.)

Kerätystä aineistosta voidaan havaita, että teknologiakasvatuksen, teknisen työn ja tekstiilityön integroinnin lisäksi tutkittavat ovat kiinnostuneita vieläkin laajemmasta integraatiosta. He painottivatkin eheyttävää ja ainerajat ylittävää opetusta, jossa oppiminen lähtisi aihekokonaisuuksista, teemoista, ongelmista ja ilmiöistä. Näin oppimisen nähtiin olevan kytköksissä vielä enemmän todelliseen elämään.

Tämän kurssin aikana olen saanut varsinaisen herätyksen, ei vain samansäiltöistä käsityön opetusta, vaan ylipäänsä kaikkea eheyttämistä ja integrointia koskevassa ajattelussani. Tämän aiheutti täysin tuo kirjallinen työ, jossa lähdimme liikkeelle, ei niinkään tietyistä oppiaineista, vaan yksittäisestä laaja-alaisesta teemasta. Näiden erilaisten teemojen kautta on mielestäni paljon mielekkäämpää lähteä toteuttamaan ja suunnittelemaan eheyttävää opetusta ja sitä aionkin jatkossa käyttää opetustani suunnitellessani. Koulun ulkopuolella en koskaan ole ajatellut käsitöitä jaoteltuna tekniseen ja tekstiilityöhön, vaan olen pitänyt niitä aina vain käsitöinä ja joissain tapauksissa myös taiteena. Jotenkin kuitenkin koulukäsitöitä olen ajatellut juuri näin kaksijakoisesti ja tämän kurssin jälkeen toivon tästä ajatuksesta päässeeni kokonaan irti; käsityö on käsityötä riippumatta sen sisällöstä ja molempia voi ja pitää opettaa yhdessä käsityöopetuksessa. (Kevät11.)

Aloin pohtia erilaisia käsityöprojekteja, joissa voisi tapahtua aito oppiaineiden sisäinen ja välinen integraatio. Ongelmaperustainen ja ilmiölähtöinen oppiminen sekä aito poikkitieteellinen integraatio kiinnostavat minua kovasti. Mielestäni nämä seikat huomioiden ja jonkinlaisena tavoitteena mielessä pitäen syntyy todella arkielämään sovellettavissa olevaa tietoa. Jos on-

gelmanratkaisu on aitoa ja oppiainerajat ylittävää, ei oppiminenkaan liity välttämättä enää vain kouluun. Jos projektit kumpuavat jostain todellisen elämän tarpeista, lapset oppisivat hyödyntämään taitojaan ja kyseenalaistamaan tekemistä vain tekemisen vuoksi. (Kevätpk7.)

Oppiaineen sisällä tehtävä valinta teknisen työn ja tekstiilityön välillä sai opiskelijoissa paljon pohdintaa aikaan. Opiskelijat miettivät, miksi oppilaiden täytyy valita alakoulun aikana käsityössä vain toinen sisältöalue, kun olisi tärkeää nähdä käsityö kokonaisuutena ja oppia perustaidot molemmista. Heidän mukaansa oppilaiden valinta ei välttämättä perustu omaan tahtoon, vaan tapahtuu kavereiden tai vanhempien näkemysten pohjalta. Lisäksi yksi opiskelija painotti, ettei koulun muissakaan oppiaineissa tehdä valintoja. Monet opiskelijat peilasivat näkemyksiään omaan koulu-aikaansa ja harmittelivat, että ovat joutuneet tekemään valinnan näiden sisältöalueiden välillä.

Oppilaiden pitää tehdä jo alakoulussa päätös siitä, kumman käsityön he valitsevat. Yläkouluun mentäessä päätöstä saa vaihtaa, mutta harva tekee niin. Miksi koulut pistävät oppilaat valitsemaan? Olisi todella hyödyllistä osata perustaidot sekä tekstiilityöstä että teknisestä työstä. (Syksypk1.)

- - No aika harvoja asioita siellä koulussa kuitenkin saa valita, et mitä opiskelee. Pakollisia aineitahan siellä on paljon, niin minkä takia tää nyt sit pitäis olla jollain tavalla poikkeus siitä? Kyllä siellä koulussa sitä valinnaisuutta mun mielessä on nytkin. Et, kyllä ne hyödyt kuitenkin voittaa sitte sen, että sais niinku valita, koska kuitenkin se valinta ei välttämättä perustu siihen omaan tahtoon, vaan se on nimenomaan se, et koska kaveritki on. Jos kaikki kaveritki on ja jos kaikki tehäänki yhdessä, niin ehkä sit sellasta tarvetta ei tulis. Ehkä sen takia pitää vähän kritisoida tommosta valinnaisuutta, koska ei se kuitenkaa... Se tulee vanhemmilta niin, että et sä ny minnekää rätkäsään voi lähteä, et sä oot poika. - - Se voi olla, että vaikka haluaisikin mennä, niin ei vanhemmat välttämättä anna lupaa, ettethän sä nyt voi tollasta. Niin

onhan se nyt silläkin tavalla aika kieroä valinnaisuutta. Eihän se oo välttämättä lapsen tahdosta ja eikä oo sillä lailla vapaata. Sen takia olis mun mielestä järkevämpää pitää tai tehdä tällainen yhteinen käsityö. (H3.)

- - On se toki, et se ei mitenkää luokittelis ja ittelläki on ollu, et haluun opiskella tota, mut en mä haluu mennä.

H: Sinne poikien kans?

Niin jos kukaan muu ei oo, et sinällään onhan se siltä kannalta - - Musta se ois ollu kivaa, koska sit mä olisin saanu tehä enemmän niitä teknisen työn juttujaki, jos se olis ollu niinku pakollinen kaikille, et siitä ei ois tullu sellanen valinta. - - (H2.)

Opiskelijoilla näyttäisi aineiston mukaan olevan hyvin yhtenäinen kanta siihen, että jokaisen oppilaan tulisi opiskella käsityön molempia sisältöalueita ilman lokerointia sukupuolen mukaan, koska vain molempia sisältöalueita opiskelemalla oppilaat saavat monipuoliset perustaidot. Opiskelijat argumentoivat hyvin painokkaasti näkemystensä puolesta. Huomatessaan kurssin aikana käsitöiden liittyvän toisiinsa ja tukevan toisiaan opiskelijat kuvailivat silmiensä auenneen, saaneensa ahaa-elämyksen tai varsinaisen herätyksen, josta voidaan päätellä kurssin muuttaneen opiskelijoiden näkemyksiä käsityön opetuksesta.

Olin mukana oppitunnilla, jossa opiskelijoiden tuli suunnitella pimeällä liikkueä näkyvyyttä lisäävä tuote, jonka voi kiinnittää esimerkiksi vaatteisiin. Lopullisessa työssä opiskelijat ompelivat kankaalle sähköä johtavalla langalla virtapiirin, johon oli kytketty led - valo. Työssä hyödynnettiin siis monipuolisesti käsityön molempien sisältöalueiden tekniikoita ja materiaaleja. Opiskelijoiden positiivisuus ja innostus yhtenäisempää käsityötä kohtaan perustuikin tulkin-tani mukaan juuri kurssilta saatuihin hyviin kokemuksiin.

Muutama opiskelija nosti esiin tällä hetkellä kuuman kysymyksen: olisiko parempi saada perustaidot molemmista sisältöalueilta vai opiskella syvemmälle vain toista sisältöaluetta. Luokanopettajaopiskelijoista kukaan ei kuitenkaan pohtinut asiaa sen tarkemmin. Toisen sisältöalueen syvälinen opiskelu sai lähinnä kritiikkiä osakseen, kun opiskelijat muistelivat oman kouluajan jakosisältöistä käsityöopetusta sekä tälläkin hetkellä monissa kouluissa voimassa olevaa oppilaan tekemää valintaa käsityön sisältöalueiden välillä. Muutamien opiskelijoiden kommentteista huomasi jopa harmistumisen, koska he eivät olleet saaneet opiskella molempia sisältöalueita ja kokivat omissa taidoissaan olevan sen vuoksi puutteita. Ymmärrykseni mukaan tutkimushenkilöt näkevät hyödyllisemmäksi saada alakoulun aikana monipuoliset perustaidot niin teknisen työn kuin tekstiilityönkin alueelta. Kukaan ei maininnut kommentteissaan yläkoulun käsityön opetusta.

6.1.3 Haasteet

Vaikka tulevaisuuden käsityötä haluttiin kehittää selkeästi laajemmaksi ja yhtenäisemmäksi kokonaisuudeksi, se ei herättänyt pelkästään positiivisia ajatuksia. Käsityön kehittämistä yksin ei pidetty helppona, vaan sen nähtiin vaativan yhteistyötä toisten opettajien kanssa. Huolenaiheina pidettiin kuitenkin juuri toisten opettajien suhtautumista ja yhteistyön onnistumista. Uutena opettajana pelättiin työyhteisössä jyrätyksi tulemista. Myös käytännön järjestelyt, kuten erilliset tilat, ryhmäjaot ja työturvallisuus toivat opiskelijoiden mukaan tulevaisuuden käsityöhön omat haasteensa. Muutoksen ja kehityksen nähtiin lähtevän juuri koulun rakenteista.

Ja sit tietenki se, että miten se yhteistyö opettajien kanssa, et hankalaahan sitä on ihan yksin lähteä vetämään, et jos ei kukaan muu innostu niin... Niin

sit sun pitää ite keksiä niinku kaikki. Et vaikka muut sanois, et joo saat keilla ja tee, niin mut jos sullei oo tarpeeks taitoa ja tietoa, niin sit se niinku tosi vaikeeta sen kanssa. (H1.)

Samansisältöinen käsityö vaatisi kuitenkin koulukulttuurin muutosta. Miettiinkin, miten helppoa on mennä uutena opettajana tällaisin ajatuksin kouluun? Tuleeko heti jyrätyksi? (Kevätpk2.)

Esteeksi voikin muodostua käytännön esteet koulussa: miten materiaalit ja tilat järjestetään? Varmasti kouluissa on vielä eri luokat tekniselle ja tekstiilityölle, eikä niistä ole edes välttämättä suoraa kulkua luokasta toiseen. Myös ryhmäjaot täytyisi miettiä tarkkaan: kuka ryhmä tekee mitäkin ja missä järjestyksessä? (Kevätpk4.)

Vaikka kokonaisuuden monipuolisuus ja laajuus nähtiin tavoiteltavana, sen uskottiin olevan myös haaste. Pohdintaa herätti erityisen paljon näin ison kokonaisuuden rajaus. Mitä asioita opetukseen tulisi sisällyttää ja miten aika riittää ison kokonaisuuden opettamiseen?

Yhtenä haasteena ja yhtä aikaa rikkautena samansisältöisessä käsityössä näkisin sen, että se kattaa niin monenlaisia asioita teknologiasta ja luonnontieteistä ilmaisuun, eettisyyteen ja ihmisenä kasvamiseen. Pitäisi löytää yhteinen sävel luonnontieteisiin kallellaan olevan teknisen työn ja kuvataiteisiin kurottavan tekstiilityön kesken. Tällöin opettajalle jää suuri rajausvastuu opetuksen järjestämisessä, sillä selvää on, ettei aika riitä yhtälailla kaikkiin oppisisältöihin. (Kevätpk12.)

Opiskelijat erittelivät myös opettajan rooliin liittyviä haasteita. Erityisesti ajatuksia syntyi oppilaiden tukemisesta epäonnistumisten kanssa, oppilaiden ehdotusten huomioimisesta, rajojen asettamisesta

ja motivoinnista. Lisäksi yksi opiskelija nosti esiin myös opettajajohtoisen opetuksen haasteet.

Puhuimme kuitenkin käsityön kasvatuksellisista tavoitteista esimerkiksi kuinka opettaja voi koettaa kääntää oppilaan epäonnistumisen onnistumiseksi, niin ettei tulisi niitä negatiivisia tunteita käsityötä kohtaan. Toisaalta, jos tulee pelkkiä onnistumisia jatkuvasti ilman ainuttakaan epäonnistumista, kehittyvätkö ongelmanratkaisutaidot? Opettajan haasteena on siis saada oppilaat sietämään epäonnistumista ja kehittää heidän ongelmanratkaisutaitojaan, jotta oppilaat voisivat kääntää epäonnistumisen onnistumiseksi. (Kevätpk5.)

Oppilaiden omat ehdotukset on huomioitava, vaikka tämä tuo haastetta enemmän opettajalle. Haastetta tuo etenkin onnistumiskokemusten tukeminen. Ei saa ”torpa”, mutta tulee ottaa huomioon lapsen kyvyt. Opettajan vastuulla on loppu viimein rajojen asettaminen ja pohtiminen mihin ne asettavat. Suunnittelun tarkoituksenmukainen harjoittelu on tärkeää. Riskinottoa ei saa aliarvioida. (Syksypk5.)

Tulevaisuuden käsityön opetuksen ajateltiin vaativan opettajalta enemmän ennakkointia, valmistelua ja suunnittelua, koska opettajan tulisi hallita molempia sisältöalueita. Tämän vuoksi opetuksen uskottiin myös vievän enemmän aikaa. Käsityön opettaminen erikseen tai mallitöiden tekeminen koettiin helpommaksi vaihtoehdoksi ja sen vuoksi aloittelevana opettajana niihin saatettaisiin turvautua. Eräs opiskelija mainitsikin käsityön kehittämisen tuovan varsinkin uran alkuvaiheessa lisätyötä. Opiskelijat kokivat tekstiilityön ja teknisen työn järkevä integroinnin haastavaksi. Ilman kantavaa ajatusta ja panostusta sen nähtiin jäävän helposti pinnalliseksi tai näennäiseksi.

Mielestäni samansisältöinen käsityö ajatuksena on erittäin hyvä. Haasteita se toki tuo, sillä sisältöjen suunnitteleminen vaatii enemmän työtä, mutta

oppimisen kannalta ja etenkin oppilaiden tulevaisuuden kannalta se on paljon hyödyllisempää, kuin käsitöiden opettaminen erillisenä. (Kevätpk6.)

Niin tietysti kyllähän se opettajalta vaatii enemmän, et pitää osata enemmän molemmista tai hallita molemmista. Et olis hyvä hallita molemmista saman verran, ettei se toinen vaan sitten painotu enemmän, ku se toinen. Tietysti suunnittelua vaaditaan enemmän. Ideointia, et saisi yhdistettyä töitä, jossa ne olis molemmat ja ne olis niinku oikeesti järkevät, eikä ne olis niinku et liimaa nyt toi tohon, et se näyttää kivalta sen päällä. Niin että niissä olis oikeesti joku järkävä idea. Et se ei olis vaan vähän nimellisesti yhdistävää. (H3.)

Mielestäni tässä artikkelissa oli monta hyvää asiaa, mutta aloittelevalle opettajalle saattaa olla helpompaa opettaa kaikki oppiaineet ns. erikseen. Itse en koe integroimista huonoksi ideaksi, parhaimmillaanhan se on erittäin hyvä työtapa. Tähän artikkeliin olisi varmasti syytä palata myöhemmin, lähempänä valmistumista. (Syksyypk3.)

H: Näetkö sä mahdollisuutta, että olis sellasta samansisältöistä käsityötä?
 - - En ehkä ite ainakaan opetusuran alkuvaiheilla lähtisi toteuttamaan tämmösiä ns. turhia lisätöitä siihen, mutta varmaan semmosena kehitysjatuk-sena vois olla jossain vaiheessa (H4).

Integraatio jää oppiaineiden välillä helposti hyvin pinnalliseksi ja näennäiseksi. Tämän takia opettajan on panostettava siihen, jotta se toimisi. (Kevätpk6.)

Lisäksi opiskelijat toivat esiin käsityön opetuksessa arvioinnin ja opetussuunnitelman tulkitsemisen vaikeuden. Näitä ei kuitenkaan liitetty tulevaisuuden käsityöhön, vaan ne koettiin yleensäkin opettajan työn haastavimpina tehtävinä. Kysymyksiä heräsi keskeisimmistä arvioinnin kohteista, mutta myös opetussuunnitelman antamista vapauksista.

Arviointiin liittyvät asiat ovat aina olleet mielestäni open työn vaikeimpia ja etenkin taito- ja taideaineiden. Oli positiivista, että niitä käytiin yhdessä läpi. (Kevätpk3.)

Nykyisessä opsissa oli myös paljon eroavaisuuksia vanhaan opsiin (tietotekniikka, teknologia, muut kulttuurit, eettiset kysymykset, taloudellisuus, yrittäjäyys kasvatus, huolto, kunnostus, korjaus, integrointi muihin oppiaineisiin ym.) Kysymyksenä herää kuitenkin, että mitkä näistä esiintyivät jo vanhassa opsissa, mutta opettajat eivät ottaneet niitä huomioon? Miten paljon minun pitää opettajana noudattaa opsia, kun ei sen vaatimuksia ikinä pysty kokonaan täyttämään? (Kevätpk2.)

Opsien lukeminen on aina ollut minulle haastavaa. Tuntuu, että ne ovat puppugeneraattorilla tuotettua tekstiä, korkealentoista, joka ei kohtaa todellisuutta. Voi johtua myös siitä, että olen opintojen alkuvaiheessa. (Kevätpk4.)

Haastatteluissa pyydettiin luokanopettajaopiskelijoita kuvailemaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaista samansisältöistä käsityötä. Termin kuvailu osoittautui haastavaksi ja jokainen opiskelija empi vastauksessaan. Yksi opiskelijoista sanoi, ettei koko termistä tule mieleen mitään.

- - Kyllähän siitä ilmiöstä puhuttiin, mutta ei ehkä tällä käsitteellä. Mä muistan sit viimesillä demoilla sitä purettiin oikein kunnolla, mut sitä aiemmin puhuttiin jotenki löyhemmin. Puhuttiin ehkä siitä käsityöprosessista ja aihepiiristä ja siitä, et ne on niinku loppujen lopuksi samaa. Sama asia. (H1.)

Oon mä kuullu ton sanan samansisältöinen. Siis mä mieltäisin sen... Oota ku täytyy ihan mieltä. Siis teknisen ja tekstiilin niinku tämmöseks yhteneväksi opetukseksi. (H2.)

Joo, kyllähän siitä varmaan puhuttiin siellä. Ehkä mä mieltäisin sen samansisältöisen käsityön siihen, että niissä aina toteutetaan samanlaista prosessia. Käsityöprosessia, ideointi, suunnittelu, toteutus vaihe vaiheelta kohti lopputulosta niin se olis samantyyppinen, se jakso ja se olis ehkä se pääidea siinä samansisältöisessä ja sen takia nää kaks olis helppo yhdistää ja pystyttäisiin sitten käyttämään molempia materiaaleja noissa töissä. (H3.)

H: Mitä tulee ensimmäisenä mieleen samansisältöisestä käsityöstä?

H4: Ei kyllä tuu yhtään mitään.

H: Puhuttiinko kurssilla tai mainittiinko sitä?

H4: En kyllä muista ees, mitä se tarkoittaa, et jos sä vähä avaat sitä.

Opiskelijat tiedostivat, että kaikkeen muutokseen liittyy aluksi vastustusta, eivätkä muutokset myöskään tapahdu nopeasti. Kaksi opiskelijaa nosti esiin sen tosiasian, että jostain on kuitenkin lähdettävä liikkeelle, jos kehitystä halutaan tapahtuvan. Opetuksen kehityksen yhteydessä opettajakoulutuksella nähtiin olevan suuri merkitys.

No siis ensinnäki mun mielestä OKL:ssä käsityö pitäis yhdistää. Ihan ehdottomasti, koska jos ei niitä yhdistetä, niin ei mitään missään muuallakaan yhdistetä ja mun mielestä tota pilottia pitää ehdottomasti jatkaa. Siis että eihän OKL voi laahata jossain tuolla 1900 -luvun alussa, vaan mun mielestä sen pitäis olla ensimmäisenä näyttämässä se toisenlainen suunta ja ehdottomasti toivois, että siitä tulis niinku.. Ettei se olis enää vaan pilotti, vaan niinku normaali asia. - - En mä tiiä, mun viesti on se, että jos sitä asiaa halutaan kehittää, niin se on lähdettävä jostain. Jos se on vaikka OKL, niin silloin on pikku hiljaa, toivottavasti se lähtis niinku jotenki semmosena niinku, et jos yks näyttää esimerkkiä, niin sit ehkä joskus parin vuoden päästä joku toinen voi ajatella, et no okei kokeillaan meilläki. Et näähän varmaan tosi hitaasti etenee, mutta että kyllä nyt on jo ihan hyvä sysäys. (H1.)

Tietysti voihan se olla että, en tiedä miten ne nykyään on, onko noi sukupuolien rajat tai ne roolit, et onko ne vielä hyvin määrittäneitä nykyajan ai-

kaan mut ainaki omaan aikaan ne oli tyttöjen hommia ne käsityöt, tekstiilikäsityöt ja poikien hommia ne teknisen. Olishan se ainaki näin alkuvaiheessa, kun sitä alettais toteuttamaan, niin olis jonkun verran nää sukupuoliroolit, mutta totta kai kaikkea muutosta jossain määrin vastustetaan, että... Jossain vaiheessahan se kuitenkin täytyy tehdä, jos halutaan jotain muuttaa, niin kyllähän se pakostakin tulee sitten vähän soraääniä. (H3.)

Selkeyttääkseni tuloksia, olen koonnut ne taulukoihin. Näin lukija voi tarkastella tuloksia tutkimuskysymyksittäin tiivistetyssä muodossa. Ensimmäinen taulukko (Taulukko 1.) löytyy sivulta 76 ja toinen (Taulukko 2.) sivulta 83. Taulukoiden jälkeen löytyy tuloksista tekemiäni tulkintoja.

TAULUKKO 1. Millaisena luokanopettajaopiskelijat näkevät tulevaisuuden koulukäsityön?

<p>S I S Ä L L Ö T</p>	<ul style="list-style-type: none"> • oppilaslähtöinen ja oppilaan omaa ajattelua korostava työskentely • ongelmanratkaisun, luovuuden ja innovatiivisuuden painottaminen • oppilaan elämään ja arkeen sidoksissa olevia järkevien ja hyödyllisten taitojen harjoittelu • motivaation ja työskentelyyn sitoutumisen kasvattaminen • yksilötöiden rinnalle yhteisöllisyyteen kannustavia pari- ja ryhmätöitä
<p>O P E T U S</p>	<ul style="list-style-type: none"> • elämässä tarvittavat monipuoliset käsityön perustaidot, jotka saavutetaan opiskelemalla käsityön molempia sisältöalueita • yhtäläiset valmiudet sukupuoleen sitomatta • kohti kokonaista käsityöprosessia, jossa oppilaat suorittavat käsityöprosessin kaikki vaiheet ideoinnista suunnittelun kautta toteutukseen ja arviointiin • käsityön opetuksen kehittäminen yhtenäisempään suuntaan, koska tekninen työ ja tekstiilityö tukevat toisiaan • aihekokonaisuuksista, teemoista, ongelmista ja ilmiöistä lähtevä op-piainerajat ylittävä opetus
<p>H A A S T E E T</p>	<ul style="list-style-type: none"> • työmäärän lisääntyminen (suunnittelu, ennakointi, valmistelu) • vaikeus rajata ja perustella opiskeltavat oppisisällöt • integrointi haastavaa ilman tarkempia ohjeita • yksin liian työlästä ja vaikeaa opettaa laajaa kokonaisuutta • opetussuunnitelman tulkinta • käytännön järjestelyt (ryhmäjaot) ja koulun rakenteet (erilliset luokat)

Opiskelijat eivät siis kokeneet käsityön yhtenäistä opetusta vain positiivisesti, vaan nostivat esiin siihen liittyviä tärkeitä kysymyksiä ja todennäköisiä haasteita. Suurin osa niistä voidaan tulkintani mukaan liittää juuri aloittavan opettajan työhön, eikä vain yhtenäisen käsityön opettamiseen. Opiskelijoiden pohtimat käytännön järjestelyt eli tilaongelmat ja ryhmäjaot liittyvät koulun rakenteisiin ja ovat tälläkin hetkellä kouluissa näkyvissä. Yksi opiskelija nosti esiin hyvän organisoinnin merkityksen pohtiessaan materiaalien, tilojen ja ryhmien järjestämistä. Toinen taas pohti erillisten luokkien ongelmaa ja uskoi yhteisten tilojen auttavan opetuksen järjestämisessä.

Kevään yhteiskurssille osallistuneille opiskelijoille erillisten luokkien ongelma näyttäytyi vahvasti, kun tekstiilityön tilat siirtyivät teknisen työn tilojen vierestä parin kilometrin päähän. Opetusta ei voitu siis järjestää vaihtamalla käsityön tiloja kesken opetuskeran joustavasti. Opiskelijat eivät siitäkään huolimatta tuoneet tilaongelmia esiin muutamaa mainintaa lukuun ottamatta. Oppitunteja observoidessani huomasin, että kurssin opettajat onnistuivat tilaongelmista huolimatta järjestämään yhteiskurssin erillisissä tiloissa organisoimalla opetuksen, niin ettei kesken opetuskerran tarvinnut siirtyä luokasta toiseen. Opettajat toivat esimerkiksi tarvittavat materiaalit ja välineet siihen luokkaan, jossa silloin oltiin. Tulkintani mukaan opiskelijat eivät siis nähneet tilaongelmia esteenä opettaa käsityötä yhtenäisemmin, koska pääsivät seuraamaan, miten yhteiskurssi onnistuttiin toteuttamaan erillisissä tiloissa.

Opettajan rooliin liittyvä epävarmuus samoin kuin yhteistyö muiden opettajien kanssa on tulkintani mukaan puolestaan liitettävissä, mihin tahansa oppiaineeseen. Toisten opettajien mielipiteet ja suhtautuminen tuntuivat olevan opiskelijoille kuitenkin tärkeitä, koska haasteiksi mainittiin jyrätyksi tuleminen uusien ideoiden kans-

sa. Opiskelijat pohtivat, miten perustella muille opettajille käsityön opetuksen kehittäminen yhtenäisempään suuntaan. Tämä on erityisen huomionarvoista ja mielenkiintoista, koska aikaisemmin opiskelijat olivat kuvailleet ja hyvin ponnekkaasti perustelleet, millaista käsityön opetuksen tulisi alakoulussa olla. Tulkintani mukaan opetuksen kehittäminen yksin ilman yhteistyötä taas koetaan raskaaksi ja jopa mahdottomaksi, koska opiskelijat painottivat, etteivät uran alkuvaiheilla halua turhia lisätöitä.

Yhtenäisen käsityön kehittämisen myötä koettiin työn muuttuvan vaativammaksi ennakoinnin, valmistautumisen ja suunnittelun sekä samalla myös työtuntien lisääntyessä. Tulkintani mukaan näitä ei tietenkään aloittelevana opettajana koeta houkutteleviksi ja työtä keventääkseen opiskelijat sanoivat voivansa turvautua mallinmukaiseen kopioivaan työskentelyyn tai oppiaineiden opettamiseen erikseen. Tulkintani mukaan juuri opiskelijoiden kuvailemat opetuksen haasteet tekevät työstä vaativampaa, jos opettajan harteille jää yksin opettaa ja näin myös hallita molempien sisältöalueiden asioita.

Opiskelijat mainitsivat monipuolisen ja laajan kokonaisuuden sekä rikkautena että haasteena. Erityisesti oppilaan kannalta monipuoliset valmiudet nähtiin positiivisena, mutta laajan kokonaisuuden hallinta opettajan näkökulmasta sai opiskelijat mieteliäiksi. Tulkintani mukaan opiskelijoiden kirjaamista opetuksen haasteista onkin havaittavissa epävarmuus ja epätietoisuus, kun opiskelijat pohtivat kuka päättää, miten sisällöt rajataan ja miten saada aika riittämään ison kokonaisuuden opettamiseen. Opiskelijat kaipaivat siis lisää tietoa näkemystensä tueksi, koska opetussuunnitelmaan kirjattu yhden opiskelijan mainitsema ”sanahelinä” ei riitä. Tulkintani mu-

kaan se kertoo haastavaksi koetun opetussuunnitelman tulkinnan vaikeudesta.

Opintojen alkuvaiheessa olevat opiskelijat pitivät tärkeänä, että kurssin aikana tutustuttiin yhdessä opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelman tulkinta ja oppilaiden arviointi ovat jokaisen opettajan perustyötä. Opetussuunnitelman tulkinnallisesta vaikeudesta kertoo opiskelijoiden vaikeudet kuvailla opetussuunnitelman mukaista samansisältöistä käsityötä. Tulkintani mukaan myös opiskelijoiden mainitsemat integroinnin ja yhtenäisemmän opetuksen pinnallisuus, nimellisyys ja näennäisyys liittyvät myös juuri tuohon opetussuunnitelman tulkitsemiseen.

Vaikka opiskelijat siis näkivät kuvailemassaan tulevaisuuden käsityössä haasteita, suurimmaksi osaksi haasteisiin löydettiin myös ratkaisuja. Haasteita ei siis koettu niin mahdottomiksi, että ne estäisivät käsityön opetuksen kehittämisen yhtenäiseen suuntaan. Yhteistyön, hyvän organisoinnin eli suunnittelun, selkeän opetussuunnitelman sekä suuntaa näyttävän koulutuksen uskottiin olevan ratkaisun avaimina haasteiksi kuvatuille asioille.

6.2 Millaiseksi luokanopettajaopiskelijat kokevat valmiutensa opettaa koulukäsityötä?

6.2.1 Omien käsityötaitojen ja pedagogisten taitojen kehitys

Opiskelijoiden mukaan omissa taidoissa kehitystä tapahtui lähinnä käsityön heikommassa sisältöalueessa eli siinä, jota omana kouluaikana oli opiskellut vähemmän. Teknistä työtä opiskelleiden taidot kohentuivat huomasti tekstiilityössä ja tekstiilityötä opiskelleet taas kokivat taitojensa kehittyneen lähinnä teknisen työn osa-alueella. Pedagogisten valmiuksien arvioitiin kuitenkin kehittyneen paljon kurs-

sin aikana käsityön opetusta, sisältöjä, arviointia ja kehityssuuntia pohtiessa. Suurin osa opiskelijoista kertoi varmuuden ja itseluottamuksen lisääntyneen huomattavasti, mutta silti jokainen koki kuitenkin tarvitsevansa vielä harjoitusta.

Olen oppinut ajattelemaan kurssin aikana paljon laaja-alaisemmin ja näkemään yhteyksiä myös muihin oppiaineisiin niin eheyttämisen, eriyttämisen kuin arvioinninkin suhteen. Koen, että oma pedagogisen tietämyksen lisääntymisen tavoite on omalla kohdallani täyttynyt erittäin hyvin. Itseluottamus tekniikoiden hallitsemiseen on kasvanut, eikä työturvallisuuskään tunnu möröltä, vaan yhdeltä monista suunnittelussa huomioitavalta seikalta. (Kevätpk10.)

Tekstiilityössä omat taidot kehittyivät myös, mutta eikä ei niin laajasti kuin teknisessä työssä (johtuu myös omasta lähtötasosta). Opin uusia tekniikoita, mutta paljon jää vielä oman opettelun ja perehtymisen varaan (esim. ompelukoneompelu). Tärkeintä on kuitenkin se, että uskon voivani perehtyä ja omaksua tekniikoita myös itsenäisesti. (Kevätpk2.)

Omat taidot on kohentuneet hurjasti kurssin myötä. Varsinkin tekstiilityön puoli niin tekniikoiden osalta, mutta sai myös jutun juuresta kiinni. On se edelleenkin vaikeeta, mutta on parempi tatsi, ku aikasemmin. (H3.)

6.2.2 Valmius opettaa yhtenäistä käsityötä

Opiskelijat kokivat kurssin tärkeimmäksi anniksi ymmärryksen lisääntymisen ja ajattelun avartumisen kokonaista käsityötä kohtaan. Aineistosta oli selkeästi havaittavissa innostus ja positiivinen asenne käsityön yhtenäistä opettamista kohtaan, eivätkä opiskelijat nähneet syytä olla opettamatta käsityön molempia aihealueita.

Tämä kurssi on todella muuttanut omaa ajattelua ja toivon, että pystyn toteuttamaan käsitöitä koulussa ainakin osittain näiden ajatusten pohjalta, joi-

ta olen kurssilta saanut. Tavallinen jakosisältöinen käsityö tuntuu jo aika kaukaiselta. (Kevätpk2.)

Nyt voin kerrankin ilokseni todeta, että kyllä, koen että minulla on valmiudet opettaa tekstiili- ja teknistä työtä alakoulussa. Toki tämä vaatii vielä itsenäistä paneutumista sisältöihin ja tekniikoihin, mutta sitähan opettajan työ tulee jatkuvasti olemaan. Taitoni ovat kehittyneet ja mikä vielä tärkeämpääkin – omat asenteeni ja käsitykseni ovat muuttuneet huomasti tämän vuoden aikana. Koen, että pystyn myös suunnittelemaan käsityötunnit pedagogisesti järkeviksi kokonaisuuksiksi. - - Kaikkein parasta on ollut se, että en enää näe mitään syytä, miksen voisi opettaa teknistä työtä – ja miksen voisi opettaa teknistä ja tekstiilityötä samanaikaisesti! Koenkin, että ideoita samansisältöiseen opetukseen olisi vaikka kuinka paljon! (Kevätpk4.)

En osaa enää erottaa kahta käsityötä, sillä ne lomittuvat niin voimakkaasti toisiinsa, vain käytettävät työvälineet ja osa materiaaleista erottaa ne toisistaan. Uskon itse pystyväni ja haluavani opettaa käsityötä juuri käsityökasvatuksen näkökulmasta samansisältöisenä käsityönä. (Kevätpk10.)

Vaikka kurssilta saatiin ideoita ja vinkkejä opetukseen, opiskelijat olisivat kuitenkin kaivanneet vielä lisää harjoitusta, tietoa ja -taitoa. Epävarmuutta tuotti erityisesti juuri käsityön heikomman osa-alueen opettaminen, johon kaivattiin vielä paljon harjoitusta. Opiskelijat kertoivat kuitenkin tarvitsevänsä harjoitusta siihen, vaikka opettaisivat teknistä työtä ja tekstiilityötä erikseen. Opiskelijat jäivät kaipaamaan konkreettisia ideoita juuri yhtenäiseen käsityöhön. He olisivat toivoneet sisältöalueiden yhtenäistämistä kurssille enemmän ja nyt osa kurssin töistä koettiin erillisiksi ja irrallisiksi toisistaan.

No kyllähän se paljo vaatis taitojen parantamista siinä tekstiilissä, tekstiilin alalla, koska ne on heikommat, et pitäis niitä paljo kartuttaa, et ymmärtäis ja näkis laajemmin vielä enemmän sitä alaa, et pystys sitten ehkä paremmin yhdistämäänkin niitä. Mut tokihan tuolla kurssilla tuli jotain ideoita, niinku

tää sähköopin työ eli tehään tämmönen heijastin tai tämän tyyppinen sähkötyö, jossa sähkö on teknistä työtä ja sitten tekstiilimateriaali yhdistetään siihen. Et kyllähän sieltä jotain ideoita tuli, mutta täytyy niitä paljo ettiä lisää. (H3.)

Kyl se varmaan vaatis vähän ehkä sitä omien taitojen harjoittelua, et mä sitten mietin sitä, että onko siinä eroa, jos mä opettaisin erikseen sekä teknistä että tekstiiliä, koska kyllähän seki vaatis tosi paljon, koska pitäis ne samat tekniikat ja samat koneet tuolla teknisessä työssä ja se niitten käyttö opetella joka tapauksessa, et en mää sitte oikeen tiiä. (H1.)

Olisin mielelläni käynyt teknistä ja tekstiiliä pidemmän kurssin, jolloin asioihin olisi voinut syventyä vielä enemmän ja omasta käsityönopettajuudesta ja taidoista olisi muodostunut vielä selkeämpi kuva (Kevätpk2).

Kaipaisin vielä lisää konkreettisia esimerkkejä kovien ja pehmeiden materiaalien yhdistämisestä. Tätä on kuitenkin omana kouluaikana ollut todella vähän, jos ollenkaan. (Kevätpk1.)

Omat valmiuteni opettaa käsitöistä kasvoivat kurssin aikana varsinkin oman osaamisen kasvamisen myötä. Toki sain kurssilta myös joitain käytännön vinkkejä opetukseen, mutta en ehkä aivan niin paljoa kuin olisin toivonut. Toisaalta ymmärrän myös pointin siitä, että opettajilla tulee olla tilaa omalle ajattelulle ja kekseliäisyydelle, mutta olisin kuitenkin toivonut edes hiukan enemmän opastusta mahdollisiin suunnitteluprosesseihin. Etenkin tältä kurssilta olisin toivonut lisäksi sen koskevan kokonaista käsityöprosessia, jossa integroituvat sekä tekstiili- että tekninen käsityö. (Kevätpk3.)

TAULUKKO 2. Millaiseksi luokanopettajaopiskelijat kokevat valmiutensa opettaa koulukäsityötä?

<p>Omien käsityötaitojen ja pedagogisten taitojen kehitys</p>	<ul style="list-style-type: none"> • omat taidot kehittyneet erityisesti siinä sisältyäalueessa, jota koulussa opiskellut vähemmän • varmuuden ja luottamuksen lisääntyminen • suurin kehitys pedagogisesti ajattelun avartumisen myötä • kehityksestä huolimatta jokainen kaipasi harjoitusta omien taitojen kehittämiseen varsinkin heikomman osa-alueensa kanssa
<p>Valmius opettaa yhtenäistä käsityötä</p>	<ul style="list-style-type: none"> • käsityö nähtiin selkeästi yhtenä kokonaisuutena, johon kuuluu niin tekstiilityö kuin tekninen työkin • ei nähty syytä opettaa käsityötä jakosisältöisesti, koska kurssilta saadut kokemukset yhtenäisestä käsityöstä olivat hyvin positiivisia • innostuksesta ja kiinnostuksesta huolimatta jäätin kaipaamaan lisätietoa ja konkreettisia ideoita yhtenäisen käsityön opettamisesta • koulutuksen ja opetussuunnitelman kautta haluttiin lisätietoa ja ohjeistusta kokonaisuuden organisointiin sekä kannustusta yhteistyöhön muiden opettajien kanssa • yhteiskurssin kahden opettajan läsnäolo antoisaa ja opetusta rikastuttavaa

Jyväskylän yliopistossa ensimmäistä kertaa järjestetyille pilottikursseille osallistuneet opiskelijat kuvailivat omien valmiuksiensa kehittymistä esimerkiksi sanoilla merkittävä, iso harppaus, hurja, vahvistunut ja huima. Opiskelijoiden kokemusten pohjalta voikin todeta kurs-

sin palvelleen opiskelijoita hyvin, koska lähes jokainen koki omissa taidoissaan tapahtuneen kehitystä, itsevarmuutensa lisääntyneen ja silmiensä avartuneen. Tulkintani mukaan käsityön yhteiskurssi sytytti siis innostuksen ja kiinnostuksen kokonaista ja yhtenäistä käsityötä kohtaan opiskelijoiden kuvaillessa ymmärryksensä lisääntyneen, ajattelun avartuneen sekä oivaltaneensa käsityön suuremman merkityksen kurssin avulla. Opiskelijoiden mukaan tekninen työ ja tekstiilityö lomittuvat yhteen, eikä niitä osata enää erottaa toisistaan. Jakosisältöinen käsityön opetus tuntuikin heistä jo kaukaiselta. Sen vuoksi opiskelijat eivät myöskään näe syytä olla opettamatta teknistä työtä ja tekstiilityötä yhtenäisemmin.

Innostuksesta, kiinnostuksesta, itsevarmuuden lisääntymisestä sekä omien ja pedagogisten taitojen kehittymisestä huolimatta jokainen koki omien taitojen kaipaavan vielä harjoitusta. Tulkintani mukaan tämä johtui siitä, että opiskelijat olivat opiskelleet omana kouluaikanaan suurimmaksi osaksi vain joko tekstiilityötä tai teknistä työtä. Sen vuoksi toinen sisältöalue oli siis heikompi. Harjoitusta koettiin tarvitsevan lisää erityisesti juuri heikommassa alueessa. Muutamamat opiskelijat uskoivat itsenäisesti tehtävän oman harjoittelun ja paneutumisen jälkeen valmiuksiensa riittävän opettamaan molempia sisältöalueita yhtenäisemmin. Opettajan työn kuvailtiin olevan jatkuvasti omien tietojen ja taitojen kartuttamista sekä sisältöihin tutustumista ennen varsinaista opetusta.

Käsityön yhteiskurssilta saadut ideat ja esimerkit teknologiakasvatuksen, teknisen työn sekä tekstiilityön yhdistämiseen koettiin kiinnostaviksi ja innostaviksi, mutta opiskelijat olisivat toivoneet kurssin opetuksesta vieläkin yhtenäisempää. Kurssin aikana opiskelijoiden mukaan osa tehtävistä, harjoituksista ja opetuksesta jäi vielä irrallisiksi toisistaan ja se herätti kritiikkiä. Opiskelijat olisivat toivo-

neet lisää konkreettisia ideoita ja esimerkkejä sisältöalueiden yhdistämiseen. Integraatiosta ei ollut aikaisempia kokemuksia, koska omana kouluaikana oli syvennyt lähinnä vain käsityön toiseen sisältöalueeseen. Yhden opiskelijan mukaan olikin vaikea keksiä, miten yhdistäisi käsityön järkevästi yhdeksi kokonaisuudeksi. Tulkintani mukaan useimmat jäivät siis kommenttien perusteella selkeästi kaipaamaan, miten käsityön sisältöalueita voisi käytännössä opettaa yhtenäisesti. Muutamien opiskelijoiden mukaan yhtenäisen käsityön opetuksen ideointi ja suunnittelu lähtee kuitenkin opettajan omasta luovuuden käytöstä, kekseliäisyydestä ja ajattelusta.

Kahden opettajan läsnäolo uskottiin tuovan opetukseen lisää monipuolisuutta ja lisää ideoita. Jos toinen opettaja ei ollut paikalla, opiskelijat kiinnittivät siihen heti huomiota. Tulkintani mukaan opiskelijoille oli siis tärkeää molempien opettajien läsnäolo ja yhdessä opettaminen. Kurssilta saatua kahden opettajan välistä yhteisopettamisen mallia yksi opiskelija kuvailikin yhdeksi kurssin parhaimmista seikoista.

7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia tulevaisuuden koulukäsityöhön liittyen. Kokemusten ja näkemysten ymmärtämisen kautta pyrittiin löytämään opiskelijoiden tulevaisuuden koulukäsityölle antamia merkityksiä. Laineen (2010, 35) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa aineiston analysoinnin yhteydessä tulee keskittyä aineistosta tehtyihin omiin tulkintoihin ja ottaa aikaisempi teoria mukaan vasta tutkimuksen lopussa analysoinnin jälkeen. Esittelen pohdintaosuudessa keskeisimmät tulokset tiivistetysti käyden vuoropuhelua aikaisempien tutkimusten ja teorioiden kanssa. Tutkimuksen tulosten, aikaisempien tutkimusten sekä tulkintojeni pohjalta teen puolestaan päätelmiä, jotka esittelen johtopäätökset luvussa. Lisäksi pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimushaasteita.

7.1 Keskeisimmät tulokset

Käsityön yhteiskursseille osallistuneet luokanopettajaopiskelijat halusivat siirtyä opettajajohtoisesta kopioivasta mallinmukaisesta työskentelystä oppilaslähtöiseen ja oppilaan omaa ajattelua korostavaan työskentelyyn. Tulevaisuuden käsityönopetuksessa korostettiin ongelmanratkaisua, luovuutta ja innovatiivisuutta. Opiskelijoiden kuvailemat tulevaisuuden koulukäsityön sisällöt muistuttavat teoriaosuudessa eriteltyä aihepiirityöskentelyä, jossa painotetaan esinekeskeisyydestä oppilaslähtöiseen työskentelyyn siirtymistä. Aihepiirityöskentelyssä luovuus, kekseliäisyys ja ongelmanratkaisu ovat hyvin keskeisessä asemassa, kun oppilas käy läpi suunnittelu-, kokeilu-,

toteutus- ja arviointiprosesseja ennen tuotteen valmistusta. (Parikka 1990, 64; Suojanen 1993, 154.) Suojasen (1993, 53) mukaan käsityöprosessin yhteydessä luovuus on hyvin laaja-alainen ilmiö, johon liittyy väistämättä myös ongelmanratkaisua. Opiskelijoiden näkemykset heijastavat myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 242) sisältöjä, jossa opetuksen tavoitteena on kehittää juuri luovuutta, esteettisiä, teknisiä ja psyykkis-motorisia kykyjä, ongelmanratkaisutaitoja ja ymmärrystä teknologian arkipäivän ilmiöistä.

Opiskelijoiden mukaan oli tärkeää opetella järkeviä ja hyödyllisiä taitoja, jotka ovat sidoksissa oppilaan omaan elämään ja arkeen. Näiden ajateltiin lisäävän motivaatiota ja työskentelyyn sitoutumista, joita pidettiin myös opetuksen keskeisinä tavoitteina. Lisäksi niin usein käsityön tunnilla tehtävien yksilötöiden rinnalle toivottiin yhteisöllisyyteen kannustavia pari- ja ryhmätöitä. Opiskelijoiden näkemykset puoltavat myös Kivikankaan (2003) väitöstutkimuksen tuloksia, joissa aihepiirityöskentelyn avulla onnistuttiin sekä yksilöimään ja eriyttämään opetusta oppilaiden valinnanmahdollisuuksia lisäämällä. Näin oppimisen tarkoituksellisuus ja merkityksellisyyskin lisääntyivät (Kivikangas 2003, 193–202). Myös Parikan (1990, 19) mukaan, oppilas on sitä sitoutuneempi työskentelyynsä, mitä enemmän hän saa vaikuttaa ja osallistua siihen. Tulos puoltaa lisäksi Kääriäisen, Laakson ja Wiegandin (1997, 188) näkemystä siitä, että koulussa tulisi yhdistää opiskeltavia asioita oppilaiden elämään ja tarpeisiin sopiviksi, koska yleensä vain merkityksellisiksi havaitut asiat halutaan todella oppia. Tutkijat tuntuvat olevan yhtä mieltä siitä, että motivaatio ja sitoutuminen ovat tärkeitä ehtoja oppimiselle, koska oppilaan ollessa motivoitunut oppimistuloksetkin ovat parempia (Järvelä & Niemivirta 1997, 221; Kääriäinen ym. 1997, 201).

Luokanopettajaopiskelijat suhtautuivat kriittisesti jakosältöiseen käsityönopetukseen ja erityisesti siihen, että oppilaiden tulee tehdä valinta teknisen työn ja tekstiilityön sisältöjen välillä. Opiskelijoiden mukaan käsityön opetuksen tulisi tarjota jokaiselle oppilaalle elämässä tarvittavat monipuoliset perustaidot, jotka saavutetaan vain opiskelemalla käsityön molempia sisältöalueita. Tämä näkemys eroaa täysin keskusteluissa (esim. Kauhanen & Mantere 2001; Kojonkoski-Rännäli 2003, 13–14; Rahkonen & Valkonen 2012) esiintulleesta uhkakuvasta, jonka mukaan oppiminen jää pinnalliseksi, jos valintaa rajoitetaan ja syvällistä osaamista ei pääse syntymään. Opiskelijat pohtivat monipuolisten taitojen saavuttamisen olevan alakoulun aikana tärkeämpää kuin syvällisten taitojen saavuttamisen vain käsityön toisessa sisältöalueessa. Opiskelijat uskoivat myös Pölläsen (2003, 219–220) tavoin yhteisen käsityön vastaavan tasavoksymyksiin opetuksen antaessa yhtäläiset valmiudet kaikille. Opiskelijoiden näkemys puoltaa myös Lindforsin (2010, 108) näkemystä valinnaisuudesta siirtymistä tyttöjen ja poikien yhteiseen aihepiiriopetukseen, jossa hyödynnettäisiin niin teknisen työn kuin tekstiilityönkin sisältöjä ja materiaaleja. Lisäksi näkemys liittyy tiiviisti Lepistön (2010) ajatuksiin, joiden mukaan oppilaiden kokonaisvaltainen kehitys mahdollistuu vain monipuolista käsityötä opiskelemalla. Jos taas oppilaat syventyvät vain toiseen oppisisältöön, jää kehitys yksipuoliseksi (Lepistö 2010, 69–70).

Opiskelijat pitivät tärkeänä, että opetuksessa painotetaan kokonaista käsityöprosessia, jossa oppilaat suorittavat käsityöprosessin kaikki vaiheet ideoinnista suunnittelun kautta toteutukseen ja arviointiin. Kokonaista käsityöprosessia pidettiin materiaaleista riippumattomana ja näin myös yhtenä käsityön sisältöalueita yhdistävänä tekijänä. Käsityön yhteiskursseilta saatujen myönteisten kokemus-

ten vuoksi opiskelijat näkivätkin käsityön sisältöalueet toisiaan tukevinä ja käsityön opetusta haluttiin kehittää yhtenäisempään suuntaan. Teknisen työn ja tekstiilityön yhdistämisen lisäksi opiskelijoiden mukaan opetuksessa tulee pyrkiä myös oppiainerajat ylittävään opetukseen. Opetuksen uskottiin olevan kytköksissä enemmän todelliseen elämään, jos oppiminen lähtisi aihekokonaisuuksista, teemoista, ongelmista ja ilmiöistä, eikä vain oppiaineista.

Myös Collanus (2009) korostaa, ettei maailma ole lokeroitu, vaan kaikki on suhteessa toisiinsa. Koulun oppiaineiden integroinnin avulla oppilaille voidaankin tarjota mahdollisuus uusiin monipuolisiin näkökulmiin ja ajattelun avartumiseen (Collanus 2009, 1-5). Opiskelijat halusivatkin selkeästi Pölläsen ja Krögerin (2000, 249) tavoin suunnitella oppilaiden kokonaispersoonallisuutta kehittävää opetusta yhtenäisemmän käsityön opetuksen ja oppiainerajat ylittävä opetuksen avulla. Tässä tuloksessa on kuitenkin selkeä ero Hilmolan (2008) tutkimukseen, jossa käsityönopettajien mukaan teknisen työn opetusta ei kovinkaan helposti voi yhdistää muiden oppiaineiden kanssa. Opetushallituksen (2009) selvityksessä huomattiin puolestaan, että oppiainerajat ylittävään opetukseen tähtäävät aihekokonaisuudet on koettu kyllä tärkeiksi ja hyödyllisiksi eheyttävään opetukseen tähtäävinä keinoina, mutta niiden toteuttaminen kouluissa ei ole vielä kovin aktiivista.

Käsityön opetuksen kehittämisen yhteydessä opiskelijat toivat esiin myös mahdollisia kohdattavia haasteita. Ne liittyivät joko integrointiin, yksin tehtävään työhön, käytännön järjestelyihin, juuri työnsä aloittavan tai jokaisen kokeneemmankin opettajan työhön. Käsityön oppiaineen sisältöalueiden yhtenäistäminen nähtiin oppilaan kannalta myönteisenä monipuolisuutensa vuoksi, mutta opettajan näkökulmasta laajan kokonaisuuden hallinnan uskottiin lisäävän

työtä. Opiskelijat ajattelivat yhtenäisen käsityön vaativan enemmän suunnittelua, ennakointia ja valmistelua. Laajan kokonaisuuden hallintaan ja opettamiseen liitettiin myös vaikeus rajata ja perustella opiskeltavat oppisisällöt, kun kaikkea ei kuitenkaan ehdittäisi käsitellä. Opiskelijat kokivatkin integroinnin haastavana ja samalla sen pelättiin jäävän näennäiseksi ilman tarkempia ohjeita. Käsityön opetuksen kehittäminen ja laajan kokonaisuuden opettaminen taas yksin nähtiin vaikeana. Toisaalta aloittavana opettajana omien kehitysajatusten esiin tuominen koulussa herätti epävarmuutta, koska pelättiin muiden opettajien mielipiteitä ja suhtautumista. Opiskelijat uskoivat kuitenkin, että hyvän organisoinnin ja yhteistyön avulla oppisisältöjen yhtenäistäminen ja laajan kokonaisuuden opettaminen on kuitenkin mahdollista ja tavoiteltavaa.

Myös keskusteluissa (ks. Kauhanen & Mantere 2001) opettajan työmäärän lisääntyminen ja ammattitaidottomuus opettaa yhteistä käsityötä on koettu suureksi haasteeksi. Tutkimustulokset saavat vahvistusta sekä Collanuksen (2009), Lepistön (2010) että Rytiväärän (2012b) näkemyksistä. Collanuksen (2009) mukaan oppiaineiden integrointi todellakin vaatii aikaa, rauhaa ja tilaa, mutta ennen kaikkea rohkeutta. Hyvän suunnittelun avulla voidaan saavuttaa erillisiä oppiaineita syvempiä ja merkityksellisempiä oppimiskokemuksia, mutta ilman opettajien välistä yhteistyötä ja kunnioitusta integraatio ei kuitenkaan voi onnistua (Collanus 2009, 5.) Lepistön (2010) mukaan puolestaan käsityötä suunnitellessa ja opettaessa tulee luottaa siihen, että oppilaan kokonaisvaltainen kehitys saavutetaan opiskelulla monipuolista yhtenäistä käsityötä, jossa tekninen työ ja tekstiilityö tukevat toisiaan. Hänen mukaansa opettajan ei tarvitse opettaa kuitenkaan yksin, vaan tärkeää on pystyä suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan opetusta yhdessä (Lepistö 2010, 60–72).

Myös Rytivaara (2012b) painottaa opettajien välistä kunnioitusta, luottamusta ja yhteistä vastuuta yhteisopetuksen onnistumisen välineinä.

Opiskelijat toivat esiin myös jokaisen opettajan päivittäiseen työhön liittyviä haasteita. Opetussuunnitelman tulkinta, oppilaan arviointi, oppilaan motivointi ja näkemysten huomiointi tuntuivat haasteellisilta. Opetussuunnitelman käyttöä opetuksessa on tutkinut esimerkiksi Hilmola (2009), jonka mukaan opettajat perustavat opetuksensa helpommin kokemuksiin ja intuitioon kuin opetussuunnitelmiin. Tämä johtuu siitä, että opetussuunnitelmissa on vain niukasti tietoa työtavoista tai konkreettisia esimerkkejä oppimiskäsityksistä. Opetussuunnitelmien muutokset eivät siis ole juurikaan muuttaneet käsityön opetusta vuosien kuluessa. (Hilmola 2009, 207–208.) Opetussuunnitelman niukkuus ja tulkinnallisuus taas johtaa Pölläsen (2003, 219–220) kuvailemaan eriarvoisuuteen, kun opetus pohjautuu lähinnä opettajan intuitioon. Myös Niemi (2004, 192) huomasi tutkiessaan peruskoulun matematiikan opetusta, että vain 13 prosenttia opettajista koki saavansa opetussuunnitelmasta paljon tukea.

Näiden lisäksi oman haasteensa opetuksen kehittämislle toivat käytännön järjestelyt ja koulun rakenteet. Tällä hetkellä kouluissa on vielä omat luokkansa niin tekstiilityölle kuin tekniselle työllekin. Opiskelijoiden mukaan täytyykin suunnitella tarkkaan, miten järjestää yhtenäinen opetus erillisissä luokissa huomioiden ryhmäjaot ja työturvallisuuseikat. Kivikankaan (2003) väitöstutkimuksessa koulun rakenteet tai käytännön järjestelyt eivät kuitenkaan osoittautuneet esteiksi teknisen työn ja tekstiilityön aihepiirityöskentelyä painottavassa käsityön opetuksessa, vaikka työskentely tapahtui erillisissä luokissa. Tähän auttoikin juuri huolellinen suunnittelu ja opettajien välinen yhteistyö. (Kivikangas 2003, 191–193)

Jokainen opiskelija koki kurssin aikana omien taitojensa kehittyneen erityisesti siinä sisältöalueessa, jota olivat koulussa opiskelleet vähemmän. Suurin osa kuvaili kehittymistään huimaksi ja painotti kurssin aikana varmuuden ja luottamuksen lisääntyneen. Suurin kehitys oli opiskelijoiden mukaan tapahtunut pedagogisella puolella ajattelun avartumisen myötä. Kehityksestä huolimatta jokainen sanoi kaipaavansa kuitenkin vielä harjoitusta omien taitojen kehittämiseen varsinkin heikomman osa-alueensa kanssa. Opiskelijoiden kokemuksia voi verrata Anttilan (1993, 63) ajatuksiin, joiden mukaan käsityötaidon oppiminen tapahtuu asteittain ajan kanssa eli lyhyen kurssin aikana ei täydellinen käsityötaito voi päästä vielä syntymään. Lisäksi opiskelijoiden kokemukset ovat täysin verrattavissa yhteiskurssin tavoitteisiin, joissa tärkeimpänä tavoitteena on kehittää pedagogisia taitoja. Kurssille osallistuessaan opiskelijan tulisi jo hallita peruskoulun opetussuunnitelman mukaiset tiedot ja taidot, joita voi kohentaa osallistumalla valmistavalle kurssille ennen pakolliselle käsityön kurssille osallistumista.

Opiskelijat kokivat yhteiskurssin aikana oivaltaneensa käsityön olevan kokonaisuus, johon kuuluu niin tekstiilityö kuin tekninen työkin. Kurssilta saadut kokemukset yhtenäisestä käsityöstä olivat hyvin positiivisia, eikä enää nähty syytä opettaa käsityötä jakosältöisesti. Riipisen (2007) tutkimuksessa myös opettajien suhtautuminen yhteiseen käsityöhön oli positiivista muutostavastarinnan ja ennakkoluulojen karisemisen jälkeen. Useita vuosia yhteistä käsityötä opettaneet opettajat eivät halunneet enää palata eriytyneeseen käsityöhön. Erityisen positiivisena hekin näkivät käsityön syvemmän merkityksen ja sisältöjen pohtimisen. (Riipinen 2007, 77–78.)

Innostuksesta ja kiinnostuksesta huolimatta opiskelijat kokivat kaipaavansa vielä lisätietoa yhtenäisen käsityön opettamis-

ta, koska aihealueiden yhtenäistämistä ei ollut aikaisempia kokemuksia. Suurin osa toivoi enemmän konkreettisia ideoita juuri opetuksen toteutukseen. Opiskelijat painottivat, että koulutuksen ja tarkemmin määritellyn opetussuunnitelman tulisi tarjota tarvittavaa lisätietoa ja ohjeistusta kokonaisuuden organisointiin sekä kannustusta yhteistyöhön muiden opettajien kanssa. Tämä näkemys on yhteydessä Lepistön (2010, 71) ajatukseen, joka korostaa käsityöstä tehtävän tutkimuksen, opettajankoulutuksen sekä opettajien täydennyskoulutuksen tärkeää roolia monipuolisen käsityön opetuksen pohjana. Seitamaa-Hakkaraisen (2009, 72–73) ja Lepistön (2006, 160–165) mukaan juuri opettajankoulutuksen tulisikin perehdyttää tulevat käsityönopettajat yhtäläisesti niin teknisen työn kuin tekstiilityönkin työtapoihin ja antaa enemmän valmiuksia suunnitteluun ja toteutukseen. Heidän mukaansa tulisi kiinnittää erityisesti huomiota luokanopettajaopiskelijoiden taito- ja taideaineiden koulutukseen, koska monipuolisen yhteisen käsityön opettamiseen ei riitä tällä hetkellä tarjottava noin 4–7 opintopisteen perehdytys (Lepistö 2006, 160–165; Seitamaa-Hakkarainen 2009, 72–73). Myös opetushallituksen (2009) tekemä selvitys vahvistaa edellisiä näkemyksiä. Siinä havaittiinkin ongelmalliseksi juuri työtapojen vähäisyys ja konkretian puute eri oppiaineiden opetussuunnitelmissa.

Opiskelijat kokivat lisäksi yhteiskurssilla kahden opettajan läsnäolon antoisaksi ja opetusta rikastuttavaksi. Tämä näkemys vahvistaa Lepistön (2010) ajatusta siitä, ettei yhden opettajan tarvitse opettaa kaikkia käsityön osa-alueita yksin. Kahden oman sisältöalueensa ammattitaitoisen opettajan yhteistyön kautta monipuolisen yhteisen käsityön opettaminen onnistuu (Lepistö 2010, 69–70). Verrattessa tutkimukseni opiskelijoiden positiivisia näkemyksiä yhteisopettamisesta aikaisempiin tutkimustuloksiin tulee selkeästi esiin tarve lisä-

tä sitä kouluissa, koska nyt se näyttäisi olevan vielä vähäistä. Hilmolan (2008) tutkimuksessa huomattiin esimerkiksi, että aktiivista yhteistyötä toisten opettajien kanssa teki vain puolet käsityönopettajista. Myös koulutuksen arviointineuvoston (2008) tekemässä arvioinnissa huomattiin, että suurimmaksi osaksi opetus suunnitellaan ja toteutetaan yksin. Jos yhteistyötä tehdään, niin se tapahtuu lähinnä samaa ainetta opettavien opettajien kanssa (Atjonen, Halinen, Hämäläinen, Korkeakoski, Knubb-Manninen, Kupari, Mehtäläinen, Risku, Salonen & Wikman 2008).

7.2 Johtopäätökset

Suomi nähdään usein koulutuksen kärkimaana, mutta käsitöiden opettaminen on jäänyt vaille suuria kehitysaskelia. Cygnaeus (Kantola 1999, 60–61) puhui kansakoulun alusta asti monipuolisesta kasvatavasta käsityöstä ja jo 70 -luvulla perusopetuksen opetussuunnitelmaoppaissa korostettiin aihepiirityöskentelyä (Autio 1997, 73). Kouluissa valmistetaan havaintojeni mukaan edelleen mallinmukaisia tuotteita, vaikka oppilaslähtöisestä käsityöstä on puhuttu jo vuosikymmeniä ja *-satoja* sitten. Hilmolan (2009, 208–209) mukaan opetussuunnitelmauudistuksista huolimatta käsityön opetuksen käytännön toteutus ei ole juurikaan muuttunut. Miksi kehitystä ei siis ole tapahtunut?

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat näkevät tarpeelliseksi kehittää tulevaisuuden käsityönopetusta, heillä on innostusta ja ideoita sekä halua kehittää opetusta. Käsityötä halutaan viedä yhtenäiseen suuntaan, koska sen avulla uskotaan oppilaiden saavan tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvittavat monipuoliset taidot. Toisaalta oppiainerajoja häivyttämällä opetuksesta nähdään tulevan vieläkin kokonaisvaltaisempaa. Yhteiskunnan kehityksen pe-

rässä pysyäkseen koulunkin on kehityttävä ja siihen tarvitaan rohkeita opettajia, jotka uskaltavat kyseenalaistaa vallitsevia käytänteitä ja huomaavat sekä haluavat korjata niissä olevia puutteita. Näkisinkin avoimen ja positiivisen asenteen tärkeimpänä muutoksen ja kehityksen liikkeellepanija. Niin Collanus (2009, 5) kuin Lepistökin (2010, 60) painottavat rohkeuden merkitystä, kun lähdetään suunnittelemaan integratiivista opetusta.

Pelkkä henkilökohtainen innostus ja kiinnostus ei kuitenkaan riitä opetuksen kehittämiseen ja yksin se koettiin haastavaksi tai jopa mahdottomaksi. Jokainen opettaja pystyy itsenäisesti hankkimaan lisätietoa ja -taitoa, mutta tarvitsee toisten tukea, kannustusta ja yhteistyötä opetuksen organisointiin, suunnitteluun ja toteuttamiseen. Käsityön opetuksen kehittäminen vaatii opettajien yhteistyötä, joka poikkeaa perinteisestä yksin tehtävästä opettajantyöstä. Yhteisopettamisen voisikin nähdä ratkaisuna – ei vain käsityön, vaan kaikkien oppiaineiden kehittämiseen yhtenäisempään suuntaan. Tulevaisuuden opettajuuteen liittyikin vahvasti kollegoiden välinen yhteistyö, joka on välttämätöntä niin koulun kehittämisen kuin opettajien työssä jaksamisenkin kannalta (Collanus 2009, 5; Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 133–134; Huusko 1999, 80; Luukkainen 2000, 97).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) velvoittavat opettamaan kaikille yhteistä samansisältöistä käsityötä, mutta sen tarkemmin opetusta ei määritellä. Yhtä oikeaa tapaa opettaa yhteistä käsityötä kaikille samansisältöisesti tuskin löytyy. Yhtenäisönä ongelmana voisi tällä hetkellä pitää opettajien epätietoisuutta siitä, mitä samansisältöinen käsityö on ja miten sitä opetetaan. Jokainen tulkitseekin opetussuunnitelmatekstiä omista lähtökohdistaan. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden toisistaan eroavia tulkintoja samansisältöisestä käsityöstä ei voida pitää toistaan huonom-

pana, mutta tulkinnallisten erojen vuoksi opetus voi vaihdella suuresti kouluissa. Täysin sama asia on tietenkin nähtävissä myös kouluissa, kun opettajat tulkitsevat tekstiä, kuten olen luvussa 3.2 eritellyt. Käsite voi muuttua hyvin eriarvoiseksi, jos luokanopettajat eivät tiedä, mitä samansisältöisellä käsitteellä tarkoitetaan tai miten opetusta tulisi toteuttaa.

Näkemykseni mukaan huoli käsitteiden oppisisältöjen yhtenäistämistä ja opettajien ammattitaidon riittämättömyydestä johtuvat juuri opettajien epätietoisuudesta. On ymmärrettävää, että huoli oman oppiaineen katoamisesta herää, jos integraatio ymmärretään yhteen sulattamiseksi (Collanus 2009, 5). Yhteisen käsitteiden tarkoituksena ei ole *yhdistää* kahta erilaista käsitteiden osa-alueita, vaan saada aikaan yhtenäisempi kokonaisuus, joka luo enemmän mahdollisuuksia, avartaa näkemystä ja osaamista tulevaisuuden yhteiskunnassa selviytymiseen (Lepistö 2010, 62). Oppiainerajat ylittävää eheyttävää opetusta suunniteltaessa oleellisinta onkin muistaa uuden kokonaisuuden muodostuvan sen osista ja niiden välisistä suhteista (Atjonen & Uusikylä 2000, 76–77).

Teoriaosuudessa esiteltyä aihepiirityöskentelyä voi pitää yhtenä keinona yhtenäisen käsitteiden opetuksen toteuttamiseen, mutta ei suinkaan ainoana. Näkemykseni mukaan yhtenäisen käsitteiden opetuksen ei tarvitse olla teknisen työn ja tekstiilityön materiaalien, välineiden ja työtapojen sekoittamista totaalisesti. Jokaisessa projektissa tai aihepiirissä ei tarvitse olla molempien aihealueiden sisältöjä, vaan niitä voidaan yhdistellä tarpeen, halun ja mielekkyyden mukaan. Opettajan tehtävä on arvioida, mikä on oppilaan oppimisen kannalta järkevää, missäkin tilanteessa.

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat kokiivat omat taitonsa heikommaksi poikkeuksesta käsitteiden toisessa si-

sältöalueessa. Myös käsityötä opettavien opettajien huoli oman ammattitaidon riittämättömyydestä on varmasti aiheellista, jos teknisen työn opettajan vastuulle tulee opettaa myös tekstiilityötä tai päinvastoin. Yhtenäisen käsityön opettamiseen tarvitaan edelleen ammattitaitoisia tekstiilityön ja teknisen työn opettajia (Lepistö 2010, 69–70), koska tarkoituksena on saada aikaan laadukasta, monipuolista ja elinikäisiä taitoja kehittävää opetusta. Opettajien tuleekin tehdä yhteistyötä, opettamalla joko yhdessä tiiminä tai jakamalla omaa osaamistaan. Opettajan osaamattomuus ei kuitenkaan saisi olla oppilaiden oppimista rajoittavana tekijänä.

Yhteiskurssille osallistuneet opiskelijat näkivät käsityön yhtenäisen kokonaisuuden oppilasta monipuolisesti kehittäväenä, mutta kokivat vielä kurssin jälkeenkin tarvitsevansa lisätietoa yhtenäisestä käsityöstä ja sen opettamisesta. Käsityön yhteiskurssit olivat kokeiluja, eikä opetuksen järjestämiseen ollut aikaisempia malleja. Kurssin opettajat suunnittelivat, ideoivat ja järjestivät yhteiskurssit kumpikin katsellen käsityö -oppiainetta omien linssiensä läpi. Vaikka opettajilla ei ollut aikaisempaa kokemusta yhtenäisen käsityön opetuksesta, he onnistuivat löytämään sisältöalueista yhdistäviä tekijöitä ja saivat osoitettua yhtenäisen käsityön opetuksen merkityksellisyyden opiskelijoille positiivisten oppimiskokemusten kautta. Opiskelijoiden kaipaamia konkreettisia ideoita ja esimerkkejä yhtenäiseen käsityöhön tulee kuitenkin vielä kehittää, koska niitä ei vielä valmiina ole. Näillä en tarkoita valmiita mallitöitä, vaan pikemminkin opetusmenetelmiä ja keinoja, joilla vastattaisiin yhtenäisen käsityön haasteisiin.

Päätelmieni mukaan käsityön opetuksen kehittämisen tulee lähteä opetussuunnitelmasta ja opettajankoulutuksesta. Täsmällisemmän ja helpommin tulkittavan opetussuunnitelman ja yhtenäis-

sempään ja laaja-alaiseen käsityön kokonaisuuteen tähtäävän koulutuksen avulla luokanopettajaopiskelijoille voidaan tarjota ne eväät, jotka tällä hetkellä vielä uupuvat. Jos koulutuksessa tai opetussuunnitelmassa ei tarjota keinoja opetuksen organisointiin ja kannusteta yhteisopettamiseen, ei voida olettaa tulevien opettajien osaavan rakentaa laaja-alaista, syvällistä ja merkityksellistä käsityön oppimiskokonaisuutta. Myös Hilmola (2009) päätteli tutkimuksessaan suurimman ongelman olevan opetussuunnitelmassa, jonka epärealistisia oppisisältöjä ja tavoitteita opettajat eivät halua noudattaa. Hänen mukaansa sinne pitäisi kirjata abstraktien kuvausten sijaan didaktista ohjausta. (Hilmola 2009, 219–220.) Opettajankoulutuksen merkitystä yhteisen käsityön opetuksen kehittämisen taustalla ovat puolestaan aikaisemmin painottaneet ainakin Lepistö (2010) ja Seitamaa-Hakkarainen (2009).

Luokanopettajakoulutuksessa ensimmäistä kertaa järjestetyille käsityön yhteiskurssille osallistuneiden opiskelijoiden näkemykset ja kokemukset tarjosivat uuden näkökulman käytävään keskusteluun käsityön opetuksen tulevaisuudesta. Tutkimuksessa saatiin kerättyä yhteiskursseille osallistuneiden opiskelijoiden näkemysten ja kokemusten kautta arvokasta tietoa käsityön opetuksen kehittämiseen liittyen. Tuloksissa tulee esiin tarve kehittää koulukäsityötä tulevaisuuden yhteiskunnan vaatimuksia vastaavaksi. Yhteiskursseilta saadut positiiviset kokemukset kannustavat ja rohkaisevat kehittämään alakoulun käsityötä yhtenäisen käsityön suuntaan. Tuloksien perusteella yhteiskursseja voidaan pitää onnistuneina ensimmäisinä askelina muutokseen. Yhteiskurssi kannustikin opiskelijoita pohtimaan koulukäsityön opetusta ja loi pohjan yhtenäisen käsityön opetuksen kehittämiseksi antaen samalla mallin yhteisopettajuuteen. Tutkielman kautta opettajat saavat tietoa käsityön opetuksen kehittä-

tämiseen ja yhtenäisemmän käsityön toteuttamiseen. Lisäksi se toimii kannanottona käytävään keskusteluun ja tarjoaa lisätietoa opetus-suunnitelman rakentamiseen.

7.3 Luotettavuustarkastelu

Tässä luvussa arvioin tutkimukseni luotettavuutta kokonaisuudessaan kiinnittäen erityisesti huomioita tuloksiin ja tulkintaan. Tutkimusasetelman kannalta olen eritellyt luotettavuutta ja eettisyyttä jo aikaisemmin luvussa 5.5.

Tapaustutkimuksen avulla pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä kyseisessä tilanteessa syvällisesti kaikkien osallistujien kannalta. Tapaustutkimus tapahtuu todellisessa tilanteessa, joten tutkija ei voi järjestää sitä keinotekoisesti kokeelliseksi asetelmaksi. Kvalitatiivinen tapaustutkimus on siis kuvailevaa tutkimusta, jolla pyritään löytämään ilmiölle selityksiä. (Syrjälä 1995, 11.) Tutkimusaineisto koostui opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista, neljän opiskelijoiden haastattelusta ja oppituntien observoinnista, joten se oli hyvin kattava ja monipuolinen.

Moilasen ja Rähän (2010, 55) mukaan rikkaasta aineistosta on apua tulkinnessa, koska se avaa mahdollisuuksia erilaisen tulkintojen rakentamiseen. Oppimispäiväkirjojen avulla tavoitettiin jokaisen opiskelijan ääni, haastatteluiden avulla saatiin puolestaan vahvistusta ja selkeyttä tuloksiin ja observointi auttoi tutkijaa pääsemään lähemmäs käsityön yhteiskurssia ja opiskelijoiden kokemuksia. Merkitysten ymmärtämisen lähtökohta onkin siinä, mikä on yhteistä tulkitsijalle ja tulkittavalle (Laine 2010, 33). Monipuolisten tutkimusmenetelmien avulla kerätty kattava aineisto auttoi huomattavasti tulosten tulkinnessa ja merkitysten löytämisessä. Pelkkiä oppimispäiväkirjamerkintöjä tulkitsemalla tutkittavien kokemukset olisivat

näyttäytyneet huomattavasti suppeampina ja väärinymmärryksen vaara olisi ollut suurempi.

Yksi tärkeimmistä laadullisen tutkimuksen kriteereistä on tutkija itse, joten tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on otettava huomioon koko tutkimusprosessi (Eskola & Suoranta 2009, 208–210). Haasteelliseksi laadullisen tutkimuksen tekee se, että tutkittavan ajatuksia ja kokemuksia voi olla vaikea tulkita luotettavasti (Puolimatka 2007, 96). Moilasan ja Rähän (2010, 51–54) mukaan on tutkimuksen kannalta edullista, jos tutkija tiedostaa oman esiymmärryksensä ja pyrkii aineistoa tulkitessaan kriittiseen reflektointiin. Tulkin-toja tehdessäni olin hyvin tarkkana, etteivät tutkimushenkilöiden kokemukset ja näkemykset vääristyisi. Pyrinkin koko tutkimuksen ajan tiedostamaan esiymmärrykseni ja tuomaan sen myös raportissani sen esiin. Esiymmärrykseni rakentumista olen avannut luvussa 5.5.

Tutkimuksen uskottavuus ja eettisyys liittyvät toisiinsa tiiviisti. Keskityin noudattamaan tarkasti hyvää tieteellistä käytäntöä keskittyen rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen niin tulosten tallentamisessa, esittämisessä, arvioinnissa kuin koko tutkimuksen teossakin. Kiinnitin erityisen paljon huomiota myös tutkimuksen suunnittelun, toteutuksen, arvioinnin ja raportoinnin yksityiskohtaisuuteen. Tutkielmani luotettavuutta lisää sen selkeä rakenne ja hyvin yksityiskohtainen selvitys tutkimuksen kulusta ja tutkimusasetelman sekä tulosten rakentumisesta. Hyvän tutkimuksen kriteerinä voidaan pitää tutkimuksen sisäistä johdonmukaisuutta (Tuomi & Sarajärvi 2011, 132–134). Tutkimuseettisten asioiden huolellinen noudattaminen sai tutkimushenkilöt osallistumaan vapaaehtoisesti tutkimukseen, antamaan oppimispäiväkirjat luettavakseni ja osallistumaan haastatteluihin. Laajan osallistumishalukkuuden vuoksi voi-

daan siis olettaa, että opiskelijat kokivat tutkimuksen ja sen avulla kerätyn tiedon olevan merkityksellistä kurssin kehittämisen vuoksi.

Raportoinnissa on hyvin keskeistä ja tärkeää selvittää, miten ja millaisten olettamusten ohjaamana aineistoa on kerätty. Kaikki tutkijan tekemät tulkinnat ovatkin siis kiistettävissä ja tulkinnoille voidaan esittää vaihtoehtoja. Prosessiluontoisessa tutkimuksessa muutokset ja vaihtelut tutkijassa, aineistonkeruumenetelmissä kuin tutkittavassa ilmiössäkin ovat luonnollinen osa prosessia, mutta tärkeää on tiedostaa ja tuoda esiin ne raportissa. (Kiviniemi 2010, 78–83.) Vaikka tutkimusasetelmani rakentui prosessiluontoisesti, pyrin pitämään tutkimusprosessini mahdollisimman avoimena kuvailemalla selkeästi ja tarkasti niin tutkimusongelman muodostumista, aineistonkeruuta, analyysivaiheita kuin tulosten rakentumista ja tulkintakin.

Eskolan ja Suorannan (2009, 151–153) mukaan jo tutkimustulosten esittely on osa tulkintaa. Tässä tutkimuksessa pyrin esittelemään tulokset mahdollisimman paljon kuvaavia sitaatteja käyttäen. Lisäksi tulosten kuvailun jälkeen toin esiin omaa tulkintaani erottaen sen kuitenkin tutkittavien lausumista. Tutkimusraportin ei tarvitse olla prosessimuotoinen, vaikka tutkimus olisi rakentunut prosessinomaisesti (Kiviniemi 2010, 78–81). Säilytin tutkimusraportissani perinteisen jäsenyslogiikan, jolloin lukija pystyy seuraamaan tutkimukseni etenemistä ja arvioimaan sen luotettavuutta helpommin.

Kattavasta aineistosta ja sen huolellisesta käsittelystä huolimatta tutkimukseni prosessiluonteisuutta voidaan pitää myös rajoituksena. Tutkimusmenetelmäni ja tutkimusongelmani rakentuivat vasta tutkimuksen edetessä, enkä siis tiennyt ennalta hankkivani oppimispäiväkirjojen lisäksi aineistoa myös muilla tavoin. Jos olisin kuitenkin jo syksyllä tiennyt käyttäväni observointia yhtenä aineistonke-

ruumenetelmänä, olisin ehtinyt observeeraamaan kevään opetusryhmän lisäksi myös syksyn opetusryhmää. Nyt se ei kuitenkaan onnistunut, koska syksyn osalta opetus oli jo loppunut huomattavasti kaipaavani lisätietoa oppimispäiväkirjojen tueksi. Jos taas tutkimusongelmat olisivat olleet tiedossa alusta asti, olisin voinut observeeraavani kohdistaa havaintoni juuri niihin liittyviin seikkoihin. Havainnointia on myös tutkimusmenetelmänä kritisoitu, koska se saattaa häiritä tai muuttaa tilannetta ja sen kulkua (Hirsjärvi ym. 2010, 213). Tutkimuksessani ainakaan minulle ei välittänyt sellaista kuvaa, että opettajat tai opiskelijat olisivat häiriintyneet observeeraavani. Opetustuntien videointi olisi voinut häiritä enemmän kuin kirjattujen muistiinpanojen tekeminen. Toisaalta videoimalla oppitunteja olisin voinut jälkeempään palata oppitunteihin ja tehdä uusia tutkimusongelmiin liittyviä huomioita, joka ei nyt ollut mahdollista.

Lisää luottavuutta tutkimukseeni olisin saanut, jos luokanopettajaopiskelijat olisivat voineet tutustua tutkimukseeni tuloksiin ja kommentoida sekä antaa palautetta niistä. Nyt kuitenkin tämän tutkimuksen ja rajatun ajan puitteissa opiskelijoilta ei palautetta kerätty. Jatkoa varten on aikataulutettu suunniteltava kuitenkin niin, että tutkimushenkilöillä on aikaa tutustua tuloksiin. Lisäksi jatkotutkimuksissa tulee tutkimustuloksia vertailla kattavammin kansainvälisiin tutkimuksiin luotettavuuden lisäämiseksi.

7.4 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksessa keskityttiin selvittämään, millaisena käsityön yhteiskurssille osallistuneet luokanopettajaopiskelijat näkevät tulevaisuuden koulukäsityön ja millaiseksi he kokevat omat valmiutensa opettaa koulukäsityötä. Tutkimustuloksissa yhtenäisen käsityön opettaminen nähtiin tavoiteltavana, mutta sen toteutus koettiin haastavaksi.

Opiskelijat jäivät kaipaamaan erityisesti konkreettisia ideoita ja esimerkkejä yhtenäisen käsityön opettamiseen. Mielestäni olisikin siis hyvin tarpeellista tutkia yhtenäistä käsityötä, sen toteuttamismahdollisuuksia ja käytännön sovellutuksia. Tähän astisista tutkimuksista olen törmännyt vain Kivikankaan (2003) väitöstutkimukseen, jossa käsiteltiin aihepiirityöskentelyä ja yhtenäisemmän käsityön opetusta. Sen lisäksi kaivattaisiin kuitenkin lisää tutkimusta, koska yhtenäinen käsityö on monille vielä uusi ja täysin tuntematon aihe. Erityisesti kaivattaisiin tutkimusta, joka auttaisi kehittämään opetussuunnitelmaa ja koulukäsityön opetusta.

Aihepiirityöskentely ja yhteisopettaminen esitettiin tutkielmassani mahdollisina opetusmuotoina tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvittavien taitojen ja yhtenäisen käsityön opettamiseen. Molemmat kaipaisivat kuitenkin lisätutkimusta. Hyvin ajankohtaista olisi tutkia, miten yhtenäisen käsityön opetus aihepiirityöskentelyn kautta onnistuu? Toisaalta kaivattaisiin myös kokemuksia yhtenäisen käsityön yhteisopettamisesta. Millaisena opettajat kokevat käsityön yhteisopettamisen? Millaisia haasteita ja mahdollisuuksia he näkevät yhtenäisessä käsityössä? Aineistoa kerätessäni haastattelin myös yhteiskurssien opettajia ja alkuperäisenä suunnitelmana olikin liittää heidän kokemuksensa osaksi tätä tutkimusta. Tutkimusaineiston laajuuden vuoksi ne jouduttiin jättämään tutkimuksen ulkopuolelle.

Tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa tutkittiin vain käsityön yhteiskursseille osallistuneita opiskelijoita. Jo tutkimukseni alussa ja aineistoa kerätessäni koin kuitenkin houkuttelevana tutkia myös kurssit erikseen suorittaneiden opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä. Haastattelin neljää opiskelijaa, jotka olivat opiskelleet käsityötä erillisillä kursseilla; tekstiilityötä tekstiilityön tiloissa yhden opettajan johdolla ja teknistä työtä teknisen työn tiloissa toisen opet-

tajan johdolla. Jouduin kuitenkin jättämään haastattelut tämän tutkimuksen ulkopuolelle, mutta edelleen mielestäni olisi tärkeää tutkia myös heidän kokemuksiaan. Miten kurssit erikseen suorittaneet opiskelijat näkevät tulevaisuuden käsityön ja sen opettamisen? Miten yhteiskurssin ja kurssit erikseen suorittaneiden opiskelijoiden näkemykset ja kokemukset eroavat toisistaan vai muistuttavatko ne toisiinsa?

Lisäksi mielestäni olisi tarpeellista tutkia luokanopettajien asenteita ja kokemuksia niin yhtenäisempää käsityön opetusta kuin tulevaisuuden koulukäsityötä kohtaan. Mihin suuntaan heidän mielestään opetusta tulisi kehittää? Hilmola (2009) on tutkinut teknisen työn sisältöjen opetuksen suunnittelua ja toteutusta ohjaavia tekijöitä peruskoulun yläluokilla, mutta luokanopettajien kokemuksia ei ole tutkittu. Olisi hyvin aiheellista tutkia, miten luokanopettajat tulkitsevat ja toteuttavat käytännössä opetussuunnitelmaa, koska koulukäsityö on pysynyt miltei muuttumattomana vuosikymmeniä.

Lähteet

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä oy.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, P. 1993. Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet. Kuopio: Kuopion käsi- ja taideteollisuusakatemia. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 177.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Kunubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino Oy.
- Atjonen, P. & Uusikylä, K. 2000. Didaktiikan perusteet. Juva: WSOY.
- Autio, O. 1997. Oppilaiden teknisten valmiuksien kehittyminen peruskoulussa. Tytöt ja pojat samansisältöisen käsityön opetuksen kokeilussa. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksen tutkimuksia 177.
- Collanus, M. 2009. Integraatio: uhkasta mahdollisuudeksi. Artikkelit Konstit-hankkeelle. Viitattu 12.01.2013
<http://www.konstit.fi/koti/mcollanus/>
- Drake, S. M. & Crawford Burns, R. C. 2004. Meeting standards through integrated curriculum. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2009. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D.A. & Shamberger, C. 2010. An illustration of complexity of collaboration in special education. Journal of Educational and Psychological Consultation, 20. Viitattu 23.3. 2013.
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10474410903535380>
- Garratt, J. 1997. Design and technology. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmenetelmiin. 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittavalle tutkijalle. (3. Painos) Jyväskylä: PS-kustannus.

- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Porvoo: WSOY.
- Hilmola, A. 2009. Käsityön opetuksen suunnittelun ja toteutuksen alkupe-
rää etsimässä. Tutkimus käsityön teknisen työn sisältöjen opetuksen
suunnittelua ja toteutusta ohjaavista tekijöistä peruskoulun yläluokil-
la. Turun yliopiston julkaisuja C 291. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun
teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. (15.–16. pai-
nos) Helsinki: Tammi.
- Huovila, R., Hintsala, T. & Säilä, J. 2010. Kirja käsityöstä: luokkien 3-6 käsi-
työnopetus. Helsinki: WSOYpro.
- Huovila, R., Sipilä, R. & Lehtivaara, R-L. 2012. Valinnan mahdollisuus
motivoi oppilaita. Keskisuomalainen. Mielipide. 11.4.2012.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien
hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimus-
suuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162–173.
- Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvaara, J. 2010. Haastattelun analyysi.
Tampere: Vastapaino.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: teo-
reettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ikonen, P., Rissanen, T., Rasinen, A. & Virtanen, S. 2010. Poukkoilevaa
opetuspolitiikkaa. Keskisuomalainen. Mielipide. 12.11.2010. Viitattu
22.4.2012. [http://www.ksml.fi/mielipidekirjoitukset/poukkoilevaa-
opetuspolitiikkaa/883709](http://www.ksml.fi/mielipidekirjoitukset/poukkoilevaa-opetuspolitiikkaa/883709)
- Järvelä, S. & Niemivirta, M. 1997. Mikä ohjaa oppijaa? Oppimisteoreettiset
muutokset ja motivaatiotutkimuksen ajankohtaisuus. Kasvatus 28 (3),
221–233.
- Järvinen, E-M. 2001. Teknologiakasvatus. Nyt! Teknologiakasvatuksen
keskus TEKNOKAS. Viitattu 7.4.2013.
<http://www.oulu.fi/teknokas/docs/robocup/teknologiakasvatus.html>
- Kananoja, J. 1998. Teknologisen opetuksen kehitystä. Teoksessa Kananoja,
T., Kari, J. & Parikka, M. 1998. Teknologiakasvatuksen tulevaisuuden
näköaloja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kantola, J. 1997. Cygnaeuksen jäljillä käsityönopetuksesta teknologiseen
kasvatukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea 1952. Kansakoulun opetus-
suunnitelmakomitean mietintö 2, Varsinaisen kansakoulun opetus-
suunnitelma. Helsinki.
- Kantola, J. 1999. Kasvatus työn kautta työhön: teknologiakasvatuksen isä
Uno Cygnaeus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Kauhanen, M. & Mantere H. 2001. Yhteinen käsityö. SWOT -analyysi. Koottuja pohdintoja käsityön järjestöseminaarista Tampereelta 24.11.2001. Käspaikka. Viitattu 15.1.2013. <http://www.kaspaikka.fi/opettajanpoyta/yhtkas-swot.html>
- Kaukinen, L. 1998. Dimensioita käsityötieteessä, erityisesti tekstiilityössä. Teoksessa Kaukinen, L. & Rauma, A.-L. (toim.) Kotitalouden ja tekstiilityön opettajien koulutusta Joensuun yliopitossa Savonlinnassa: 40-vuotisjuhlajulkaisu. Kasvatustieteiden tiedekunnanselosteita 72. Joensuun yliopisto, 9–29.
- Kivikangas, A. 2003. Hyvän opetuksen sekä tuloksellisen oppimisen ehtoihin perustuva eriyttäminen ja yksilöiminen perusasteen 3-6 luokkien käsityö-oppiaineen opetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja C 197. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1995. Ajatus käsissämme: käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi. Turun yliopiston julkaisuja C 109. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1998. Työ tekijäänsä opettaa - totta toinen puoli: kasvatusteoreettista ja koulutuspoliittista pohdintaa sekä empiirinen tutkimus itsenäisestä käsityön opiskelusta. Turku: Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 2003. Tekninen työ ja tekstiilityö oppisiältöinä peruskoulussa. Tekstiiliopettaja 5/2003.
- Kokko, S. 2007. Käsityöt tyttöjen kasvatuksessa naisiksi. Joensuun yliopiston julkaisuja. 118. Väitöskirja. Joensuun yliopisto.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P., & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu (3. uusittu painos). Porvoo: WSOY.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lepistö, J. 2004. Käsityö kasvatuksen välineenä: seurantatutkimus opettajien käsityötä koskevien käsitysten jäsentyneisyydestä ennen luokanopettajankoulutuksen käsityön peruskurssin opintoja ja niiden jälkeen. Turun yliopiston julkaisuja. C 219. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Lepistö, J. 2006. Käsityöoppiaineen tulevaisuuden haasteet luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa Kaukinen, L. & Collanus, M. (toim.) Tekstejä ja kangastuksia: puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Hamina: Akatiimi.

- Lepistö, J. 2010. Käsitöiden tekeminen ei vaadi tiettyä sukupuolta. Teoksessa Suortamo, M. Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. (toim.) Sukupuoli ja tasa-aro koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lindfors, L. 1992. Formgivning i slöjd: ämnesteoretisk och slöjdpedagogisk orienteringsgrund med exempel från textilslöjdsundervisning. Vasa: Åbo Akademi, pedagogiska fakulteten.
- Lindfors, E. 2010. Muuttuva arki ja innovaatiot käsityön tuntemuksen ja opetuksen haasteena. Teoksessa Lindfors, E. & Pullinen, J. (toim.) Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä: 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinna.
- Linkosaari, T. 2009. Näkemyksiä käsityöopetuksen kehitystarpeista yhteisessä perusopetuksessa. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Luukkainen, O. 1998. Tulevaisuuden tekijät: uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Helsinki: Opetushallitus.
- Marjanen, P. 2012. Koulukäsityö vuosina 1866–2003. Kodin hyvinvointiin kasvattavista tavoitteista kohti elämänhallinnan taitoja. Turun yliopiston julkaisuja. C 344. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Metsärinne, M. 2008. Suomen koulukäsityön neljä aikakautta opetussuunnitelmien ja teknisen työn oppikirjojen kuvauksena - kohti monipuolista koulukäsityön tutkimusta ja käytänteitä. *Techne Series. Research in Sloyd Education and Craft Science A: 13/2008.* Nordfo: Nordic Forum for Research and Development in Carft and Desing. Vaasa.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niemi, H. 1991. Uskonnondidaktiikkaa. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Niemi, E.K. 2004. Perusopetuksen oppimistulosten kansallinen arviointi ja tulosten hyödyntäminen koulutuspoliittisessa kontekstissa. Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 6. Vuosiluokalla vuonna 2000. Turun yliopiston julkaisuja. C 216. Turun yliopisto.
- Nygren-Landgärds, C. 2000. Educational and teaching ideologies in sloyd teacher education. Turku: Turun yliopistopaino.
- Opetushallitus. 2009. Opetuksen järjestäjien ja rehtoreiden näkemyksiä ja kokemuksia perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmauudis-

- tuksesta. Viitattu 22.4.2013.
http://www.oph.fi/download/111770_Kokemuksia_2004_opsuudistuksesta_2009.pdf
- Paajanen, R. & Rastas, J. 2010. Koulukäsityö 2040. Asiantuntijoiden näemyksiä koulukäsityön tulevaisuuden opetuksen perustekijöistä. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 15.10.2012.
<https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/63089/graduPaajanenRastas.pdf?sequence=1>
- Parikka, M. 1990. Teknisen työn didaktiikka: teknisen työn opetus- ja oppimistoiminta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Parikka, M. 1998. Teknologinen yleissivistys peruskoulu- ja lukiokasvatuksen tavoitteena. Teoksessa Kananoja, T., Kari, J. & Parikka, M. 1998. Teknologiakasvatuksen tulevaisuuden näköaloja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Parikka, M. 2005. Teknologiakasvatuksen käsite ja teknologisen yhteiskunnan uudet pärjäämisvaatimukset. Teoksessa Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Jyväskylän yliopisto. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. 239–248. Viitattu 22.4.2013.
<http://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/18898>
- Parikka, M. & Rasinen, A. 2009. Teknologiakasvatus tutkimuskohteena. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Patton, M. Q. cop. 2002. Qualitative research & evaluation methods. (3rd ed. edition) Thousand Oaks (CA): Sage.
- Peltonen, J. 1988. Käsityökasvatuksen perusteet: koulukäsityön ja sen opetuksen teoria sekä teoreettinen ja empiirinen tutkimus peruskoulun yläasteen teknisen työn oppisisällöistä ja opetuksesta. Turun yliopiston julkaisuja. A 132. Turun yliopisto.
- Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. 2010. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. Viitattu 15.2.2013.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf?lang=fi>
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö. 2, Oppiaineiden opetussuunnitelmat. 1970. Helsinki: Opetusministeriö.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Opetushallitus. Viitattu 5.3.2013.
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

- Poikela, E & Poikela, S. 1999. Ongelmaperustainen oppiminen. Aikuis-
koulutuksen maailma. Viitattu 15.3.2013.
<https://www12.uta.fi/kirjasto/nelli/verkkoaineistot/kasv/poikela97.pdf>
- Poikela, E. & Poikela, S. 2012. Challenges of problem-based pedagogy.
Teoksessa Poikela, E. & Poikela, S. (toim.) Competence and Problem-
Based Learning. Experience, Learning and Future. Viitattu 10.3.2013.
<https://arkki.ramk.fi/RAMK/julkaisutoiminta/Julkaisut/Competence%20and%20Problem%20Based%20Learning.pdf>
- Nummenmaa, A-R. & Poikela, E. 1999. Ongelmaperustainen oppiminen
tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Teoksessa Poikela, E.
(toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä.
Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Puolimatka, T. 2007. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus ja totuus-
teoriat. Teoksessa Hillila, M., Rähkä, P. & Bardy, M. 2007. Samalta vii-
valta: Kasvatusalan valintayhteistyöhankkeen (vakava) kirjallisen
kokeen aineisto. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pöllänen, S. & Kröger, T. 2000. Käsitön erilaiset merkitykset opetuksen
perustana. Teoksessa Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E.
2000. Opettajatiedon kipinöitä : kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuu:
Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Pöllänen, S. 2003. Yhteinen käsityö sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta
tarkasteltuna. Teoksessa Savolainen, E. (toim.) 50-vuotta opettajan-
koulutusta Savonlinnassa. <http://sokl.uef.fi/juhlakirja/27Sinikk.htm>.
Viitattu 10.3.2013.
- Rahkonen, S. 2012. Käsitön tasajako heikentäisi motivaatiota, uskovat
opettajat. Keski-suomalainen. 29.2.2012.
- Rahkonen, S. & Valkonen, P. 2012. Tasa-arvoa koulukäsitöihin. Keski-
suomalainen 25.2.2012.
- Rasinen, A. 2000. Developing Technology Education, In Search of Curric-
ulum Elements for Finnish General Education Schools. Jyväskylä
studies in education, psychology and social research;171. Väitöskirja.
Jyväskylän yliopisto.
- Riipinen, A. 2007. Yhteinen käsityö peruskoulun 7. luokalla. Opettajien
kokemuksia yhteisen käsityön opetuksesta ja organisoinnista. Hel-
singin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos. Pro gradu -
tutkielma. Viitattu 5.2.2013.
[https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20087/yhteinen.pdf?s
equence=2](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20087/yhteinen.pdf?sequence=2)
- Rytivaara, A. 2012a. Collaborative classroom management in a co-taught
primary school classroom. International Journal of Educational Re-
search 53, 182-191. Viitattu 13.3.2013.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035512000250>

- Rytivaara, A. 2012b. Towards inclusion: teacher learning in co-teaching. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research; 267. Jyväskylän yliopisto.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. 2009. Pohdintoja käsityön kuvasta. Teoksessa Taide ja taito – kiinni elämässä! Opetushallitus. Moniste 2/2009. Viitattu 15.2.2013. http://www.oph.fi/download/49220_taide_ja_taito.pdf
- Simpanen, M. 2003. Lyhyt oppimäärä koulukäsityöhön. Jyväskylä: Suomen käsityön museo.
- Suojanen, U. 1993. Käsityökasvatuksen perusteet. Porvoo: WSOY.
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä oy.
- Tuntijakotyöryhmä 1992. Tuntijakotyöryhmän muistio. Helsinki: Opetusministeriö.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. (7. Uudistettu painos) Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Villa, R.A., Thousand, J.S. & Nevin, A.I. 2004. A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning. Corwin Press. Thousand Oaks. Calif.

Liitteet

Liite 1. Oppimispäiväkirjapohja

POHDINTAA ennen kurssia: Mitä valmiuksia sinulla on jo opettaa käsityötä (tekninen ja tekstiilityö) alakoulussa?

- Mitä töitä muistat tehneesi käsityössä kouluajanasi?
- Onko sinulla käsityöihin liittyviä harrastuksia?
- Mahdolliset kokemukset käsityöiden opettamisesta
- Mainitse ainakin yksi tavoite tälle kurssille

Päiväkirja: Miten opiskelin? Mitä ongelmia esiintyi oman työskentelyn aikana ja miten ratkaisin ne?

Demon aihe	Työskentelyni

POHDINTAA kurssin lopussa:

Kuvaile valmiuksiesi kehittymistä kurssin aikana.

Liite 2. Lisäykset oppimispäiväkirjaan

Hei!

Voisitteko välittää opiskelijoille terveiseni. Kehottaisin opiskelijoita siis pohtimaan päiväkirjan viimeisessä kohdassa (Kuvaile valmiuksiesi kehittymistä kurssin aikana) myös samansisältöistä käsityötä.

Miten valmiutesi samansisältöiseen käsityöhön ja sen opettamiseen ovat kehittyneet kurssin aikana? Millaisia ajatuksia samansisältöinen käsityö herättää sinussa?

Lisäksi opiskelijoilta voisi tiedustella halukkuutta osallistua haastatteluuni. Olisi hienoa, jos ryhmästä löytyisi siis kaksi vapaaehtoista haastatteluun, jonka tarkoituksena on kerätä tietoa Pilottikurssin käyneiden opiskelijoiden kokemuksista ja näkemyksistä käsityön opettamiseen liittyen. Haastattelun kesto on noin 15-30 minuuttia ja tavoitteena olisi toteuttaa haastattelut toukokuun aikana. Vapaaehtoiisiin olen tietysti itse tarkemmin yhteydessä sähköpostitse ja sovin tarkemmin haastatteluajat sekä annan lisäinfoa haastattelusta. Olen jo valmiiksi erittäin iloinen ja kiitollinen, jos kaksi vapaaehtoista löytyy!

Terveisin,

Heidi Yliannala

Liite 3. Haastatteluteemat ja lisäkysymykset

1. Valmiudet, kokemukset ja odotukset

- Valmiudet ennen kurssia (koulu, harrastukset, opetus)
- Odotukset ja tavoitteet kurssille
- Kuvaile valmiuksiasi nyt kurssin jälkeen

2. Samansisältöinen käsityö

- Kuvaile, mitä samansisältöinen käsityö tarkoittaa?
- Millaisia ajatuksia samansisältöinen käsityö herättää?
- Millaisia haasteita/ mahdollisuuksia näet siinä?
- Millaiseksi koet valmiutesi opettaa sitä?

3. Tulevaisuuden käsityö

- Millaisena näet tulevaisuuden käsityön ja sen opetuksen kouluissa?
- Pohdi, miten opetusta voisi kehittää tulevaisuudessa.

Liite 4. Tutkimukseen osallistumiskirje

Hei käsityön POM -pilottijaksolle osallistunut opiskelija!

Olen tekemässä Pro gradu -tutkielmaani yhteisestä käsityöstä. Aikomukseni on siis tutkia POM -käsityön pilottijaksolle osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksia ja mielipiteitä yhteisestä käsityöstä sekä pilottijaksosta. Kevään pilottijakson observoinnin lisäksi tarkoitukseni on tutkia kurssin aikana tekemiänne tehtäviä (lähinnä oppimispäiväkirjoja), joissa olette pohtineet esimerkiksi valmiuksienne kehittymistä kurssin aikana. Jokainen opiskelija pysyy kuitenkin täysin anonyyminä, eikä kenenkään henkilöllisyys tule siis edes minun tietooni. (Opettajat ovat luvanneet poistaa teidän töistä tunnistetiedot ja välittää teille tämän viestin.)

Tutkimuksen avulla saisimme arvokasta tietoa niin pilottijaksoa ja sen kehittämistä kuin yhteisen käsityön opettamistakin ajatellen. Jos olet kuitenkin ehdottomasti sitä mieltä, että ET halua antaa tehtäviäsi luettavakseni, ilmoittaisitko siitä mahdollisimman nopeasti (minulle tai) opettajille. Olisin kuitenkin todella kiitollinen, jos suostuisit autamaan minua tutkimuksessa ja sen onnistumisessa!

Ystävällisin terveisin,

Heidi Yliannala

heidi.s.yliannala@student.jyu.fi