

Katri Ahonen

KASVATUS KÄSITYÖNOPETUKSESSA

**Tekstiilityön opettajien käsityksiä omasta kasvatustehtävästään ja
oppilaan kehittymisestä tekstiilityön opetuksessa**

Kasvatustieteen
Pro gradu -tutkielma
Kevät 2014
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ahonen, Katri. KASVATUS KÄSITYÖNOPETUKSESSA. Tekstiilityön opettajien käsityksiä omasta kasvatustehtävästään ja oppilaan kehittymisestä tekstiilityön opetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2014. 104 sivua. Julkaisematon.

Yleissivistävässä koulussa on korostettu käsityönopetuksen kasvatuksellista arvoa koko oppiaineen olemassaolon ajan. Siitä huolimatta kasvatusta käsityönopetuksessa on jäänyt tuotetta ja teknistä osaamista painottavan näkökulman varjoon. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata millaisia käsityksiä tekstiilityön opettajilla on omasta kasvatustehtävästään ja oppilaan kehittymisestä käsityönopetuksessa. Tutkimuksen kohderyhmänä oli kahdeksan tekstiilityön aineenopettajaa Turusta (2), Helsingistä (2) ja Jyväskylästä (4). Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat työskennelleet peruskoulun tekstiilityön aineenopettajina yli 10 vuotta. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelulla ja tutkimus toteutettiin fenomenografisena tutkimuksena. Tutkimuksessa käsityötä tarkasteltiin käsityötieteen näkökulmasta ja kasvatusta määriteltiin herbartilaisen kasvatusteorian tulkintoihin ja modernin pedagogiikan teoriaperinteeseen perustuen.

Tutkimuksesta ilmeni, että opettajien käsitykset kasvatustehtävästään ja oppilaan kehittymisestä käsityönopetuksessa olivat perinteisiä ja heidän käsityksensä kasvatustavoitteista olivat perusteltuja. Opettajat kertoivat toteuttavansa kasvatustehtävänsä oppitunneilla koko ajan eikä erillisinä tehtävinä. Korkeimpien kasvatustavoitteiden ajateltiin kuvaavan oppiaineen merkitystä ja toteutuvan vasta tulevaisuudessa.

Käsityönopetuksessa tuettiin oppilaiden kokonaispersoonallisuuden kasvua ja yhteiskunnan jäseneksi kasvamista. Oppilaille kasvatettiin monipuolisia valmiuksia työelämää varten ja heille mahdollistettiin myönteisiä kokemuksia käsityön parissa. Erityisesti onnistumiskokemusten käsitettiin vaikuttavan myönteisesti oppilaan käsitykseen itsestään. Spontaanisti syntyneissä kasvatustilanteissa oppilaita ohjattiin hyviin käytöstapoihin ja ottamaan toiset huomioon. Tutkimuksessa kuvattiin myös, miten oppilaan kehittyminen perustui opettajien mukaan oppilaan aktiivisuuteen, käsityöllisiin tehtäviin ja työtapoihin sekä harjoitteluun. Käsityönopetuksen katsottiin kehittävän oppilaalle monipuolisia, elämässä tarvittavia taitoja ja henkisiä valmiuksia.

Opettajien käsitykset kuvasivat tekstiilityön opetuksen merkitystä oppilaan kasvun ja kehityksen näkökulmasta opettajien kokemana. Tutkimuksessa pystyttiin luomaan kuva ilmiön laajuudesta ja siitä, mistä opettajien käsitysten eroissa oli kysymys. Lopuksi tutkimustulokset kytkettiin ajankohtaiseen keskusteluun käsityönopetuksen merkityksestä.

Avainsanat: Käsityönopetus, tekstiilityö, kasvatusta, kasvatustehtävä, perusopetus, fenomenografia

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	6
2 KÄSITYÖ.....	9
2.1 Käsityön määritelmiä ja paikantuminen tässä tutkimuksessa.....	9
2.2 Käsityö prosessina.....	11
2.3 Käsityötaito kokemuksena.....	14
2.4 Käsityö yhteiskunnan muutoksessa.....	16
3 KASVATUS KOULUSSA	19
3.1 Arvotietoinen kasvatusta.....	19
3.2 Kasvatuksen ja opetuksen ero.....	20
3.3 Kasvatuksen tehtävät.....	21
3.3.1 Kasvatuksen sivistystehtävä.....	22
3.3.2 Kasvatuksen sosialisatiotehtävä	24
3.3.3 Perusopetuksen kasvatustehtävä	27
3.4 Kasvattava käsityöopetus.....	28
3.5 Käsityöopetus eri aikakausina.....	31
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	36
4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä.....	36
4.2 Fenomenografia tutkimuksen lähestymistapana.....	36
4.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston keruu	40
4.4 Aineiston analyysi	42
5 KÄSITYKSET KASVATUSTEHTÄVÄSTÄ.....	46
5.1 Käsityöopetus kasvatuksen välineenä	47
5.1.1 Kokonaispersoonallisuuden kasvun tukeminen	47
5.1.2 Kokonainen ihminen.....	47
5.1.3 Yhteiskuntakelpoinen ihminen.....	48
5.2 Työhön kasvattaminen.....	49
5.2.1 ”Tarttuisivat siihen toimeen”.....	49
5.2.2 ”Mitä mä nyt teen?”.....	50
5.2.3 ”Vastuu omasta tekemisestä”	50
5.2.4 ”En mä enää jaksa tätä”	51
5.2.5 ”Kriittisyys on hirveän tärkeä käsityöopetuksessa”	52
5.2.6 ”En mä osaa, kun mä oon tyttö”	53
5.3 Taitoon kasvattaminen.....	54
5.3.1 Myönteinen kokemus käsityöstä	55

5.3.2	Oppilaan motivointi.....	56
5.3.3	Kasvatus taidon oppimisessa	58
5.3.4	Itseluottamuksen kasvattaminen	60
5.4	Tilanteen mukainen kasvatus	61
5.4.1	”Sosiaalisten tilanteiden hallintaa”	62
5.4.2	”Luokassa on semmonen hyväksyvä tunnelma”	63
5.4.3	”Jos ryhmässä on yksikin poika, niin se ilmapiiri muuttuu”	64
5.4.4	Opettaja eri rooleissa	65
6	KÄSITYKSET SIITÄ MITEN KÄSITYÖNOPETUS KEHITTÄÄ OPPILASTA... 66	
6.1	Oppilaan kehittymisen perusteita käsityöopetuksessa	66
6.1.1	Oppilas kehittyy omaan tahtiinsa	66
6.1.2	Käsityössä kehittyminen on hidasta ja nopeaa.....	67
6.1.3	Kehittyminen perustuu oppilaan aktiivisuuteen.....	68
6.2	Käsityölliset tehtävät ja työtävät kehittävät oppilasta	69
6.2.1	Työn hitaus	69
6.2.2	Käsillä tekeminen ja kosketus.....	70
6.2.3	Konkreettinen tuote	70
6.2.4	Ongelman ratkaisu.....	71
6.3	Oppilaan kehittymistä haittaavia seikkoja käsityöopetuksessa.....	72
6.3.1	Oppilaiden motoriset taidot ovat heikkoja	72
6.3.2	Opetuksessa ei ole jatkumoa	73
6.3.3	Käsityötuntien vähyys	73
6.4	Käsityöopetus kehittää oppilaan taitoja.....	74
6.4.1	Arkielämän taitoja	74
6.4.2	Kädentaitoja	75
6.4.3	Työskentelytaitoja.....	77
6.4.4	Päätöksentekotaitoja	78
6.5	Oppilaan henkinen kehittyminen käsityöopetuksessa	79
6.5.1	Pettymyksiin suhtautuminen	79
6.5.2	Itsetuntemuksen kehittyminen	80
6.5.3	Suunnittelu kehittää luovuutta.....	80
6.5.4	Ajattelun kehittyminen.....	83
7	TULOSTEN TARKASTELU	84
8	POHDINTA	88
8.1	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	88
8.2	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheita	92
	LÄHTEET	95
	LIITTEET.....	103

LIITE 1 Teemahaastattelurunko	103
LIITE 2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 159–161	104

TAULUKKO 1. Yhteenveto kasvatuksen tehtävistä, kasvatustoiminnasta ja kasvatuksen tavoitteista. Sovellus Herbartin kasvatusteoriasta modernin pedagogisen teoriaperinteen mukaan (Siljander 2002) ja arvotietoisesta kasvatustajattelusta (Puolimatka 2010).....	27
--	----

1 JOHDANTO

Monista yhteiskunnallisista muutoksista huolimatta käsityötä opetetaan yleissivistävässä koulussa edelleen omana oppiaineenaan. Käytännönläheisyys, tekemisen taito ja tuotteiden valmistaminen ovat olleet käsityöopetuksessa merkityksellisiä koko sen historian ajan. Yhtä kauan on korostettu käsityöopetuksen kasvatuksellista arvoa. Oppiaineen merkitystä arvioitaessa ensisijaiseksi nousevat käsityön kasvatustavoitteet, mutta käytännössä kasvatuskäytäntö on aina jäänyt tuotetta ja teknistä osaamista painottavan hyötynäkökulman varjoon. (Kananoja 1997; Kojonkoski-Rännäli 1998c, 364; Marjanen 2012.) Hyötynäkökulmaa painottavan käsityöopetuksen tarpeellisuus kyseenalaistuu, kun koulussa itse tehtyjä tuotteita ei enää tarvita tyydyttämään kotien esinetarpeita eikä käsitöiden osaamisella ole enää laajalti merkitystä perheiden pääasiallisena toimeentulon lähteenä tai sivuansioiden kannalta (vrt. Virrankoski 1994). Läheskään aina ei käsitöiden harrastaminenkaan ole taloudellisesti kannattavaa, päinvastoin, harrastukseen liitetään elitistisiä merkityksiä (Rönkkö 2011, 7). Usein tulee edullisemmaksi ostaa valmis tuote, kuin tehdä sellainen itse. Substanssispesifistä käsityötaidosta ei ole nykyajan kotitalouksille välitöntä taloudellista, eikä kodin tarpeisiin liittyvää hyötyä. Silti käsityöopettajien on edelleen pystyttävä perustelemaan sekä itselleen että oppilailleen miksi yleissivistävässä koulussa yhä opiskellaan käsityötä (Syrjäläinen 2006, 114).

Käsityöopetuksen merkitys on sitoutunut yhteiskunnallisiin olosuhteisiin ja yhteiskunnan kehitysvaiheeseen. Marjanen (2012) tutki vuosien 1866–2003 käsityöopetuksen kasvatustehtäviä ja niissä tapahtuneita muutoksia naiseksi kasvattamisen näkökulmasta. Tutkimuksesta ilmeni, että käsityöopetuksella oli alkavassa kansakoulussa sekä kasvatuksellinen että käytännöllinen tehtävä (Marjanen 2012), mutta kansakoulun ensimmäisinä vuosikymmeninä Cygnaeuksen kasvatustavoitteita ei ymmärretty. Käsityöopetuksella ei ollut yhtenäistä kasvatustavallista metodologiaa eivätkä opettajat tieneet, millaisia kasvatuksellisia päämääriä käsityöopetuksella tulisi tavoitella (Tuomikoski-Leskelä 1982, 55).

Käsityönopetuksen merkitystä ei ymmärretty eikä oppiainetta arvostettu muiden oppiaineiden rinnalla (Rauhamaa 1912, 3). Käsityönopetus on nykyään toisenlaista kuin sataviisikymmentä vuotta sitten, mutta koulukäsityön ongelma on sama – käsityönopetusta ei arvosteta ja sen merkityksestä ollaan edelleen montaa mieltä (vrt. Kaukinen 2006, 82). Valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan kirjatut käsityönopetuksen tavoitteet antavat viitekehyksen opettajan työlle, mutta opettajan on itse ratkaistava miten suoriutua kasvatustyöstä käytännössä (Pöllänen & Kröger 2000, 250). Julkisesti määräytyvistä kasvatusihanteista ja -tavoitteista huolimatta opettajat toimivat luokkatilanteissa pääosin omien ihmis- ja oppimiskäsitystensä (Tuomi 1998, 89) sekä kokemustensa ja intuitioidensa pohjalta (Gholami 2009; Lahelma 1999, 89; Syrjäläinen 2003, 63; Turunen 1999, 24).

Kokon (2007) tutkimuksen lähtökohtana oli käsityönopetuksen sukupuolittuneisuutta ylläpitävä totunnainen kasvatusta. Tutkimuksessa paljastettiin niitä käsityönopetuksen sukupuolittuneisuuden uusintamisen käytäntöjä, joilla tyttöjä kasvatetaan naisiksi tekstiilityön opetuksessa. Tutkimuksen kohteena olivat tekstiilityön opetuksen sisällöt, taitojen opettaminen ja ne naiselliset ominaisuudet, joita tytöille tekstiilityössä kasvatettiin. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös millaisia kasvatuksellisia erityispiirteitä ilmenee saman sukupuolen tyttöryhmissä. Tutkimus antaa lisätietoa käsityönopetuksen sukupuolittuneisuutta ylläpitävistä mekanismeista. Syrjäläinen (2003) on tutkinut käsityönopettajan pedagogista tietoa opettajan persoonallisina toimintatapoina ja periaatteina käsityönopetuksessa. Tutkimuksessa havainnollistetaan opettajien käsityön opettamiseen ja pedagogiseen suhteeseen liittyviä toimintatapoja ja periaatteita opettajan toimintaa kuvaavien episodien avulla. Kivelä, Peltonen ja Pikkarainen (1996, 127) esittävät artikkelissaan pedagogisen toiminnan tutkimista mahdollisimman irrallaan muusta sosiaalisesta kanssakäymisestä, koska jokaisella kasvatusta tutkivalla tulee, ennen tutkimuksen kohdentamista kasvatuksen erityiskysymyksiin, olla käsitys kasvatuksen tyypillisistä piirteistä.

Käsillä olevan tutkimuksen lähtökohtana oli ajatus siitä, että opettaja voi määrittää pedagogisen toimintansa tavoitteet vain, jos hänellä on käsitys siitä, mitä merkitystä oppiaineella on oppilaan kasvulle ja kehitykselle. Tässä työssä tutkittiin peruskoulun tekstiilityön aineenopettajien käsityksiä oppilaiden kasvatuksesta ja

kehittymisestä käsityöopetuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla opettajien käsityksiä omasta kasvatustehtävästään sekä siitä, miten tekstiilityön opetus kehittää oppilasta. Näkökulma tutkimukseen oli laadullinen ja tutkimus toteutettiin fenomenografisena tutkimuksena, joka soveltuu käsitysten sisällöllisten erojen tutkimiseen koulumaailmassa. Tutkimus rajoittui vain tekstiilityön opettajien käsitysten tarkasteluun tekstiilityön opetuksen kontekstissa, teknisen työn jäädessä tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimusta varten haastateltiin tekstiilityön aineenopettajia Helsingissä (2), Jyväskylässä (4) ja Turussa (2). Aineisto analysoitiin fenomenografisella analyysimenetelmällä. Kasvatus käsitettiin tässä työssä pääosin Herbartin kasvatusteoriasta tehtyjen tulkintojen ja modernin pedagogiikan teoriaperinteen mukaisena toimintana. Kasvatuksen sitoutumista arvoihin tarkasteltiin analyttisen filosofian näkökulmasta. Käsityö käsitteen määrittely perustui suurelta osin käsityötieteelliseen tietoon käsityöstä.

Tutkimuksessa tuli esiin opettajien näkemys siitä, että kasvatus käsityöopetuksessa toteutuu suurelta osin muun toiminnan ohessa eikä erillisenä tehtävänä. Oppilaan kasvussa ja kehittämisessä oleelliseksi nähtiin oppilaan aktiivisuus käsityöprosessin suorittamisessa. Opettajien käsityksistä muodostettiin ja nimettiin neljä ylätasoa kategorioita, jotka kuvaavat millaisia sisällöllisesti erilaisia kasvatustehtäviä opettajat liittävät työhönsä: 1) Käsityö kasvatuksen välineenä, 2) Työhön kasvattaminen, 3) Taitoon kasvattaminen ja 4) Tilanteen mukainen kasvatus. Oppilaan kehittämisestä kertovat käsitykset ryhmiteltiin viideksi ylätasoa kategorioiksi seuraavasti: 1) Oppilaan kehittämisen perusteita käsityöopetuksessa, 2) Käsityölliset tehtävät ja työtavat kehittävät oppilasta, 3) Oppilaan kehittämistä haittaavia seikkoja, 4) Käsityöopetus kehittää oppilaan taitoja ja 5) Oppilaan henkinen kehittyminen käsityöopetuksessa. Kategoriat kertovat siitä, että opettajien käsitykset kasvatuksesta ja oppilaan kehittämisestä olivat perinteisiä. Kategoriat kertovat myös käsityöopetuksen merkityksestä opettajien kokemana. Opettajien käsityksistä ilmeni, että käsityöopetuksen tarkoituksena on antaa oppilaille monipuolisia fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia valmiuksia heidän tulevaisuuttaan varten ja tukea oppilaiden kasvua aktiivisiksi ja vastuullisiksi yhteiskunnan jäseniksi.

2 KÄSITYÖ

Tässä luvussa tarkastelen käsityö käsitteen merkityssisältöjä. Käsityö voidaan määritellä useista näkökulmista, esimerkiksi tekijän, prosessin, tuotteen tai käyttäjän näkökulmasta (Ihatsu 2002, 12). Ensimmäisessä alaluvussa esitän aluksi joitakin käsityön määritelmiä ja lopuksi totean kokoavasti mitä tarkoitan käsityöllä tässä tutkimuksessa. Toisessa alaluvussa tarkastelen käsityötä prosessina, jolloin esittelen koulukäsityöhön soveltuvien käsityöprosessien teoreettisia malleja. Kolmannessa alaluvussa luonnehdin käsityötaitoa siihen liittyvine kokemuksineen. Viimeisessä alaluvussa kuvaan käsityön merkitystä eri aikoina ja pohdin käsityön tulevaisuutta.

2.1 Käsityön määritelmiä ja paikantuminen tässä tutkimuksessa

Termi käsityö viittaa käsiin ja työhön. Selkeä rajanveto käsityön ja käsityöhön lukeutumattoman käsillä tehtävän työn välille on vaikeaa, sillä ihminen käyttää käsiään lukuisilla eri tavoilla. MOT Sanakirjaston mukaan käsityö tarkoittaa käsin tai käsityökaluin suoritettavaa työtä, käsin tehtyä tuotetta sekä koulun oppiainetta. Suojanen (1992, 13) määrittelee käsityön 1) käsin tai käsin ohjatun koneen avulla valmistetuksi tuotteeksi 2) tällaisen tuotteen suunnittelu- ja valmistusprosessiksi ja 3) erilaisiksi luonnoksiksi, kokeiluiksi ja prototyypeiksi, joita syntyy käsityön suunnittelu- ja valmistusprosessissa. Valmistusprosessin tuloksena syntynyttä esinettä Suojanen (1992, 14) kutsuu tuotteeksi, mutta produkti eli tuotos voi tarkoittaa joko esinettä tai suunnitteluvaiheessa syntynyttä luonnosta. Anttila (1992, 36) luonnehtii käsityötä prosessiksi, jossa ihminen, talous, teknologia ja ympäristö ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Prosessin lopputulosta hän kutsuu produktiksi eli tuotokseksi, joka voi olla fyysinen esine tai immateriaalinen tuotos kuten oppimisen ilo tai muu elämys (Anttila 1992; Luutonen 2002, 72). Materiaalisuus ja immateriaalisuus käsityössä liittyvät tuotteen lisäksi myös siihen prosessiin, jossa tuote saa muotonsa. Käsien kautta syntyy fyysinen tuntuma muokattavaan materiaaliin, mutta käsityöhön tarvitaan lisäksi sellaisia immateriaalisia elementtejä kuin tekijän taidot ja käsityön idea. (Kouhia & Laamanen 2014, 11.)

Kojonkoski-Rännälin (1995) mukaan käsityö työnä ja taitona on ihmisyyden keskeinen tunnuspiirre. Kädet ottavat luonnosta materiaalia ja työstävät sitä tarkoituksenmukaisesti. Valmiissa työssä tekijän aikomus on konkretisoitunut tuotteeksi, joka paljastaa tekijänsä suunnitelman ja taidot. Käsityössä ihmisen toiminta kohdistuu luontoon ja siten ihmisen oman olemassaolon ehtoihin. Kojonkoski-Rännäli (1998b, 52–54) määrittelee käsityön tuottamistoiminnaksi, jossa materiaalin kosketeltavuus ja käsityöntekijän viisauden ja taitojen kehittyminen ovat olennaisia. Viisaus kätkeytyy käsityön ideaan, jonka toteutuksessa otetaan luonto huomioon. Ihmisen luontosuhde heijastaa hänen ymmärrystään maailmasta. Ihminen, joka valmistaa tuotteensa alusta loppuun asti itse voi vaikuttaa siihen, miten hänen työnsä muokkaa luontoa. Kojonkoski-Rännälin käsityön määritelmä arvottaa ihmisen ja luonnon välistä harmoniaa (ks. myös Kouhia & Laamanen 2014, 19). Määritelmä kuvaa käsityötä universaalilla tasolla filosofian näkökulmasta (Anttila 1992, 31). Se muistuttaa käsityön tekijää hänen valintojensa seurauksista.

Erilaisia käsityön muotoja on lukemattomia. Sellaisia ovat mm. taidekäsityö, perinne-käsityö, kasvattava käsityö ja terapeutti-käsityö. Käsityölajeiksi puolestaan nimitetään taitolajeja, joita kuvaavat käsityössä käytetty materiaali (nahkatyö, puutyö) tai käsityötekniikka (pistokirjonta, virkkaus). Tässä tutkimuksessa tarkoitan käsityöllä käsin, käsityövälineiden tai käsin ohjatun koneen avulla suoritettavaa työtä, käsityönä valmistettua tuotetta ja yleissivistävän koulun oppiainetta. Käsityötä on myös käsityönä valmistettavan tuotteen ideointi, tekninen ja visuaalinen suunnittelu sekä käsityötekniikan ja käsityövälineiden käytön harjoittelu. Olennaista käsityössä on työnteon tavoitteellisuus ja se, että käsillä ja käsityövälineillä vaikutetaan valittuun materiaaliin niin, että materiaalin ilmiasu käsityön tuloksena muuttuu persoonalliseksi. Käsityötekniikalla tarkoitan tässä tutkimuksessa perinteisiä perusopetuksessa opettavia tekstiilityön tekniikoita kuten ompelu, kirjonta, virkkaus, neulonta, huovutus, kankaanpainanta ja värjäys. Käsityövälineitä ovat käsissä tai työssä pidettävät apuvälineet sekä sähköiset käsityövälineet kuten esimerkiksi ompelukone ja tietokone, joita tekijä käyttää haluamallaan tavalla, kuitenkin niin, että myös koneella tehdyn työn jälki riippuu tekijän taidoista (Kojonkoski-Rännäli 1998b, 52–54). Käsityön tavoitteena on tehdä valituista materiaaleista uusi tai uudistunut tuote. Käytän

tutkimuksessani käsityön materiaalisesta lopputuloksesta termejä tuote tai käsityö. Tässä tutkimuksessa käsityö sijoittuu institutionaalisen kasvatuksen kontekstiin tekstiilityön opetuksessa ja sitä tarkastellaan tekstiilityön opettajien näkökulmasta.

2.2 Käsityö prosessina

Sitä kokonaisuutta, joka alkaa käsityötuotteen ideoinnista ja päättyy valmiin tuotteen loppuarviointiin kutsutaan käsityön toimintakokonaisuudeksi (Kröger 2003, 99), käsityötuotteen suunnittelu- ja valmistusprosessiksi (Anttila 1992, 111) tai pelkästään käsityöprosessiksi (Lindfors 1991, 90). Krögerin (2003, 99) käsityön toimintakokonaisuus muodostuu lähtötilanteesta, prosessista ja lopputuloksesta. Anttilan (1992, 111) kehittämän käsityötuotteen suunnittelu- ja valmistusprosessin teoreettisen mallin vaiheet ovat pääpiirteiltään: Alkumielikuvan luominen ja ratkaisun hahmottaminen, tekijän omien ja prosessin ulkopuolisten resurssien arviointi, käsityötuotteen ja valmistusprosessin suunnittelu sekä ulkoisten ja sisäisten palautekanavien kautta saadun palautteen arviointi. Tässä mallissa käsityötuotteen valmistamisen ensimmäisessä vaiheessa hahmottuu alkumielikuva valmistettavasta tuotteesta. Hahmottamisvaiheen alkumielikuvaan vaikuttavat mm. tekijän tiedot, taidot ja tavoitteet sekä ympäristön arvostukset ja resurssit. Seuraavassa suunnittelun vaiheessa mielikuva tarkentuu sen funktionaalisia ja symbolisia merkityksiä ja valmistusvaiheita arvioitaessa. Prosessi etenee spiraalimaisesti siten, että tekijä arvioi, testaa ja kehittää toimintaansa saamansa sisäisen tai ulkoisen palautteen avulla koko prosessin ajan. Tällöin mielikuva valmiista tuotoksesta tarkentuu jokaisella toimintakierroksella kunnes työ valmistuu. (Anttila 1992, 111.) Lindforsin (1992, 83) koulukäsityöhön soveltama käsityöprosessin malli koostuu kolmesta päävaiheesta ja näiden alavaiheista. Päävaiheita ovat taiteellinen suunnittelu, tekninen suunnittelu ja valmistussuunnitelmien toteutus. Eniten alavaiheita (8 kpl) on taiteellisen suunnittelun vaiheessa ja vähiten valmistusvaiheessa (4 kpl). Lindfors painottaa mallissaan suunnittelun ja arvioinnin merkitystä. Työ arvioidaan ja dokumentoidaan jokaisen vaiheen jälkeen. Malli sopii koulukäsityöhön, koska se perustuu konkreettisen tuotteen valmistamiseen. Anttilan ja Lindforsin käsityöprosessin mallit ovat pääpiirteissään samankaltaisia, mutta Anttilan mallissa ei mainita taiteellista suunnittelua, vaan

puhutaan mielikuvan tarkentumisesta. Lisäksi malli korostaa prosessin dynaamista luonnetta ja ottaa huomioon ulkopuoliset tekijät tuotteen suunnittelu- ja valmistusprosessissa. Käsityöprosesseja kuvaaville teoreettisille malleille on yhteistä, että käsityöprosessin ensimmäisessä, luovan ideoinnin vaiheessa haetaan inspiraatiota erilaisista virikkeistä ja epämääräinen mielikuva tai ajatus valmistettavasta tuotteesta alkaa kehittyä. Seuraavassa vaiheessa hankitaan tietoa, pohditaan, arvioidaan ja testataan idean visuaalisia ja teknisiä ratkaisuja, jolloin idea kehittyy suunnitelmaksi. Valmistusvaiheessa suunnitelma toteutetaan, mutta suunnitelman toteutus ei etene suoraviivaisesti, vaan työtä arvioidaan kriittisesti koko prosessin ajan ja tarvittaessa alkuperäistä suunnitelmaa muokataan. (Kojonkoski-Rännäli 1998b, 54–55.)

Suunnittelu on merkittävä osa käsityöprosessia. Asiantuntijan suunnittelu- prosessia kuvaavassa mallissa suunnittelun elementit ovat komposition suunnittelu ja konstruktion suunnittelu (Seitamaa-Hakkarainen 2000). Kompositiolla tarkoitetaan tuotteen visuaalista suunnittelua kuten muotoa, värejä ja kuvioita ja konstruktiolla tuotteen materiaaliin, tekniikoihin ja toteutustapoihin liittyviä teknisiä ratkaisuja. Suunnittelu tarkoittaa suunnittelun elementtien määrittelyä. Tällöin tuotteen visuaalisen ilmeilyn ja teknisten ratkaisujen määrittäminen toteutuu suunnittelijan vuoropuheluna näiden kahden ongelma-avaruuden välillä suunnittelun rajoitteiden kontekstissa (Seitamaa-Hakkarainen 2000). Lahden (2008) väitöstudkimuksessa tarkasteltiin yhteisöllistä suunnitteluprosessia. Tutkimus koostui kolmesta tutkimusprojektista ja tuotteiden suunnittelu toteutettiin opiskelijoiden, opettajien ja asiantuntijoiden yhteistyönä virtuaalisessa oppimisympäristössä. Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä tietoa yhteisöllisen suunnittelun pedagogisista käytännöistä virtuaalisessa oppimisympäristössä.

Kun yksi ihminen vastaa koko käsityöprosessista tuotteen ideasta aina valmiin tuotteen loppuarviointiin asti, puhutaan kokonaisesta käsityöstä. Kokonainen käsityö edellyttää tekijältä laaja-alaista osaamista, mutta myös kehittää ihmisen kykyjä monipuolisesti. Ratkaistessaan tuotteen suunnitteluun ja valmistukseen liittyviä ongelmia, tekijä kohtaa osaamisensa rajat. Koulumaailmassa kokonaisen käsityön tekeminen on lähes mahdotonta, koska opettaja osallistuu käsityöprosessiin aina vähintäänkin rajaamalla tehtävää oppilaiden taitotason ja käytettävissä olevien

resurssien mukaan. Tällöin puhutaan osittaisesta käsityöstä. Osittaisella käsityöllä tarkoitetaan myös jonkun toisen ideoiman ja suunnitteleman käsityön tekemistä valmiita ohjeita seuraten. (Kojonkoski-Rännäli 1998a, 88.) Tällaista käsityötä voidaan sanoa jäljentäväksi käsityöksi ilman taiteellista suunnittelua. Osittaista käsityötä on myös yksittäisten manuaalisten työprosessien suorittaminen. Osittainen käsityö on siis mallin kopioimista ja valmistusohjeen noudattamista. (Pöllänen & Kröger 2006, 86.) Kaukinen (2004) on tarkastellut käsityöprosessia institutionaalisissa yhteyksissä. Hänen mukaansa koulussa, teatterissa ja talouselämässä käsityön suunnittelu- ja valmistusprosesseille oli ominaista jaettu asiantuntijuus, joka tarkoittaa käytännössä usein sitä, että käsityön suunnittelu ja valmistus ovat eri ihmisten vastuulla. Mitä osittuneempaa käsityö on, sitä vaikeampaa sitä on mieltää ja määritellä käsityöksi. Jaetusta asiantuntijuudesta huolimatta koulukäsityöt mielletään ongelmitta käsityöksi vaikka työn tekniset ratkaisut ovat yleensä opettajan vastuulla. (Kaukinen 2004, 21–26 .)

Luutonen (1997, 69) katsoo, että käsityön prosessi ei pääty tuotteen valmistumiseen. Vaikka fyysinen tuote irtautuu tekijästään, se saattaa saada uusia merkityksiä toisaalla. Sen lisäksi käsityön immateriaalinen produkti jää tekijälle. Luutonen vertaa käsityön henkistä produktia oppimiskokemukseen, joka vaikuttaa tekijän myöhempään toimintaan. Vähälä (2003) on tutkinut käsityöprosessin yhteyttä ihmisen psyykkiseen hyvinvointiin. Hän on tarkastellut käsityön aikana koettujen tunnetilojen ja fysiologisten vasteiden välisiä yhteyksiä vertaamalla neljän neulojan sydänsähkökäyriä itse raportoituihin emootiokokemuksiin. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää onko motivaatiolla ja emootioilla yhteyttä sydämen toimintaan neulottaessa. Tutkimus osoitti, että neulomisen aikana myönteisten kokemusten hetkinä sydämen syke hidastuu ja negatiivisten kokemusten aikana syke nopeutuu. Pienen otoksen perusteella ei voi kuitenkaan tehdä yleistettäviä johtopäätöksiä. Tutkimuksen toisena tavoitteena olikin selvittää tutkimusmenetelmän käyttökelpoisuutta emootioiden tutkimuksessa. Tutkimusmenetelmä oli tutkittavien kannalta hankala ja työläs. Herää myös kysymys kuinka aitona tunnekokemus säilyy, jos siitä on puhuttava yhtä aikaa työhön paneuduttaessa. Tutkimus ei lisää tietoa tunnetilojen kokemuksista käsityöprosessin eri vaiheissa. Se ei myöskään vastaa siihen mitä fyysiset tekijät, kuten kosketus materiaaliin ja kognitiiviset tekijät, kuten tehtävään keskittyminen merkitsevät

käsityöprosessissa.

Tässä tutkimuksessa tarkoitan käsityöprosessilla toimintakokonaisuutta, johon sisältyy tuotteen ideoiminen, tuotteen visuaalinen ja tekninen suunnittelu, tuotteen valmistus ja työn kriittinen arviointi prosessin eri vaiheissa. Käsityöprosessin vaiheet eivät etene selkeärajaisesti, vaan vaiheiden järjestys vaihtelee dynaamisesti prosessin edetessä ja tehtävän tarkentuessa.

2.3 Käsityötaito kokemuksena

Heikkinen (2004) tarkoittaa kädentaidoilla käsien, käsityövälineiden ja käsityötekniikoiden hallintaa käsityöprosessissa. Käsityötaito on tietoa käsityöhön soveltuvista materiaaleista, välineistä ja tekniikoista, joilla käsityö voidaan valmistaa ja lisäksi käsityötaito edellyttää kädentaitoja. Kyky ratkaista ongelmia sekä tietojen yhdistely- ja soveltamiskyky ovat myös olennainen osa käsityötaitoa. (Heikkinen 2004, 73.) Käsityötä voidaan tehdä käsityötaidon itsensä vuoksi, kun halutaan harjaannuttaa ajattelun ja käsien yhteistoimintaa tietyn tekniikan hallitsemiseksi. Käsityötaitoa kehitettäessä on kiinnitettävä huomiota materiaalin ominaisuuksien hallintaan, materiaalin muokkaamiseen tarvittavan teknologian hallintaan sekä laatutietoisuuteen (Rönkkö 2011).

Käsityötaidon oppiminen ja tunne taidon hallinnasta on erittäin palkitseva kokemus. Csikszentmihalyi (1997) tarkoittaa flow-kokemuksella kokemustamme siitä, että toimintamme on kontrollissamme. Flow-kokemuksessa ihminen on keskittynyt tehtäväänsä niin intensiivisesti, että hänen tietoisuutensa itsestään katoaa. Tällöin ihmisellä on käytössään enemmän energiaa siihen, mitä hän on tekemässä ja hän kokee hallitsevansa toimintaansa. Kokemuksen saavuttaminen edellyttää, että tekijän taidot ja tehtävän haasteellisuus ovat tasapainossa. Taitojen lisääntyessä ja haasteiden vaikeutuessa flow-kokemus syvenee entisestään. Flow'n palkitsevuus syntyy oivalluksesta eli siitä, että ihminen keksii itselleen uusia ja entistä haasteellisempia toiminnan mahdollisuuksia. (Csikszentmihalyi 1997.) Mielenkiinto käsitöiden tekemiseen säilyy, jos käsityötä tehdään omille taidoille sopivalla vaikeustasolla. Taitojen oppiminen liittyy persoonallisuuden kehitykseen onnistumiskokemusten kautta. Tehtävän haasteellisuus, ongelmat, itsensä ylittäminen ja lopulta onnistumiskokemus

muuttavat käsitystä itsestä positiiviseksi (Ruismäki & Juvonen 2011, 143, 243). Flow-kokemuksen näkökulmasta yhteisöllisyys käsityössä on merkittävä asia. Kun käsityötä tehdään yhdessä, aloittelija saa tukea kokeneemmilta tekijöiltä ja kaikki osallistujat saavat toisiltaan virikkeitä, joiden innoittamina he voivat halutessaan ottaa itselleen uusia käsityöllisiä haasteita.

Omilla taidoilla kehuminen on suomalaisille vierasta. Heikkisen (2004) tutkimuksessa käsityöhön liittyvät kokemukset muistettiin pääosin miellyttävänä tekemisenä ja ilona valmiista työstä. Kauniin käsityön kriteerinä oli yksinkertaisesti ”hyvin tehty”. Vaikka omaa työtä arvostettiin, niin siitä puhuttiin vähättelevään sävyyn. Heikkinen päätelee, että toisista puhumalla, heidän taitojaan kehuen, kuvattiin samalla itseä. Taitavat tekijät kiinnittivät huomiota tekniseen osaamiseen, mutta puheissa korostui myös kekseliäisyys ja itseoppineisuus. Käsityötaidot oli opittu huomaamatta ja vähitellen toisia seuraamalla, sillä maalaisyhteisössä pidettiin luonnollisena sitä, että kaikki opettelevat ja oppivat käsitöitä. Kun Heikkinen puhuu käsityön tekemisen pakosta, hän viitanee velvollisuuteen tehdä käsitöitä aikana, jolloin käsityötaitoja ja ylipäätään ruumiillisen työnteon oppimista pidettiin välttämättömänä. (Heikkinen 2004, 73–81.)

Nykykulttuurin tutkimusyksikön Taide- ja elämäkertakilpailuun taiteen merkityksen kokemisesta osallistui mm. käsityön tekemiseen sitoutuneita käsityön tekijöitä (Linko 1998, 51). Monille kirjoittajille käsityön tekeminen antoi voimaa arkipäivässä jaksamiseen ja synnytti kokemuksen elämän mielekkyydestä. Käsitöiden tekeminen koettiin terapeuttisena (ks. myös Vähälä 2003) erityisesti sellaisessa elämäntilanteessa, johon ei itse pystynyt vaikuttamaan. Tarvittaessa käsityö antoi tekijän psyykelle mahdollisuuden vetäytyä omaan yksityisyyteensä, jolloin käsityö oli tapa terapoida itseä. Käsitöitä tekemällä kehittyi käsityöntekijän identiteetti ja kokemus yksilöllisestä, aidosta minästä. Käsityö koettiin toisaalta nautinnollisena, toisaalta kirjoittajat kokivat käsityön tekemiseen sisäistä pakkoa. Käsityön parissa koetut elämykset olivat vahvasti emotionaalisia, mutta myös kognitiivisia. Oivaltaessaan käsityöhönsä liittyviä asioita, tekijä koki toteuttavansa itseään ja löytävänsä itsensä. (Linko 1998, 51–68.) Oman luovuuden löytäminen tuottaa iloa. Ihmisen itsetunto vahvistuu siitä, että hän havaitsee kykenevänsä ratkaisemaan käsityöllisen tehtävän (Syrjäläinen 2006, 111.)

2.4 Käsityö yhteiskunnan muutoksessa

Traditionaalisessa yhteiskunnassa, jossa kodin käyttöesineet valmistettiin itse, hyvä käsityötaito oli kunnia-asia ja elämässä selviytymisen ehto. Teollisen tuotantotoiminnan kehittyessä tuotteiden valmistuksessa pyrittiin rationaalisuuteen, tehokkuuteen ja taloudellisuuteen. Varhaisen teollistumisen kaudella kaupasta ostetut tekstiilit symboloivat korkeaa yhteiskunnallista asemaa. Ajanmukaisten tuotteiden, erityisesti vaatteiden, piti näyttää tehdasvalmisteisilta. Teollistuminen toi käsitöitä nopeuttavia uusia laitteita, mutta aiheutti myös käsityön arvostuksen laskun. (Karisto, Takala & Haapoja 1997, 22.) Sodan jälkeen nopeasti teollistuvassa yhteiskunnassa tekstiilien massatuotanto alensi hintoja ja vähensi merkittävästi kotona valmistettujen tuotteiden määrää. Kodin ulkopuolella palkkatyössä käyville naisilla ei ollut enää aikaa, eikä kaupunkiasunnoissa ollut tilaakaan laajamittaisille käsitöille. Käsityö eriytyi lähinnä pienyritystoiminnaksi ja mielihyvää tuottavaksi harrastustoiminnaksi. Käsillä tekeminen on edelleen vähentynyt viime vuosikymmeninä jälkiteollisessa tietoyhteiskunnassa, jossa uuden teknologian sovellukset kiinnostavat varsinkin nuoria. (Pöllänen & Kröger 2000, 233–235.) Halila (1962, 260) ja Simpanen (2003, 16) ovat esittäneet syitä taitojen heikentymiseen 1960- ja 1970-luvuilla. Halila näkee käsityötaitojen heikentymisen syyksi teollistumisen, koska kansalaisten taidot heikentyivät yhtä aikaa industrialismin kehittymisen kanssa. Simpasen näkemys on, että kansansivistysaatteen kuihtuminen yhdessä teollistumisen kanssa saattoi vaikuttaa käsityötaitojen heikentymiseen.

Toisaalta viime vuosina on myös näkynyt merkkejä käsityöharrastuksen elpymisestä. Kasvanut kiinnostus käsityötä kohtaan näkyy kirjakaupoissa käsityökirjojen määrän kasvuna ja internetissä käsityöaiheisten blogien, käsityöhohjeiden ja erilaisten käsityötekniikoiden suurena tarjontana. Käsityöilmiö on laajentunut paikallisesta käsityön tekemisen traditiosta globaaliin kontekstiin. Käsityö kukoistaa erilaisissa sosiaalisen median muodoissa ja yhteisöissä, joissa se linkittyy toisiin arvopohjaltaan samanhenkisiin, mm. kestävän kehityksen, ekologisuuden ja eettisyyden tavoitteisiin. Käsi- ja Taideteollisuusliitto Taito ry (2012) kysyi 460 vastaajalta käsityön tulevaisuudesta. Vastaajista valtaosa kertoi olevansa alan harrastajia tai ammattilaisia. Trendikyselyyn vastanneista 96% uskoi käsityön hyvinvointimerkityksen korostuvan ja 88% arveli itsetekemisen lisääntyvän tulevaisuudessa. (Karppinen, Kouhia &

Syrjäläinen 2014.) Nuutinen, Soini-Salomaa ja Kangas (2014) pohtivat artikkelissaan käsityön tulevaisuutta tilanteessa, jossa vanhojen käytäntöjen kierrättäminen ei enää riitä, vaan käsityön on vastattava siihen kohdistuneisiin muutospaineluihin. Kirjoittajat uskovat, että käsityön ammattilaisilla on tulevaisuudessa hyvät edellytykset toimia aktiivisessa roolissa yhteiskunnan uudistajina rakennetun elinympäristön, esinekulttuurin ja suunnittelun asiantuntijoina. Käsityön ja muotoilun menestystekijöiksi nousevat tulevaisuudessa käsityöhön yhdistetyt kestävän kehityksen, ekologisuuden, esteettisyyden ja eettisyyden periaatteet. Tällöin käsityölliset taidot ovat avainasemassa kun materiaalien kuluttamisen ja tuhlaamisen sijaan korjataan, huolletaan ja uudistetaan jo olemassa olevia tuotteita. Tätä kautta käsityöllä voidaan vaikuttaa myös asenteisiin niin, että kiinnostus ympäristön suojeluun lisääntyy. Toinen käsityön keskeinen merkitys tulevaisuudessa liittyy psyykkiseen hyvinvointiin ja elämänlaatuun. Käsityöllinen viriketoiminta voi tarjota mielihyvää ja elämänhallinnan tunteen erilaisissa elämäntilanteissa oleville ihmisille. Palvelumuotoilu tarkoittaa käsitettä, jonka avulla tulevaisuudessa voidaan tuottaa erilaisia teemallisia kädentaitojen ohjaukseen ja elämysteollisuuteen liittyviä käyttäjien tarpeita vastaavia palveluja. Nuutinen ym. (2014, 205–209) arvelevat käsityön merkityksen tulevaisuudessa muuttuvan palveluja korostavaksi.

Aikasalolle (2006) käsityötä ei ole olemassa ilman konkreettista tuotetta. Valmis tuote muistuttaa tekijäänsä työskentelykokemuksista, tunnekokemuksista sekä omasta persoonallisesta ilmaisusta. Käsityö on, ja tulee aina olemaan jotain käsin kosketeltavaa (Aikasalo 2006, 53; vrt. myös Kantola 1997, 43; Luutonen 2006, 177). Ihatsu (2006) näkee käsityön vahvuuksina ruumiillisuuden ja yhteyden arkipäivään. Fyysinen kosketus materiaaliin on kokemus, jota virtuaalimaailma ei tulevaisuudessakaan voi täysin korvata. Toisin kuin virtuaalimaailma, käsityö vapauttaa luovuutta ja kasvattaa ihmisen kykyä ymmärtää itseään ja ympäröivää maailmaa. (Ihatsu 2006, 19–20; Kojonkoski-Rännäli 1998b, 48.) Perinteinen tuote voi osoittaa muuntautumiskykyä ja säilyä käyttökelpoisena yhteiskunnassa kuten saunan suosio osoittaa (Ihatsu 2002, 197). Tutkijat arvelevat, että tulevaisuudessa asiakkaat haluavat yksilöllisten erityistarpeiden mukaan räätälöityjä tuotteita. Tällöin massatuotanto ja käsityö lähestyvät toisiaan siten, että käsityöllistä tietotaitoa käytetään älykkään massatuotannon mallina (Seitamaa-

Hakkarainen 2006, 191). Ihatsun (2002, 197) tutkimuksen mukaan korkea teknologia ja käsityö miellettiin Iso-Britanniassa, Suomessa ja Yhdysvalloissa ”ystäviksi” ennemmin kuin vihollisiksi. Käsityö ei ole koskaan hyljeksinyt uutta teknologiaa vaikka teknologia onkin koettu käsityötä uhkaavaksi tekijäksi aina teollistumisen alusta asti. Eräs näkökulma nykyaikaiseen käsityöhön on mieltää se kulutusyhteiskunnan vastakulttuuriksi (ks. myös Anttila 1992, 38). Tällöin merkittäviksi käsityön vahvuuksiksi nousevat käsityön inhimillisyys, voimauttavuus, yhteisöllisyys ja elämyksellisyys. (Ihatsu 2006, 19-30.) Kojonkoski-Rännälin (1995, 3) mukaan käsityön merkitystä ihmiselle, yhteiskunnalle ja luonnolle ei ole yhteiskunnassamme selvästi tiedostettu. Monet tutkijat (esim. Csikszentmihalyi 1997; Karppinen 2005, 21; Kojonkoski-Rännäli 1995, 120; Niiniluoto 1999) ovat kuitenkin sitä mieltä, että käsityöllä on paikkansa tietoyhteiskunnassa, sillä käsin tekemisellä on merkitystä ihmisen henkisten kykyjen kehittymiselle. Vastakohtana mieltä passivoiville ajankäyttötavoille, käsityö aktivoi ihmistä oppimaan ja kiinnostumaan ympäristöstään tarjoamalla kognitiivisia haasteita ja syviä elämyksiä.

3 KASVATUS KOULUSSA

Tässä luvussa tarkastellaan kasvatuksen käsitettä koulun toimintaympäristössä. Käsite on laaja ja sitä on mahdoton määritellä yksiselitteisesti mm. siksi, että kasvatus on toimintaa, johon liittyy läheisesti monia ilmiöitä. Kasvatuksen määritelmä kertoo, millaista kasvatuksen pitäisi olla ja mihin sillä pyritään (Puolimatka 2010). Kasvatus toteutuu aina kasvattajan arvomaailmasta käsin (Turunen 1999, 24). Neutraalia kasvatusta ei ole olemassa. Erilaisiin arvoihin, totuus- ja ihmiskäsityksiin perustuvat käsitykset kasvatuksesta suuntaavat kasvatuksen määritelmää omalla tavallaan (Puolimatka 1995, 78). Tällöin kasvatuksen päämäärät, tehtävät ja menetelmät nähdään erilaisina riippuen siitä, millaisia ihanteita kasvatuksella tavoitellaan. Tässä työssä olen määritellyt kasvatusta Herbartin kasvatusteorian tulkintoihin, arvotietoiseen kasvatuskäsitykseen ja modernin pedagogiikan teoriaperinteeseen perustuen.

3.1 Arvotietoinen kasvatus

Tavoitteellinen kasvatus edellyttää, että kasvattaja pohtii kasvatustehtävänsä tarkoitusta ja niitä arvoja ja ihanteita, joihin hän kasvatuksensa perustaa. Kasvatuksen korkeimpana tavoitteena voidaan pitää arvokkaan ihmiselämän edistämistä. Tällöin kasvatuksen päämäärän nähdään hyödyttävän ennen kaikkea kasvatettavan elämää eikä muiden. Kasvatettavaa ei saa kohdella välineenä sellaisten tavoitteiden saavuttamiseksi, joiden tarkoituksena on muokata kasvatettava noudattamaan kritiikittömästi kasvattajansa tai jonkun toisen tahtoa. (Puolimatka 2010, 25-31.)

Arvotietoisessa kasvatustoiminnassa on käytettävä ihmistä kunnioittavia kasvatustekniikoita ja nähtävä yksilö kasvatuksen päämääränä. Tällöin kasvatustekniikan itsessäänkin on oltava arvokasta toimintaa eikä mitä tahansa yksitoikkoista tekemistä ”kasvatuksen” vuoksi. Arvokas ihmiselämä on merkityksellistä. Kasvatuksella tulisi edistää sellaisten valmiuksien kehittymistä, jotka antavat kasvatettavalle edellytyksiä elää sisällyksestä elämää. Kasvatettavalle tulisi tarjota monipuolisia virikkeitä, mahdollisuuksia kehittää itseään ja nähdä ympäröivä maailma monine mahdollisuuksineen. Kasvatuksen käsitteeseen sisältyy ajatus siitä, että

ihmisillä on erilaisia taipumuksia ja kiinnostuksen kohteita. Tästä seuraa, että kasvatuksen tavoitteet eivät voi olla muuttumattomia. Kasvatuksen tulisi suuntautua siten, että kasvatettava kasvaa persoonalliseksi ihmiseksi, jolla on sekä tahtoa että kykyjä toteuttaa itseään elämässään. (Puolimatka 2010, 25-31.)

3.2 Kasvatuksen ja opetuksen ero

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kasvatustoimintaa institutionaalisessa kehityksessä. Institutionaalisella kasvatuksella tarkoitan koulussa toteutettavaa kasvatusta. Krokfors (1998, 74) määrittelee koulussa tapahtuvan kasvatuksen prosessiksi, jonka kuluessa yksilöistä tulee sivistyneitä yhteiskunnan jäseniä ja samalla yhteiskunnan kulttuuritraditio uudistuu. Krokforsin (1998, 72) laaja kasvatusteorian käsite sisältää ainakin koulussa tapahtuvan opetuksen, oppimisen ja sosiaalisesti kasvattamisen. Puolimatkan (1995, 83) mukaan kasvatustoiminnalle on ominaista, että siinä välitetään eteenpäin arvokkaina pidettyjä asioita, kasvatukseen sisältyy tietoa ja ymmärrystä ja kasvatustoiminnassa käytetyt menetelmät mahdollistavat kasvatettavan tiedostavan ja itsenäisen toiminnan. Puolimatka (1995, 78) toteaa, ettei kasvatuksen käsitettä voi kokonaan irrottaa lähikäsitteistään, mm. opetuksen ja oppimisen käsitteistä. Vaikka opettaminen sisältyykin olennaisesti koulukasvatukseen, rajaan opetuksen ja oppimisen käsitteet tutkimukseni ulkopuolelle, sillä tutkimustehtäväni ei kohdistu käsityön sisältöjen opetusmenetelmiin eikä käsityötekniikoiden oppimiseen sinänsä. Tässä työssä erotan kasvatuksen ja opetuksen toisistaan Herbartin (1982, 124, Siljanderin 2002, 51 mukaan) tapaan siten, että katson opetustapahtumaan sisältyvän aina tietoisien tavoitteenasettelun ja opetettavan asiasisällön, jonka oppimista opetuksella pyritään edistämään. Kasvatus voi olla myös sellaista tietoista tai intuitiivista toimintaa, johon ei liity sisällön opettamista. (Uljens 1991, 99; Herbart 1982, 124 Siljanderin 2002, 51 mukaan).

Kasvatuksen perusta luodaan kasvattajan ja kasvatettavan välisessä vuorovaikutuksessa (Puolimatka 1995; Turunen 1999, 183). Siljander (2002, 51) näkee kasvatuksen olevan kasvattajan ja kasvatettavan ”jatkuva kohtaus”, ei niinkään oppisisältöjen välittämistä. Pedagogisella suhteella pyritään kylläkin välittämään eteenpäin arvokkaina pidettyjä asioita ja vaikuttamaan kasvatettavaan, mutta sisältöjen

opettamisen sijaan kasvatuksen tarkoituksena on edistää oppilaan persoonallista kehitystä (Puolimatka 1995, 83; Siljander 2002, 218; Turunen 1999, 12). Kasvatukseen ei voi liittää opetukseen verrattavia suunnitelmallisuuden, järjestelmällisyyden ja menetelmätietoisuuden vaatimuksia. Opetuksen järjestäminen oppimisen edistämiseksi edellyttää määrätietoista toiminnan organisointia. Sen sijaan kasvatuksen päämäärät, käytännöt tietyn tavoitteen saavuttamiseksi ja kasvatuksen lopputulos jäävät avoimiksi. (Siljander 2002, 25, 52.)

Opetus voidaan joissakin tilanteissa määritellä yksinkertaiseksi mekaaniseksi suoritukseksi, mutta kasvatukseen määritelmään liitetään aina arvoja ja ihanteita. Kasvatukseen liittyy oleellisesti se, että kasvatuksen tulisi perustua kunnioitukseen kasvatettavaa kohtaan. Kasvatuksen lähtökohtana on, että kasvatuksen tarkoituksen kasvatettavaa kohtaan on oltava hyvä, ja kasvatuksella on pyrittävä edistämään kasvatettavan kasvua ja kehittymistä itsenäiseksi subjektiksi. Kasvatukseen sisältyy väsymätön usko yksilön kasvun mahdollisuuksiin silloinkin, kun inhimillisestä näkökulmasta katsottuna toivoa ei juuri ole (Puolimatka 1995, 80).

Pedagogisella suhteella on merkitystä kasvattajan ja kasvatettavan kohtaamisessa kasvatettavan tunne-elämän kannalta. Tällöin yhtä merkityksellistä kuin se mitä sanotaan, on se, miten jotakin sanotaan. Kasvattajan emotionaalinen läsnäolo tai sen puuttuminen heijastuu pedagogiseen suhteeseen. Kun kasvatettava saa olla kasvattajan tunteiden kohteena, hän kehittyy tunteidensa ilmaisussa, mutta saa myös valmiuksia tunnistaa ja arvioida omia tunteitaan järkensä avulla (Puolimatka 2004, 44; Turunen 1999, 186.)

3.3 Kasvatuksen tehtävät

Siljanderin (2002, 48) mukaan kasvatuksella on kolme päätehtävää. Ne ovat: 1) identiteetti-tehtävä, 2) sivistystehtävä ja 3) sosialisointitehtävä. Kasvatuksen identiteetti-tehtävä sisältyy sekä sivistys- että sosialisointitehtävään. Sivistysprosessissa kasvatettavasta muotoutuu luovaan toimintaan kykenevä itsenäinen subjekti. Sosialisointiprosessissa kasvatettavan identiteetti rakentuu sosiaalisissa suhteissa, joissa kasvatettavan yksilöllistyminen ja yhteiskunnallistuminen tapahtuvat kasvatuksen ohjaamina yhteiskunnan kontrollissa, yhteiskunnan hyväksymällä tavalla. Siljander

(2002, 45) määrittelee kasvatuksen toimintakäsitteeksi, joka tarkoittaa tekoa tai toimintaa. Sosialisatian Siljander kuvaa prosessikäsitteenä, joka voidaan ymmärtää jatkuvaksi, jopa elinikäiseksi prosessiksi. Kasvatettavan identiteetti muodostuu tiedoista, taidoista, asenteista ja sosiaalisista kyvyistä sekä omasta tahdosta. Oma tahto kuvaa kasvatettavan kehittymistä itsenäiseksi subjektiksi, joka haluaa ja kykenee määrittämään suhteensa yhteiskuntaan. Itsenäiseksi kasvaminen edellyttää, että kasvattaja ei pyri liikaa vaikuttamaan kasvatettavan sivistysprosessiin, vaan siirtyy vähitellen syrjään jättäen tilaa kasvatettavan omalle harkinnalle. Kasvatuksen sivistystehtävässä on tärkeää kasvattaa yksilöstä itsenäinen subjekti, joka ei mukaudu passiivisesti vallitseviin normijärjestelmiin, vaan haluaa osallistua yhteiskunnan muuttamiseen paremmaksi. (Siljander 2002, 48, 219-221.)

3.3.1 Kasvatuksen sivistystehtävä

Herbartin kasvatusteoriassa (1835/1841, Siljanderin 2000, 27-29 mukaan) sivistyksellisyuden käsite jäsentää kasvatuksen ja kasvatettavan sivistysprosessin välistä suhdetta. Sivistyksellisyuden käsitteessä yhdistyvät kasvatettavan kyky sivistyä ja tarve saada kasvatusta. Sivistyksellisyys kuvaa kasvatustoiminnan ehtoja. Vaikka kasvatettava on sivistyskykyinen, ei hän pysty itse itsensä sivistämiseen eli toteuttamaan omaa sivistysprosessiaan ja saavuttamaan sivistisyhteisön jäsenyyttä ilman kasvatusta (Siljander 2000, 33). Kasvatustoimenpiteitä tarvitaan yhteiskunnan asettamien sivistysihanteiden mukaisen sivistysprosessin toteutukseen. Siljander (2000, 35) tuo esiin kasvatustieteellisen merkityksen modernin subjektin synnylle. Siljanderin mukaan modernissa kasvatustieteessä yksilön ”ihmiseksi tuleminen” ja identiteetin kehittyminen riippuvat tietoisesta kasvatuksesta. Tällöin kasvattajan tehtävä on edistää kasvatettavan sivistysprosessia. Kasvattaja pyrkii yksilöön vaikuttamalla varmistamaan sivistyksen toteutumisen, eli sellaisten ominaisuuksien kehittymisen, joita yksilö tarvitsee yhteiskunnassa. (Peltonen 2000, 166; Siljander 2000, 29.) Tällöin sivistys ja kasvatustieteet voidaan nähdä myös etuina, joihin lapsella on oikeus syntymästään asti (Peltonen 2000, 166; Puolimatka 1995). Siljander (2002, 79) näkee jännitettä ja ristiriitaa kasvatettavan sivistyspyrkimysten ja yhteiskunnan asettamien vaatimusten välillä. Korostamalla yksilön oikeutta sivistykseen, yhteiskunta toisaalla kätkee yksilön

sivistysprosessille asettamansa pakot, jotka eivät palvele ensi sijassa yksilön etua.

Peltosen (2000, 166) mukaan sivistyksen käsitteeseen sisältyy ajatus siitä, millainen ihminen on ja miten hän toimii maailmassa. Sivistyskäsitteen mukaan ihminen oletetaan aktiiviseksi, spontaaniksi ja vapaaksi subjektiksi, joka toimii maailmassa maailmaa ja itseään rakentaen. Jos kasvattajan tarkoitus kasvatettavaa kohtaan on hyvä ja kasvatuksella halutaan edistää yksilön valinnanvapautta ja itsenäisyyttä, niin kasvatuksen ristiriita syntyy siitä, kuinka yksilön vapauden ja aktiivisen toimintakyvyn edistäminen ja toisaalta yksilöön kohdistuvat pakotteet ja vaikuttamisyritykset eli kasvatustoimenpiteet voivat sivistysprosessissa toteutua yhtä aikaa. Peltonen (2000, 166) vastaa toteamalla, että vapauden saavuttaminen näyttää edellyttävän yksilön spontaaniuden rajoittamista (myös Puolimatka 1995, 131). Herbart (Siljanderin 2000, 35 mukaan) pyrkii kasvatusteoriassaan ratkaisemaan vapauden ja pakon ongelman vetoamalla siihen, että kasvatussuhde on tulevaisuuden suhteen avoin. Herbartin sivistyksellisyyden käsite pedagogisena interaktioperiaatteena sisältää sen, että pedagogisella toiminnalla ei ole kasvattajaa hyödyttävää päämäärää eikä kasvattaja pyri manipuloinnin keinoin saavuttamaan tiettyä ennalta määrättyä tarkoitusta. Kuten modernin pedagogiikan teoriaperinteessä Herbartinkin teoriassa kasvattajan toimintaa velvoittaa kasvatettavan vapaus. Kasvatettavan vapaus tarkoittaa kasvatettavan mahdollisuutta toimia luovasti ja tehdä itsenäisiä ratkaisuja vapaana toisten käskyvallasta tai tahdosta. Pedagoginen toiminta tähtää kasvatettavan itsemääräytyvyyteen, mutta kukaan ei voi etukäteen tietää kasvatuksen seurauksia. Herbartin sivistyksellisyyden käsite edellyttää, että kasvatuksen päämäärät ja toimenpiteet jätetään avoimiksi. Kasvatus ei perustu yksin siihen, että teoriasta johdettujen kasvatustapojen avulla kasvattaja pyrkii määrättyihin tavoitteisiin, vaan kasvatettavalta odotetaan myös aktiivisuutta ja itsenäistä toimintaa. Kasvu tapahtuu kasvattajan ja kasvatettavan välisessä suhteessa, jota Herbart kuvaa sillaksi kasvattajan toiminnan ja kasvatettavan sivistysprosessin välillä. Tässä suhteessa kasvattajan tehtävä on tarjota kasvatettavalle mahdollisuus kasvattaviin kokemuksiin, jotka muokkaavat kasvatettavan sivistysprosessia. Pedagogisen tahdikkuuden käsite kuvaa kasvatustoiminnan erityisluonnetta kasvattajan kykynä ymmärtää kasvatettavan sivistysprosessin tilaa ja edistää sitä. Vastuu kasvatettavan sivistysprosessin

toteuttamisesta on kasvattajalla, joten pedagoginen interaktiosuhde on epäsymmetrinen. (Siljander 2000, 35-37.)

Sivistyksellisyys pedagogisena kokemuksena kuvaa Herbartin teoriassa sitä pedagogista prosessia, jossa kasvatettavan ”määrittämätön spontaanisuus” ja aktiivisuus muotoutuvat kasvatettavan luonteeksi. Luonteen muotoutuminen tapahtuu rajoittamalla kasvatettavan määrittämätöntä sivistyspotentiaalia. Pedagoginen kokemus viittaa Herbartin käsitykseen, ettei kasvatettavalla ole luonnostaan kehittämistä vaativia kykyjä tai kehitystaipumuksia, vaan vasta sivistysprosessi määrittää mitä ihmisestä tulee. Sivistysprosessissa määrittävä luonteen muotoutuminen kokemuksen kautta tapahtuu kasvatussuhteessa. Kasvattajan rooli on sitä merkittävämpi mitä nuoremasta kasvatettavasta on kysymys, sillä silloin kasvatus tapahtuu kasvattajan antaman esimerkin ja tapoihin totuttamisen kautta. Myöhemmin kasvatettavan oman harkinnan osuus lisääntyy (Siljander 2002, 220). Kasvatettavan kokemuksista ja hänen toimintaympäristöstään riippuu se, mitkä kyvyt hänessä kehittyvät. (Siljander 2000, 29-31; 2002, 40-41.)

Herbartin teoriassa yksilön moraalikasvatus tapahtuu kasvatettavan kokemuksen ja toiminnan kautta. Moraalitietoisuutta ei ensisijassa opeteta kasvatettavalle, vaan kasvatettava totutetaan hyviin tapoihin ja hänelle tarjotaan sellaisia kokemuksia, joiden kautta hänelle sisäistyy se, mikä hänen kulttuurissaan on oikein ja mikä on väärin. Herbart jättää teoriassaan avoimeksi sen, mitä hyveitä ja moraalilakia kasvatuksella tulisi edistää. (Siljander 2000, 43-44.)

3.3.2 Kasvatuksen sosialisatiotehtävä

Yhteiskunnan jatkuvuuden ja yksilön toimintakyvyn kannalta on välttämätöntä, että yksilö omaksuu yhteiskunnan toimintasäännöt. Sosialisatiolla tarkoitetaan prosessia, jonka kuluessa yksilö omaksuu yhteiskunnan tavat, arvot ja asenteet. Yhteiskunnan jatkuvuuden kannalta tärkeimpiä ovat yhteiskunnan arvot, normit ja moraalit, joiden sisäistäminen, säilyttäminen ja joihin sopeutuminen uusintaa yhteiskunnan eheyttä ylläpitäviä rakenteita. (Durkheim Siljanderin 2002, 42 mukaan.) Yhteiskunnan toimintaedellytyksille merkityksellistä on yhteisesti koettu tietoisuus siitä, mitkä asiat yhteiskunnassa ovat tärkeitä (Puolimatka 2010, 152). Yhteisön jäsenyys edellyttää

kasvatettavalta sosiaalisesti hyväksytyjen toimintatapojen omaksumista. Sosiaalisesti yhtenäiset toimintatavat, esimerkiksi yhteiskunnassa vallitsevat käyttäytymissäännöt, säilyvät yhteiskunnassa suhteellisen muuttumattomina (Siljander 2002, 42-44).

Sosialisaation käsitteeseen sisältyy ajatus siitä, että ihminen kehittyy toimintakykyiseksi subjektiksi sosiaalisessa ympäristössä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kasvatuksen sosialisaatiotehtävä siirtyy varhaislapsuuden jälkeen pedagogisille instituutioille, päiväkodille ja koululle. Pedagogisten instituutioiden tehtävänä on kasvattaa täysivaltaisia yhteiskunnan jäseniä sekä toimia yhteiskunnan kulttuuriperinnön siirtäjänä toteuttamalla opetussuunnitelmaan kirjattuja kasvatustehtäviä. Sosiaalistumisprosessilla ei tavoitella vain sopeutumista olemassa olevaan, vaan myös sitä, että yksilö osaltaan pyrkii muuttamaan yhteiskuntaa. Tällöin yksilö kasvaa sekä itsenäiseksi subjektiksi että yhteiskunnan toimintakykyiseksi jäseneksi. Sosialisaation paradoksiksi kutsutaan tilannetta, jossa yksilöitä sosialistetaan sellaiseen yhteiskuntaan, jota toisaalla puretaan. Yhteiskunnallisesti ristiriitainen tilanne saattaa johtaa haluttomuuteen kritisoida ja muuttaa olemassa olevia toimintatapoja. (Siljander 2002, 43-47.)

Yksilön näkökulmasta sosialisaatioprosessiin liittyy vaaroja, mikäli sosialisaatio toteutetaan yhteiskunnassa, joka korostaa sekä yhteiskunnan valtaa ja toimijuutta suhteessa yksilöön että kulttuurisesti suhteellista arvonäkökulmaa. Suhteellinen arvonäkökulma on vastakkainen itsenäiselle arvonäkökulmalle, jonka mukaan on olemassa jakamattomia arvoja. Suhteellinen arvonäkökulma tarkoittaa, että yhteiskunnassa vallitsevat arvot riippuvat siitä, kuka ne määrittelee. Tällöin suhteellista arvonäkökulmaa korostavassa yhteiskunnassa sosialisaatioprosessin todennäköisenä tavoitteena on sosiaalistaa yksilöt sisäistämään ja säilyttämään olemassa olevat vallan rakenteet. Sosialisaatioprosessi toteutetaan siten, että sen kuluessa yksilö sisäistää kulttuurinsa arvot niin täydellisesti, että hänen ajatuksiaan voidaan hallita. Arvojen totaalinen sisäistyminen osaksi yksilön tietoisuutta on mahdollista, koska yksilöllä on taipumus omaksua sosiaalisesti välittyneet normit sellaisenaan, ellei hänen kriittisiä valmiuksiaan kehitetä kasvatuksella. Kasvatettavan kriittisiä valmiuksia kehitetään siten, että kasvatustoiminta perustellaan kasvatettavalle, jolloin hänelle annetaan mahdollisuus arvioida kasvatusta ja kehittyä kriittiseksi sen suhteen. Kriittisten

valmiuksien kehittäminen on tärkeää, muuten kasvatettavalla ei ole kykyä vastustaa sellaisia kulttuurisia ihanteita ja arvoja, jotka voivat olla hänen kannaltaan vahingollisia. (Puolimatka 2010, 152-155.) Alla yhteenveto kasvatuksesta (TAULUKKO 1).

TAULUKKO 1. Yhteenveto kasvatuksen tehtävistä, kasvatustoiminnasta ja kasvatuksen tavoitteista. Sovellus Herbartin kasvatusteoriasta modernin pedagogisen teoriaperinteen mukaan (Siljander 2002) ja arvotietoisesta kasvatustajatteluista (Puolimatka 2010).

Kasvatuksen tehtävä	Kasvatustoiminta	Kasvatustavoite
<p>Sivistystehtävä</p> <p>* Kasvattaa yksilölle sellaisia valmiuksia, että hän kykenee toimimaan yhteiskunnassa</p> <p>Identiteettitehtävä</p> <p>* Kasvattaa kasvatettavan subjektiivista identiteettiä: Tietoja, taitoja ja asenteita, sosiaalista kompetenssia, itsemääräytyvyyttä ja vapaata tahtoa</p> <p>Sosialisaatiotehtävä</p> <p>* Yhteiskuntaan sopeuttaminen</p> <p>* Yhteiskunnan arvojen ja toimintatapojen sisäistäminen</p> <p>* Perinteen siirtäminen</p> <p>* Kriittiseen ajatteluun kasvattaminen</p> <p>* Kasvatetaan yksilölle valmiuksia rakentaa parempaa yhteiskuntaa</p>	<p>* Kasvatusvastuu on kasvattajalla</p> <p>* Kasvatuksella välitetään eteenpäin arvokkaita asioita</p> <p>* Perustuu kasvattajan ja kasvatettavan väliseen vuorovaikutukseen</p> <p>* Kasvattaja näyttää hyvää esimerkkiä ja totuttaa hyviin tapoihin</p> <p>* Perustuu hyvään tahtoon kasvatettavaa kohtaan</p> <p>* On tarkoituksenmukaista</p> <p>* Kasvatettavalla teetetään merkityksellisiä tehtäviä</p> <p>* Rajoittaa kasvatettavan spontaania aktiivisuutta</p> <p>* Kasvattaja odottaa kasvatettavalta aktiivisuutta</p> <p>* Kasvattaja jättää tilaa kasvatettavan omalle harkinnalle</p> <p>* Kasvattaja mahdollistaa kasvatettavalle monipuolisia virikkeitä</p>	<p>* Sivistisyhteisön jäsenyys</p> <p>* Kasvattaa vapautteen eli tukee kasvatettavan tahtoa ja kykyä tehdä itsenäisiä ratkaisuja</p> <p>* Osallisuus yhteiskunnan eheydessä, jatkuvuudessa ja kehittämisessä</p>

3.3.3 Perusopetuksen kasvatustehtävä

Yhteiskunta määrittää yleissivistävän koulun tehtävät. Perusopetuksella on sekä kasvatus- että opetustehtävä (POP 2004, 14). Peruskoulun on annettava valmiudet jatkokoulutukseen ja itseopiskeluun, sen on huolehdittava sosiaalistumiseen ja yksilölliseen kehittymiseen vaadittavien taitojen kehittämisestä ja peruskoulun on kasvatettava lapsia laissa määritettyjen tavoitteiden mukaisesti (Kuhmonen 1994, 46). Peruskoulujärjestelmään siirtymisen jälkeen 1970-luvulta lähtien, kuntien ja koulujen omat opetussuunnitelmat ovat pohjautuneet kulloinkin voimassa olevaan valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, jota opettajien on noudatettava (Heinonen 2005, 5). Opetussuunnitelma on aina sidoksissa historialliseen aikaansa. Oppiaineiden tavoitteita, sisältöjä ja opetusmenetelmiä uudistetaan säännöllisesti yksilön ja yhteiskunnan tulevaisuuden tarpeita vastaaviksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman arvopohja ja tehtävät täsmentyvät paikallisissa opetussuunnitelmissa ja käytännön toiminnassa (POP 2004, 14). Koulun perimmäinen kasvatustavoite ei ole muuttunut. Koulun tavoitteena on kasvattaa kansalaisia, jotka omaavat sellaisia tietoja ja taitoja, että he selviävät tulevaisuudessa. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta koulun tavoitteena on kasvattaa uusia sukupolvia, työntekijöitä, jotka kykenevät ajan vaatimusten mukaiseen työhön. Puolimatkan (1995, 96) mukaan kasvatustavoitteet heijastavat elämän tarkoitusta. Kasvatustavoite on ihanne, jonka tavoittelemisessa kasvattaja auttaa kasvatettavaa ja kasvatuksen päämääränä on saavuttaa kasvatusihanteen mukaisia kykyjä. Yhteiskuntaa hyödyttävinä kykyinä pidetään nykyään yksilön tuottavuutta ja tehokkuutta sekä kykyä hallita tietoa (Krokkfors 1998, 74). Kriittisen pedagogiikan edustajien mukaan yksilöä hyödyttää, jos kasvatuksella kehitetään yksilön kykyä kriittiseen ajatteluun, koska ihmisten valmius kriittiseen keskusteluun tekee mahdolliseksi yhteiskunnan kehittämisen tasa-arvoisemmaksi (Puolimatka 1995, 81).

Kasvatuksen määrittäminen ei ole yhdentekevää, koska se vaikuttaa kasvattajien käsitykseen omasta tehtävästään (Puolimatka 1995, 78). Turunen (1999, 12) puhuu persoonallisuuden vaikuttamisesta ja Krokkfors (1998, 74) persoonallisuuden tukemisesta koulun kasvatustehtävänä. Koulukasvatuksen käsitteeseen liittyy siis jossain määrin pyrkimys persoonallisuuden muokkaamiseen. Turusen (1999, 12)

mukaan institutionaalisen kasvatuksen tavoitteena on vaikuttaa yksilön persoonallisuuteen niin, että yksilö omaksuu sellaisia arvokkaina pidettyjä ihanteita ja käytöstapoja, jotka ylläpitävät yhteiskunnan järjestystä ja moraalia ja toisaalta auttavat yksilöä selviytymään yhteiskunnassa. Krokfors (1998,74) näkee koulun kasvatustehtäväksi tukea yksilön kasvua sivistisyhteisön jäseneksi tukemalla yksilön persoonallisuutta, mikä tarkoittaa tietojen, taitojen ja tunne-elämän kehityksen ohjaamista. Turusen (1999, 12) näkemys kasvatuksesta lähenee perinteistä käsitystä kasvatuksen päämäärästä. Tällöin moraalinen, hyvien käytöstapojen ja siveellisen luonteen kasvattamista pidettiin tärkeänä (Simpanen 2003, 8). Koulukasvatuksessa korostettiin tottelevaisuutta ja ehdotonta kuuliaisuutta (Turunen 1999, 85). Krokforsin (1998,74) käsitys koulun kasvatustehtävästä tietojen ja taitojen ohjaajana on nykyään vallitseva (ks. myös Siljander 2002, 48). Kasvatuksen tavoitteissa painottuvat kasvatettavan omatoimisuus, itsenäisyys ja yhteistyökyky (POP 2004, 18). Kasvatusmenetelminä käytetään aiempaa enemmän argumentoivaa keskustelua (Turunen 1999, 85–86). Siitä huolimatta, että kasvatus toteutuu aina kasvattajan arvojen ja ihanteiden pohjalta, kasvatus on usein rutinoitunutta eikä kasvattaja juurikaan pohdi kasvatuskäytäntöjään. Kasvatus ei useinkaan ole tietoisesti harkittua, vaan kasvattajan toiminta perustuu totuttuun tapaan. Tästä seuraa, että vain pieni osa kasvatuksesta on tarkoituksellista toimintaa. (Turunen 1999.)

3.4 Kasvattava käsityöopetus

Käsityöt ovat merkittävä osa kulttuuriperintöömme. Lähes jokaisella suomalaisella on kokemuksia käsitöiden tekemisestä ja lahjaksi saaduista villasukista. Suomessa käsityön sosiaalinen ja kulttuurinen merkitys kietoutuu käsityön asemaan koulutusjärjestelmässämme (Tuomikoski 2002, 40). Tarkoitan tässä tutkimuksessa käsityöopetuksella, koulukäsityöllä ja käsityö-oppiaineella tekstiilityön oppiainetta perusopetuksessa. En käytä käsityökasvatuksen käsitettä, koska se viittaa Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuksen tieteenalaan, jonka opinnot ovat tekstiilityön ja teknisen työn opintoja. Helsingin ja Itä-Suomen yliopistoissa tekstiilityön tieteenalan nimi on käsityötiede eikä näissä yliopistoissa voi suorittaa teknisen työn opintokokonaisuuksia. Koulukäsityön ansiosta pidämme kansallista

osaamistamme itsestään selvänä asiana. Nykyisen koulukäsityön juuret ulottuvat vuoteen 1860, jolloin Uno Cygnaeus hahmotteli ehdotuksensa Suomen kansakoulutoimesta. Osittain Cygnaeuksen henkilökohtaisesta kiinnostuksesta käsityötä kohtaan, syntyi hänen ideansa käsityöstä kasvatuksen välineenä. Cygnaeus kertoo olleensa vakuuttunut käsityön kasvattavasta arvosta jo neljännes vuosisata ennen kansakoulun perustamista (Cygnaeus 1910, 40), mutta Eurooppaan suuntautunut opintomatka vahvisti hänen käsityksensä (Nurmi 1988, 208). Cygnaeuksen kasvatusajattelussa käsityöopetuksen tarkoituksena oli edistää kansansivistystä. Näkemyksensä pohjalta Cygnaeus ehdotti, että käsityöt otetaan kansakoulun opetusohjelmaan. (Lönbeck 1890, 65–66.) Kansakoulun perustamisesta, vuodesta 1866 lähtien, käsityö on ollut itsenäinen oppiaine yleissivistävässä koulussa.

Käsityön merkitys kansakoulun oppiaineena perustui Cygnaeuksen ajatukseen ihmisen kokonaisvaltaisesta kehittymisestä ja ”työn kautta työhön” kasvamisesta. Alle kouluikäiset lapset tuli kasvattaa työhön leikin avulla, mutta koulumaailmassa leikki korvattiin käytännöllisellä käsityöllä, jonka tarkoitus oli oikeaoppiseen opetukseen yhdistettynä herättää lapsissa työhalua, kehittää lasten taitoja ja edistää koko kansan työkykyä. (Cygnaeus 1910, 182–194.) Cygnaeuksen kasvatusajattelun mukaan oikein toteutettu käsityöopetus vaati oppilaalta sekä fyysisiä että henkisiä ponnisteluja, joten työskenneltäessä nämä ominaisuudet myös kehittyisivät oppilaassa. Liian helpoksi tehty opetus oli Cygnaeuksen mielestä ajanhukkaa. Fyysisiä taitoja tarvittiin koko kansan yleisen kätevyuden ja toimeliaisuuden lisäämiseksi, mutta käden harjaantumista tarvittiin myös joissakin ammateissa. Yleisellä kätevyydellä Cygnaeus tarkoitti jokaisen kansalaisen elämässä tarpeellista, koko kansaa hyödyttävää taitoa käyttäen erilaisia työkaluja ja työvälineitä työskentelyn apuna sekä kätevyydestä viriävää toimeliaisuutta ja yritteliäisyyttä (Tuomikoski-Leskelä 1982, 202). Käsitöiden tekeminen kehitti Cygnaeuksen mukaan myös sellaisia henkisiä kykyjä kuten taiteellista kätevyyttä, muodon- ja kauneudentajua, ajattelukykyä ja kekseliäisyyttä. Cygnaeus vastusti mekaanista opiskelua niin merkityksettömien ulkoläksyjen kuin käsitöidenkin osalta. Opetusmenetelmät, jotka eivät sallineet oppilaan omaa ajattelua, saivat Cygnaeuksen tuomion, sillä työn ilon sijaan ne synnyttävät pikemminkin vihaa pakonomaista työn tekemistä kohtaan. (Lönbeck 1890, 110–114.)

Cygnaeuksen käsitykset kasvatuksesta olivat edistyksellisiä siksi, että mekaanisen ulkoa opettelun sijaan Cygnaeus painotti asioiden ymmärtämistä ja oppilaan kehitystason sekä oppilaan omien taipumusten huomioon ottamista. Todellinen kansansivistys olisi mahdollista vain, jos kasvatuksella voitaisiin kehittää oppilasta niin, että hänessä syntyisi omaehtoinen halu ja valmius uusien asioiden omaksumiseen. Kasvatuksen korkeimpana päämääränä Cygnaeus piti oppilaan omalla toiminnallaan saavuttamaa itsenäisyyttä. Cygnaeuksen mukaan kansakoulun tavoitteena ei ollut ensisijaisesti tiettyjen tietojen ja taitojen juurruttaminen oppilaisiin, vaan esteiden poistaminen oppilaan henkilökohtaisen kehityksen tieltä. (Cygnaeus 1910, 6, 16, 31.) Kasvatusajattelussaan Cygnaeus painotti, että oppilaan omaksumat tiedot olivat arvottomia, mikäli ne eivät jalostaneet oppilaan sydäntä ja ajatustapaa (Cygnaeus 1910, s. 192). Edistyksellistä Cygnaeuksen ajattelussa oli myös kasvatustieteellisiin menetelmiin tukeutuminen. Koulussa tuli olla monenlaisia oppiaineita ja niitä oli opetettava erilaisin opetusmenetelmin. Opetuksen havainnollisuus ja oppilaiden kiinnostuksen herättäminen oli tärkeää kaikessa opetuksessa. Cygnaeus ymmärsi, että ensisijaista oppimisessa ei ole opettajan yksinpuhelu, vaan oppilaiden oma ajattelu ja asioiden käsitteellistäminen. Oppilaat tuli johdattaa löytämään itse se, mitä heidän oli opittava. Cygnaeus piti tärkeänä, että opitut tiedot ja taidot eivät jää pelkäksi kuolleeksi muistitiedoksi, vaan niitä osataan soveltaa omaan työhön. (Lönbeck 1890, 97–105.)

Cygnaeus (1910, 42) näki käsityöopetuksen hyötynäkökulman toissijaisena suhteessa kasvatuksellisiin päämääriin. Koulukäsityön pääasiallisena tarkoituksena ei ollut valmistaa oppilaita käsityöammatteihin. Käsityön merkityksestä kansakoulun oppiaineena keskusteltiin jo aikana, jolloin käsiteollinen tuotantotapa vielä oli vallitseva ja käsityötaitoista oli kotitalouksillekin paljon hyötyä. Jo ennen Cygnaeuksen hahmottelemaa ehdotusta kansakoulusta, monet puolsivat käsitöiden ottamista koulun opetusohjelmaan, mutta lähinnä kansantaloudellisista syistä. Cygnaeus tuomitsi käsityöopetuksen taloudellista näkökulmaa korostavat ajatukset lapsityövoiman käyttönä (Tuomikoski-Leskelä 1982, 202). Tosin Cygnaeuksenkin ajatukseen sisältyy hyötynäkökulma siinä mielessä, että yleisen kätevyuden tarkoituksena oli myös kohottaa kansan varallisuutta ja hyvinvointia. Cygnaeus vakuuttui lopullisesti käsityön pedagogisesta merkityksestä tutustuessaan ulkomaanmatkansa aikana Georgensin

oppilaitokseen, jossa sovellettiin Pestalozzin ajattelua fyysisen taidon kehittämisestä hengen palvelukseen. (Nurmi 1988, 208–209.) Fyysisen työnteon kasvattaviin vaikutuksiin kuului mm. työn kunnioitus ja taidon arvostus. Erityisen kasvattavana Cygnaeus piti työn loppuun suorittamista (Tuomikoski-Leskelä 1982, 205.)

Hyrskyn (2006, 167) mukaan Cygnaeuksen aikaiset perustelut käsityön opettamiselle ovat vielä ajankohtaisia. Tuolloin käsityönopetuksen käytännöllisinä tavoitteina oli harjoittaa silmän ja käden yhteistyötä sekä kauneudentajua. Hyrsky perustelee käsityönopetuksen tarpeellisuutta oppilaan fyysisen kätevyuden kehittymisellä, persoonallisuuden kehittymisellä ja kansantaloudellisella hyötynäkökulmalla. Fyysisen kätevyuden harjoittaminen koulussa on tärkeää, sillä silmän ja käden yhteistyön oppiminen on hidasta. Materiaalin tuntemus ja työstäminen työvälineiden avulla on tärkeä osa fyysistä osaamista. Käsityönopetuksen taloudellinen hyöty perustuu siihen, että Suomessa toimii edelleen mm. käsityö- ja rakennusalan yrityksiä, joiden yrittäjyyden perustana olevat taidon juuret opitaan lapsena. (Hyrsky 2006, 169–172.)

3.5 Käsityönopetus eri aikakausina

Käsityönopetus on painottunut eri aikakausina sen mukaan millaisena käsityön merkitys yksilölle ja yhteiskunnalle on nähty (Marjanen 2012; Pöllänen & Kröger 2000, 241). Kojonkoski-Rännälin (1995, 102) mukaan käsityön vahva asema suomalaisessa peruskoulussa on perustunut sekä Cygnaeuksen näkemykseen käsityöstä ihmistä kokonaisvaltaisesti kehittäväksi oppiaineeksi että yhteiskunnan koulutustarpeesta. Käsityö on oppiaineen yleisnimi. Kansakoulun alkuaikoina oppiaine oli eriytynyt sukupuolen mukaan naiskäsityöksi ja poikain käsityöksi eli veistoksi. Peruskoulussa korostui pyrkimys sukupuolten väliseen tasa-arvoon, jolloin oppiaineiden nimet uudistettiin tekstiilikäsityöksi ja tekniseksi käsityöksi. Oppilaat saivat valita, kumpaa he halusivat painottaa opinnoissaan. (Simpanen 2003, 7.) Nykyisin käsityö on määritelty opetussuunnitelmassa (POP 2004) yhdeksi oppiaineeksi, jolla on kaksi sisältöä, tekstiilityö ja tekninen työ. Käytännössä se tarkoittaa käsityölle määritettyjen tuntimäärien puolittumista molemmille käsityön sisällöille. Vuoden 2014 lopussa valmistuvassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käsityön nykyistä

asemaa yläkoulussa heikennetään edelleen (Valtioneuvoston asetus 422/2012), minkä vuoksi käsityö on siirtymässä oppiaineiden marginaaliin (Nuutinen ym. 2014). Opettajat toivovat käsityön jakamista takaisin kahdeksi erilliseksi oppiaineeksi (Kaukinen 2006, 84). Tätä on perusteltu oppiainekokonaisuuden sisältöjen laajuuteen ja erilaisuuteen vedoten. Käsityötaitojen hallinta vaatii pitkäaikaista, kiinnostuksen innoittamaa perehtyneisyyttä, joten tekstiilityön ja teknisen työn opetuksen tason säilyttämisen kannalta on välttämätöntä, että opettajalla on riittävästi asiantuntemusta ja että oppilaat saavat riittävästi harjoitusta molemmissa käsityön sisällöissä. Oppilaan identiteetin, lahjakkuuden ja kokonaisvaltaisen kehittymisen edellytyksenä on, että oppilas saa laadukasta opetusta omien taipumustensa ja mielenkiintonsa mukaisissa valinnaisaineissa. (Kaukinen 2006, 80–85.)

Alkavassa kansakoulussa käsityöopetuksella pyrittiin kasvattamaan kansansivistysihanteen mukaisia kansalaisia. Työväestön ja rahvaan kohdalla sivistys merkitsi ensisijaisesti sitä, että kansalaiset pystyisivät elättämään itsensä ja tekemään konkreettista rakennustyötä isänmaan hyväksi. Tässä työssä tarvittiin monenlaisia kädentaitoja ja työkalujen käyttötaitoja. Lisäksi kansansivistys tarkoitti fyysistä ruumiin kasvatusta. Ryhdin, työasentojen ja kurin sisäistämistä riipeyden ja toimeliaisuuden saavuttamiseksi. Henkiseksi kasvatukseksi käsitettiin oppilaiden kasvattaminen mm. ahkeruuteen, tarkkuuteen ja siisteyteen. Henkinen sivistys lienee tarkoittanut työväestön sitouttamista kansalaisyhteiskuntaan ja sen siveellisiin arvoihin. Työnteon katsottiin suojaavan kansaa köyhyyttä, siveettömyyttä ja rikollisuutta vastaan ja työtä tekemällä kansa pystyi parantamaan taloudellista asemaansa (Simpanen 2003, 8–9.) Launosen (1997, 182) mukaan on otettava huomioon, että siveellisyyden käsite on kielellisesti vanhentunut käsite, jonka voidaan ajatella tarkoittavan samaa kuin eettisyyden käsite nykyaikana.

Oppilaita kasvatettiin työntekoon painottaen opetuksessa materiaalituntemusta ja valmistustekniikoiden ja työvälineiden käytön hallintaa. Esinetuotanto uutena tuotantomuotona synnytti tarpeen uusille työtaidoille. Esineiden valmistaminen vaati tekijältä kurinalaisuutta, huolellisuutta ja tuotteen viimeistelytaitoa. (Kananoja 1997, 13.) Kansakoulun alkuaikoina käsityöopetuksessa valmistettiin mallin mukaisia tuotteita kodin tarpeisiin. Marjasen (2012, 215) mukaan kansakoulun tärkein tehtävä

1800-luvulla oli työkasvatuksellinen tehtävä, joka tähtäsi kansan elinolojen parantamiseen. Naiskäsityössä oppilaita kasvatettiin vaatetukseen ja perheen hyvinvointiin liittyviin naisten töihin (Marjanen 2012, 215).

Teollisessa yhteiskunnassa työntekijöiltä odotettiin uudenlaisia kvalifikaatioita. 1950-luvulla käsityötaitoja pidettiin perussivistykseen kuuluvina kansalaistaitoina. Kädentaitojen ja luonteenkasvatuksen merkitystä korostettiin. Kädentaitojen kehittämisen nähtiin edistävän oppilaassa monia henkisiä ominaisuuksia kuten havainnointikykyä, toimeen tarttumista ja kestävyyttä suorittaa työ loppuun. Siten käsityönopetuksen merkityksen katsottiin muuttuneen hyödyn tavoittelusta kasvatukselliseen suuntaan. Käsityönopetuksella nähtiin olevan kasvatuksellista merkitystä oppilaan luonnetta muovaavana oppiaineena (Kallioniemi 1950, 8; Simpanen 2003, 16–19.) Marjasen (2012) mukaan käsityönopetuksen painopiste sotien jälkeen oli hyödyllisten tuotteiden valmistuksessa.

Toisen maailmansodan jälkeen Suomessa elettiin 1990-luvun alkuun asti yhtäjaksoisen kasvun aikaa, jolloin koulutuksen, tiedon ja teknologian hallinnan arvostus nousi (Karisto, Takala & Haapola 1997, 11). 1960–1970-luvuilla käsityönopetusta pidettiin vanhanaikaisena ja sen tarpeellisuus kyseenalaistettiin (Pöllänen & Kröger 2000, 235–237). Simpasen (2003, 7) mukaan käsityönopetuksen asema heikkeni 1970-luvulla kansansivistysaatteen laantuessa. Peruskoulun opetussuunnitelmassa (POPS I) korostettiin käsityötä luovaa ajattelua kehittävänä toimintana ja sen mielenterveydellistä sekä toiminnan tarvetta tyydyttävää merkitystä niille, jotka oppivat tekemällä. Kädentaitojen nähtiin kehittävän motoriikkaa, koordinaatiokykyä ja ajattelua sekä tarjoavan kehittäviä kokemuksia ja käytännön taitoja. Koulukäsityön katsottiin olevan kasvatusvastuussa oppilaiden myönteisestä asennoitumisesta työntekoon ja oppilaiden valintaohjauksesta eli kyvystä tehdä valintoja erilaisten tuotteiden ja palveluiden välillä. Oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittäminen, yksilöllisten taipumusten ja kiinnostuksen kohteiden huomioon ottaminen, ihmisarvo ja tasa-arvo olivat kasvatustoimintaa ohjaavia ihanteita. (POPS I, 47–49.) Kasvatusajattelussa tuotteen merkityksen korostaminen vaihtui käsityöprosessia arvostavaksi (Marjanen 2012).

1990-luvulla peruskoulun käsityönopetuksessa oppilaalle alettiin kasvattaa työn

iloa, myönteistä itsetuntoa ja ryhmässä toimimisen taitoja. Oppilasta ohjattiin hyviin tapoihin ja eettisiin arvoihin. Taitoaineiden ensisijainen tavoite oli oppilaan toiminnallisten, motoristen ja esteettisten valmiuksien kehittäminen, eivät ammattitaitoon liittyvät tavoitteet. Ennen kaikkea käsityöopetuksen tarkoitus oli kehittää oppilaan käden taitoja ja kasvattaa työntekoon. Kädentaitojen opiskelu haluttiin säilyttää käytännöllisenä toimintana tietopainotteisten oppiaineiden joukossa. Käsityöopetuksen arvopohja perustui työn arvostukseen sekä ekologisiin ja esteettisiin arvoihin, työturvallisuuteen ja vastuuntuntoon. Oppiaineessa kehitetään oppilaan valmiutta soveltaa teoreettista tietoa käytäntöön (Suojanen 1994, 69), minkä nähtiin tukevan arjessa selviytymistä. Lisäksi kansalaisyhteiskunnan jäseniä kasvatettiin monikulttuurisuuteen ja kansainvälisyyteen. (Kuhmonen 1994, 50–53.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman (LIITE 2) mukaan käsityöopetusta on toteutettava niin, että opetuksessa pyritään kokonaisen käsityöprosessin hallintaan (Pöllänen & Kröger 2004, 162). Käsityöprosessi alkaa työn suunnittelusta, joka on vaikea ongelmanratkaisutehtävä. Se on oppilaan kehittymisen kannalta tärkeä vaihe, mutta tehtävän haasteellisuus saattaa herättää ahdistusta oppilaissa. Suunnitteluvaihe harjaannuttaa oppilaan kykyä pohtia tuotteen esteettisyyteen ja teknisiin ratkaisuihin liittyviä kysymyksiä sekä kehittää oppilaan luovuutta ja materiaalin tuntemusta. (Pöllänen & Kröger 2004, 163; Syrjäläinen 2006, 112.) Käsityöopetusta voidaan toteuttaa taidepainotteisena, tuotesuunnittelupainotteisena tai taitolajipainotteisena opetuksena. Opetuksen suunnittelu ja toteutus vaihtelevasti eri alueita painottaen, kehittää parhaiten oppilaan kokonaispersoonallisuutta. Näin järjestetyn opetuksen toteutus edellyttää, että opettaja ymmärtää käsityön eri alueiden ominaispiirteet ja osaa soveltaa niitä opetuksessaan. (Pöllänen & Kröger 2004, 166–167.) Kojonkoski-Rännäli (2005, 387) liittyy 2000-luvun käsityöopetuksen vahvuudeksi ihmisen suhteen materiaaliin. Käsityöopetuksessa materiaalilla on keskeinen rooli kehitettäessä oppilaan esteettisiä kykyjä, laatu-tietoisuutta ja tietoisuutta materiaalien ekologisuudesta.

Suomen käsityön museon museonlehtori Raija Manninen (2003, 81–82) on tutkinut museonkävijöiden koulukäsityömuistoja. Käsityöopetusta muisteltaessa nousevat mieleen käsityötunnilla koetut tunteet ja muistikuva opettajasta. Tutkituista kertomuksista erottui neljä ryhmää, jotka kuvasivat muistelijoiden käsitöiden tekemistä

myöhemmin elämässä: 1) Huonot kokemukset käsityöopetuksessa ovat vaikuttaneet käsitöiden tekemisen lopettamiseen, 2) Huonoista kokemuksista huolimatta käsitöitä tehdään, 3) Käsityö on löydetty uudelleen aikuisena ja 4) Käsityöopetuksesta ei ole jäänyt traumoja ja käsillä tekeminen koetaan elämäntavaksi. Muistikuvat käsityöopetuksesta olivat pääosin kielteisiä myös Puurulan (1992) tutkimuksessa. Erityisesti muistettiin pelko ja tunne omasta kömpelyydestä sekä opettajat vaativina auktoriteetteina. Eikä opettajalta saanut lupaa suunnitella, saati sitten toteuttaa omaa tuotetta haluamallaan tavalla. Opettajan tunnetila vaikuttaa oppitunnin ilmapiiriin ja oppilaat aistivat sen. Oppilaiden kokemuksissa sosiaalisen tilan läheiset ja etäiset vuorovaikutussuhteet muodostuvat fyysistä tilaa tärkeämmiksi (Laine 1999, 121.) Dialogisuus ja oppilaan aito kohtaaminen vahvistavat oppilaan minuuden kehittymistä (Saari 2009). Samansuuntaisia tuloksia käsityötuntien erityispiirteistä saatiin Kokon (2007) tutkimuksessa, jossa tutkittavat muistelivat käsityötunneilla työskentelyä vapaammaksi kuin muilla tunneilla. Opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laatu, vastavuoroisuus ja opettajan antama arvostus jäivät hyvin mieleen. Tekstiilityön tyttöryhmissä työntekoon yhdistyi luottamuksellinen seurustelu ja hauskanpito. Kokko kutsuu tätä naissosiaalisen perinteen ylläpidoksi, joka voimistaa tyttöjen keskinäistä yhteenkuuluvuutta. (Kokko 2007, 115–123.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä

Tarkastelen tutkimuksessani perusopetuksen tekstiilityön opetuksen merkitystä tekstiilityön aineenopettajien näkökulmasta. Tutkimustehtävänä on selvittää tekstiilityön aineenopettajien käsityksiä ja opettajien tekstiilityön opetukselle antamia merkityksiä vastaamalla kahteen tutkimuskysymykseen, joiden taustalla on modernin pedagogiikan (Siljander 2000, 35) oletus siitä, että opettajan kasvatustoiminta on tavoitteellista. Tutkimukseni tarkoituksena on kuvailla tekstiilityön aineenopettajien käsityksiä omasta kasvatustehtävästään sekä siitä miten käsityönopeus kehittää oppilasta. Opettajien käsitykset omasta kasvatustehtävästään ja oppilaan kehittymisestä käsityönopeudessa kuvaavat heidän näkemyksiään oman työnsä tarkoituksesta. Tutkimuksessa ei tarkastella tekstiilityön sisältöjen opettamisen eikä oppimisen menetelmällisiä kysymyksiä. Rajaan tutkimukseni ulkopuolelle myös käsityöoppiaineen toisen puolen eli teknisen työn, koska tekstiilityö ja tekninen työ eroavat suuresti toisistaan sisällöiltään ja työtavoiltaan. Tarkoitin käsityö termillä vain tekstiilityötä ja käsityönopeuttajalla tekstiilityön opettajaa.

Tutkimuskysymykset ovat

1. Millaisia käsityksiä tekstiilityön opettajilla on omasta kasvatustehtävästään tekstiilityön opettajina?
2. Millaisia käsityksiä tekstiilityön opettajilla on siitä, miten tekstiilityön opetus kehittää oppilasta?

4.2 Fenomenografia tutkimuksen lähestymistapana

Fenomenografia tarkoittaa sananmukaisesti ilmiön kuvaamista (Ahonen 1994, 114, 117). Niikon (2003, 44) mukaan fenomenografia on tutkimuksellinen lähestymistapa ja tutkimusmetodi. Tutkimuksellisena lähestymistapana fenomenografia tarkoittaa laadullista käsitysten tutkimusta. Fenomenografinen tutkimus kuvailee, analysoi, tulkitsee ja

ymmärtää sitä kuinka ihmiset käsittävät, kokevat ja ymmärtävät maailmaa eri näkökulmista. (Uljens 1991, 82.) Fenomenografisella tutkimuksella on yhtymäkohtia fenomenologiseen filosofiaan, joka tutkii ihmisen kokemusta maailmasta (Ahonen 1994, 116; Anttila 2000, 290). Fenomenografisessa tutkimuksessa ihmisen todellisuus on hänen kokemuksensa. Koska todellisuus rakentuu yksilön mielessä, ei fenomenografisessa tutkimuksessa voida kuvata absoluuttista totuutta todellisuudesta.

Fenomenografiassa ihminen nähdään rationaalisenä subjektina, jolla on tarve ymmärtää kokemuksiaan. Tämän vuoksi ihminen etsii kokemuksilleen selityksiä ja rakentaa niistä käsityksiä. Fenomenografisen näkemyksen mukaan ihmisellä ei voi olla tietoista kokemusta ilman käsitystä siitä. (Ahonen 1994, 116; Niikko 2003, 14; Uljens 1991.) Käsitys syntyy kokemuksesta, josta muodostetaan ajattelun ja vuorovaikutuksen avulla kuva ilmiöstä (Ahonen 1994, 117; Anttila 2000, 290; Uljens 1991, s. 82). Ahosen (1994, 117) mukaan käsitys on mielipidettä vahvempi, koska sen perustana ovat ihmisen aikaisemmat tiedot ja kokemukset. Koska ihmisen käsitykset riippuvat hänen elämäkokemuksistaan, tutkija ei voi muodostaa tutkittavan hahmottamasta todellisuudesta täysin vastaavanlaista kuvaa (vrt. Metsämuuronen 2005, 212).

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on ymmärtää tutkimushenkilöiden käsityksiä. Tutkimuksessani en pyri todistamaan oppilaan kehittymisen syy ja seuraussuhteita, vaan tuon esiin opettajien erilaisia käsityksiä oppilaan kehittymisestä käsityön opetuksessa. Tällöin tavoitteenani on kuvata opettajien erilaisia tapoja antaa merkitys tutkimuskohteena olevalle ilmiölle eli olen kiinnostunut siitä mitä tutkimushenkilöt puheellaan tarkoittavat. Merkityksen ymmärtäminen vaatii kontekstuaalisuuden huomioimista, koska ihminen tarkastelee todellisuutta aina tietyissä olosuhteissa. Tällöin koettu todellisuus saa sisältönsä sen kontekstin mukaan mihin se kuuluu ja samakin ilmaisu voi saada erilaisen merkityksen eri asiayhteyksissä ja eri ajankohtina. (Ahonen 1994, 124.) Käsitysten kontekstisidonnaisuus näkyy mm. ihmisten käsityksissä eri kulttuurien välillä, käsitysten eroissa ihmisten välillä samassa kulttuurissa ja yhden ihmisen näkemysten vaihtelussa kontekstin vaihtuessa. Merkityssisällön selvittämiseksi tutkimushenkilön käsityksiä ei ole tässä tutkimuksessa irrotettu siitä laajemmasta asiayhteydestä, jossa ne on ilmaistu. Kokemukseni tekstiilityöstä auttoi minua eläytymään tutkittavien maailmaan ja siten lähestymään sitä merkitystä mitä

tutkimushenkilö ilmaisullaan tarkoitti. (Ahonen 1994, 124.) Uudet kokemukset, vuorovaikutustilanteet ja tieto aiheuttavat sen, että käsitykset muuttuvat. (ks. Ahonen 1994, 117). Kritiikkiä fenomenografiaa kohtaan esitetäänkin juuri siitä, että ilmaiset ovat yhden ajankohdan käsityksiä eivätkä ne aina kuvaa käsityksissä tapahtuneita muutoksia. Ahonen (1994, 116–117) katsoo käsitysten olevan dynaamisia ilmiöitä. Ihminen voi halutessaan muuttaa käsityksiään. Tämän tutkimuksen aineisto kuvaa opettajien käsityksiä hetkellä, jolloin haastattelu tehtiin. Tutkimukseni luotettavuutta ilmiön kuvaajana ei vähennä se, jos opettajien käsitykset ovat sittemmin muuttuneet.

Käsitykset eri ilmiöistä ovat yksilöllisiä, mutta myös sosiaalisesti jaettuina. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei painotu yksilön kokemus, vaan kollektiivisen kokemuksen merkitys. Ilmiön laajuus tulee esiin kun kuvataan mahdollisimman monia erilaisia tapoja kokea ja käsitteellistää ilmiö. (Niikko 2003, 45.) Fenomenografisessa tutkimuksessa käsitysten laadulliset erot ovat rikkaus, koska ne kertovat ihmisten monista tavoista kokea ja ymmärtää maailmaa. Tässä tutkimuksessa ei pyritty etsimään mahdollisimman paljon samansisältöisiä käsityksiä painottamaan tiettyä merkitystä, vaan kaikki käsitykset olivat yhtä arvokkaita. Käsitysten tutkiminen kohdistui ajattelun sisällöllisiin eroihin (Ahonen 1994, 116; Niikko 2003, 9). Tutkimuksen tuloksina syntyneet merkityskategoriat ja niiden väliset suhteet ilmaisevat tutkimushenkilöiden käsitysten vaihtelua. Merkityskategorioista johdetut ylemmän tason kategoriat osoittavat alempia kategorioita teoreettisemmalla tasolla mistä tutkimushenkilöiden käsitysten eroissa on kysymys.

Fenomenografisessa tutkimuksessa teoria rajaa ja jäsentää ilmiön tarkastelua. Aikaisempiin tutkimuksiin ja ilmiötä koskevaan teoreettiseen tietoon perehtyminen auttoi valikoimaan ja erottelemaan tutkittavan ilmiön kannalta merkityksellistä tietoa. Käsitystieteellisen ja kasvatustieteellisen tietämykseni pohjalta pystyin muotoilemaan ilmiötä koskevat tutkimuskysymykset sekä arvioimaan millaista tietoa halusin tutkimushenkilöiltä. Tutkimuksen loppuvaiheessa teoreettinen tieto tuki oman teoriani kehittelyä. (Ahonen 1994, 123.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa yksilön todellisuutta tarkastellaan ulkopuolisen näkökulmasta (Niikko 2003, 15). Tyypillinen tiedonhankintamenetelmä on yksilöhaastattelu, jossa haastateltava kertoo käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä.

Haastateltavaa rohkaistaan kertomaan tutkimuksen kohteena olevan ilmiön eri ulottuvuuksista ja tavoitteena on, että haastateltava kertoo käsityksistään mahdollisimman aidosti. Haastattelukysymysten tulisi olla niin avoimia, että haastateltavalle jää mahdollisuus painottaa haluamiaan asioita ja siten osallistua tutkimuskohteen rajaamiseen. Tutkijan päämääränä on ymmärtää haastateltavan näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (Niikko 2003, 31.) Tällöin haastattelijan ja haastateltavan vuorovaikutuksen laadulla on erityistä merkitystä haastattelun onnistumiselle, kun haastateltavan toivotaan kertovan vuolaasti aidoista kokemuksistaan (Ahonen 1994, 130; Hirsjärvi & Hurme 2000, 48 ; Kvale 1996, 105). Puolistrukturoitu teemahaastattelu sopii fenomenografisen tutkimuksen aineiston keräämiseen, sillä siinä edetään haastateltavan ehdoilla. Haastattelussa kiinnitettyinä ovat vain tutkijan valitsemat teemat, joita voidaan käsitellä vapaassa järjestyksessä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.) Aineiston keruuta käsittelevässä luvussa kuvaan tarkemmin miten olen toteuttanut haastattelut edellä mainitun mukaisesti tässä tutkimuksessa.

Kielellä on fenomenografisessa tutkimuksessa keskeinen merkitys. Pyrkimään ymmärtämään tutkittavien käsityksiä, tutkijan on otettava huomioon, että tutkittavat ovat kieltä käyttäessään aktiivisia, kantaa ottavia subjekteja (Hirsjärvi & Hurme 2000, 49; Kvale 1996, 11). Heidän kielenkäyttönsä on yksilöllistä ja ilmaisujen merkitykset ovat monitulkintaisia. Lisäksi tutkijan tulee ymmärtää omien kielellisten valintojensa vaikutukset haastattelutilanteessa, sillä tutkittavien vastaukset ilmentävät haastattelijan tapaa kysyä asioita (Hirsjärvi & Hurme 2000, 49). Tehdessäni tutkimusta minulla oli kokemusta käsityöstä ja koulutukseeni perustuen myös yhteisiä käsitteitä haastateltujen kanssa, mikä auttoi tutkimushenkilöiden käsitysten ymmärtämisessä ja tulkinnassa. Analysoidessani aineistoa varoin ylitulkintaa pitäytymällä tulkinnassani mahdollisimman tarkasti ilmaisujen sisällössä. Lopulta jokainen lukija tekee tutkimusraportista vielä oman tulkintansa. Fenomenografiassa korostuu käsitysten kuvaaminen ja tutkimusraportti sisältää paljon suoria haastatteluotteita. Tällöin lukijalle annetaan mahdollisuus verrata tutkijan tekemää tulkintaa haastatteluotteeseen. Tässä tutkimuksessa alkuperäisen ilmaisun voimaa ei ole hävitetty kääntämällä haastateltujen puhumaa kieltä yleiskielelle. (Häkkinen 1996, 29.)

4.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston keruu

Koska käsityönopeituksen asema perusopetuksessa on ollut paljon esillä viime vuosina, halusin tehdä aineistolähtöisen tutkimuksen selvittääkseni millaisia näkemyksiä käytännön kasvatustyötä tekevillä opettajilla oli oman työnsä merkityksestä. Tutkimuksen siinä vaiheessa kun tutkimuskysymykset olivat vasta hahmottumassa, halusin selvittää oliko valitsemani näkökulma ilmiöön riittävän mielenkiintoinen, vai kertoisivatko opettajat jotain sellaista mikä antaisi aihetta tutkia ilmiötä jostakin toisesta näkökulmasta. Tutkijalla pitää olla kohtalainen käsitys siitä mitä aineistosta voi saada irti, ennen kuin hän voi esittää aineistolle täsmällisiä kysymyksiä (Hirsjärvi ym. 1997, 113).

Tein tutkimusaiheeseeni perustuen puolistrukturoidun temahaastattelurungon minua kiinnostavien kysymysten pohjalta. Haastattelurungon mukaan tein kaksi koehaastattelua, jotka antoivat tietoa siitä minkä tyyppisiä opettajien vastaukset saattaisivat olla. Tutkiessani vastauksia totesin, että haastattelurungossa oli mukana sellaisia kysymyksiä, jotka eivät antaneet aiotun tutkimustehtävän kannalta merkityksellisiä vastauksia. Totesin myös, että kysymyksenasetteluni voi ehkäistä luovaa ajattelua ja vaarana on, että haastattelun tuloksena saadaan mekaanisia, ei henkilökohtaisia, vaan yleisiä käsityksiä. Esimerkiksi tässä tapauksessa opettajat saattaisivat toistaa sitä mitä opetussuunnitelmassa sanotaan. Esitutkimuksen haastattelutilanteissa havaitsin, että aidoimmillaan opettajien puhe liukui heille merkitykselliseen suuntaan, joten päätin antaa enemmän tilaa heidän omille ajatuksilleen. Havaitsin myös, että puhuessaan jostakin aiheesta ihminen samalla työstää käsityksiään siitä, joten tietystä aiheesta pitkään puhuminen syventää ja selkiyttää näkemystä siitä. Seuraavia haastatteluja tehdessäni pidin mielessäni, että haastateltavien mieleen saattaa vielä haastattelun myöhemmässä vaiheessa nousta esille sellaisia merkityksellisiä asioita, joista on jo puhuttu, mutta joihin haastattelijan on syytä tarttua. Esitutkimuksen jälkeisissä haastatteluissa käytin edelleen samaa haastattelurunkoa, mutta jätin muutamia teemoja ja yksityiskohtaisia kysymyksiä pois. Haastattelun runkona (LIITE 1) oli nyt laajempia tutkimustehtävän mukaisia kysymyksiä, joiden tarkoituksena oli antaa enemmän tilaa opettajien käsityksille (Niikko 2003, 31). Haastattelut etenivät haastateltavien vastausten mukaan, kuitenkin niin, että esitin myös

lisäkysymyksiä, jotta kaikki teemat tulisivat käsitellyiksi ja minun olisi mahdollista löytää vastauksia tutkimuskysymyksiini. Tarvittaessa esitin haastateltavalle tarkentavia kysymyksiä, joiden avulla voisin nähdä tutkittavan ilmiön pintaa syvemmälle. Koska kaikissa haastatteluissa on käsitelty samoja kysymyksiä, otin analyysiin mukaan myös kaksi ensimmäistä haastattelua. Tutkijan kokemuksen lisääntyessä haastattelut joka tapauksessa muuttuvat jonkin verran tutkimuksen kuluessa. Jokainen haastattelu kesti noin tunnin ja haastateltavat antoivat luvan niiden nauhoittamiseen. Työtäni motivoi se, että tutkimukseen pyydettyt opettajat olivat kiinnostuneita tutkimusaiheesta ja halusivat mielellään puhua siitä.

Halusin tutkimushenkilöiksi sellaisia opettajia, joilla olisi tekstiilityön aineenopettajan pätevyys ja pitkäaikaista käytännön kokemusta tekstiilityön opettamisesta perusopetuksessa. Mielestäni nämä kriteerit täyttävillä opettajilla olisi koulutukseensa ja työkokemuksensa perustuen realistinen ja vahva tuntuma työhönsä. Pidin mahdollisena, että nimenomaan heillä olisi kerrottavanaan punnittuja ajatuksia omasta työstään etenkin nyt, kun taito- ja taideaineiden tuntijaosta perusopetuksessa on käyty paljon julkista keskustelua. Etsin tutkimukseni kohdejoukkoa eri tavoilla, mm. tutustumalla kouluihin internetissä. Muutamilta opettajilta kysyin tavatessamme heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseeni. Sen lisäksi lähetin muutamille ylä- ja yhtenäiskoulujen tekstiilityön opettajille yksilöllisesti muotoillun sähköpostiviestin. Haastattelu on dialoginen prosessi (Niikko 2003, 31), joka alkaa jo ennen varsinaisen haastattelun toteuttamista. Kun tutkimuskohteena ovat tutkittavien käsitykset ja tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää tutkittavia heidän maailmastaan käsin, pidin tutkimuksen kaikissa vaiheissa tärkeänä, että haastateltavan ja haastattelijan välillä vallitsee luottamuksellinen ilmapiiri. Tutkittavalle yksilöllisesti muotoiltu sähköposti oli henkilökohtainen viesti siitä, että olen aidosti kiinnostunut hänen kokemuksistaan. Opettajien henkilöllisyyden suojaamiseksi en voi liittää tutkimuspyyntöjä tämän tutkielman liitteeksi niiden sisältöjen vuoksi.

Keräsin aineistoni haastattelemalla kahdeksaa opettajaa heidän kouluissaan. Yhtä haastattelua lukuun ottamatta haastattelut tehtiin tekstiilityöluokassa. Ennen haastattelua seurasin viiden opettajan opetusta vähintään yhden opetuskerran verran. Haastatteluista kaksi tehtiin Helsingissä, kaksi Turussa ja neljä Jyväskylässä. Pidin

tärkeänä tutkimuksen kohdejoukon valitsemista usealta paikkakunnalta siksi, että tutkimukseen osallistuvien anonymiteetti säilyisi ja toiseksi siksi, että saisin monipuolisempaa tietoa. Tekstiilityönopettajat eri paikkakunnilta olisivat tuskin yhtä paljon tekemisissä keskenään kuin opettajat samalta paikkakunnalta. Kaikki haastatellut olivat yli 40-vuotiaita naisia, heillä oli aineenopettajan pätevyys ja kaikilla oli työkokemusta yli kymmenen vuotta, useimmilla työkokemusta oli lähes 20 vuotta. Kaikki opettajat olivat koulutukseltaan kasvatustieteen maistereita, puolet haastatelluista oli täydentänyt käsityönopettajan tutkintonsa maisterin tutkinnoksi. Neljä opettajaa opetti perusopetuksen luokkia 3-9, yksi opettaja opetti alakoulussa 3-6-luokkalaisia ja kaksi opettajaa opetti yläkoulussa luokkia 7-9. Yksi opettaja opetti opettajaopiskelijoita, mutta hänkin oli työskennellyt useita vuosia peruskoulussa. Kukaan opettajista ei opettanut mitään muuta ainetta kuin tekstiilityötä. Yksi opettaja pyysi minulta tutkimuskysymyksiä etukäteen ja lähetin ne hänelle. Painotin hänelle kuitenkin sitä, että olen kiinnostunut hänen omista kokemuksistaan enkä tavoittele ns. ”oikeina” pidettyjä käsityksiä ilmiöstä.

4.4 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut perusopetuksessa työskentelevien tekstiilityön opettajien käsityksistä heidän kasvatustehtävästään sekä siitä millaisia käsityksiä heillä on oppilaiden kehittymisestä käsityönopetuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli etsiä ja kuvailla eroja ihmisten käsityksissä kokea todellisuus. Fenomenografia tutkimuksellisenä lähestymistapana sopii arkipäivän käsitysten tutkimiselle, sillä sen tutkimuskohteena on ihmisten jokapäiväinen elämä ja puheen sisältö, se mitä sanotaan, on olennaista. (Niikko 2003, 35.)

Aineiston analyysi alkaa jo ennen tutkimushaastattelun puhtaaksikirjoitusta. Tutkijan on tässä vaiheessa valittava, millä tarkkuudella hän litteroi puhemassaa. Litteroin nauhoitettua puhetta muuten sanatarkasti, mutta jätin kirjoittamatta merkityksettömiä ”niinku” pikkusanoja. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija tavoittelee ilmaisun merkitystä eläytymällä tutkittavan sanomaan ja pyrkimällä erottamaan ilmaisun eri vivahteita (Ahonen 1994, 124). En kirjannut ylös huomioitani

puhujan ilmeistä tai eleistä, mutta kirjoitin jokaisen haastattelun tekstimuotoon aina mahdollisimman pian haastattelun jälkeen ja mikäli haastattelut eivät osuneet samalle päivälle, myös ennen seuraavaa haastattelua. Näin minun oli litteroinnin yhteydessä helpompi palata mielessäni takaisin haastattelutilanteeseen. Kirjoittaessani haastateltavien puhetta tekstimuotoon, kirjoitin sanan ensimmäisen kirjaimen Isolla kirjaimella, silloin kun haastateltava erityisesti painotti jotakin sanaa tai sanoja. Heti ensimmäisten haastattelujen jälkeen luin tekstejä ja etsin niistä tutkimustehtävän mukaisia ilmaisuja. Ilmaisujen joukosta minulle alkoi hahmottua ja valikoitua merkitysyksiköitä. Fenomenografiassa kielelliset ilmaisut ja merkitysyksiköt tarkoittavat ajatuksellisia kokonaisuuksia ja alustavien merkitysyksiköiden hahmottaminen vaikuttaa myöhempään aineiston keruuseen. Tätä analyysivaihetta Häkkinen (1996, 41) kutsuu merkitysyksiköiden muodostamiseksi.

Fenomenografinen analyysi toteutetaan pääpiirteissään seuraavasti. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistoon tutustutaan huolellisesti. Aineistoa luetaan läpi ja tekstistä etsitään tutkimustehtävän mukaisia ilmaisuja. Ilmaisuihin sisältyy lausumia, joiden sisältö tietyssä kontekstissa kuvaa henkilön käsitystä. Tutkijan tulee tiedostaa ilmiöön liittyvät ennakkokäsityksensä sekä teoreettinen tietämyksensä ja pyrkiä tarkastelemaan aineistoaan valitsemansa teoreettisen linjauksen sisällä, antamatta kuitenkaan teoreettisen tietämyksensä kahlita ajatuksiaan ja ilmaisujen tulkintaa (Ahonen 1994, 123). Aineiston hankinta ja tulkinta perustuvat tutkijan teoreettiseen perehtyneisyyteen, mutta merkityskategorioiden luominen perustuu empiiriseen aineistoon. Koko aineistosta kerätyt ja tutkimuskohteesta irrotetut lausumat muodostavat merkitysyksiköiden joukon. Seuraavassa vaiheessa keskitytään merkitysyksiköiden välisiin eroihin ja yhtäläisyyksiin. Tällöin merkitysyksiköitä ryhmitellään alustaviksi merkityskategorioiksi niiden yhtenäisen ajatussisällön mukaan. Alustaviin merkityskategorioihin sisällytetyjä merkitysyksiköitä vertaillaan toisiinsa sekä kategorian sisällä että kategorioiden välillä. Kategoriat rakennetaan lopulliseen muotoonsa siten, että niiden väliset erot ovat selvät. Merkityskategoriat ja niiden väliset suhteet kuvataan ja niiden yhteyteen liitetään empiiristä aineistoa tukemaan tulkintaa. (Häkkinen 1996, 41–44.) Fenomenografisen tutkimuksen tulokseksi muodostuvat merkityskategorioita ylemmän tason kategoriat. Näissä kategorioissa empiirinen

aineisto on uudelleenorganisoitu ja käsitysten kuvaukset esitetään abstraktilla ja yleisellä tasolla. Ylemmän tason kategorioista ilmenee tutkijan oma teoria tutkittavasta ilmiöstä. (Ahonen 1994, 128; Häkkinen 1996, 33, 40.)

Kahdeksan haastattelun litterointi tuotti tekstiaineistoa yhteensä 83 sivua. Tein alustavaa analyysiä heti ensimmäisten haastatteluiden jälkeen. Luin ja tutkin aineistoa sitä mukaa kun aineistoa kertyi. Kun koko aineisto oli kerätty, luin aineistoa läpi niin, että sain hyvän yleiskuvan aineiston sisällöstä. Valitsin merkitysyksiköksi ajatuskokonaisuuden, joka sisällöltään vastasi tutkimuskysymykseen joko suoraan tai epäsuorasti. Epäsuoralla tarkoitan opettajan käyttämiä ilmaisuja, joissa opettaja ei käytä kasvattaa verbiä, vaan hän sanoo esimerkiksi: ”Ohjaan” tai ”Puutun”. Vastaavasti toisen tutkimuskysymyksen kohdalla olennaista ilmaisun sisällössä oli opettajan kuvaus oppilaassa näkyvistä tai toivottavista muutoksista. Seuraavaksi tein kaksi tiedostoa kahden tutkimuskysymyksen mukaan. Analysoin aineiston samaan tapaan molempien kysymysten osalta. Ensin vastasin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja sitten toiseen.

Valikoin ja keräsin tiedostoon tutkimuskysymyksen mukaiset merkitykselliset ilmaisut kaikista haastatteluista. Tein litteroiduista haastatteluista uudet kopiot, joihin merkitsin tekstistä poimimani ja tutkimuskysymyksen alle siirtämäni ilmaisut. Koodasin kaikki keräämäni ilmaisut siten, että ensimmäinen numero tarkoitti haastattelun järjestysnumeroa ja sen jälkeen tuleva numero ilmaisun järjestysnumeroa. Esimerkiksi 1 (ensimmäinen haastattelu) 16 (kuudestoista ilmaisu) = 116. Tällöin ilmaisun sisältö oli tarkistettavissa aineistosta analyysin kaikissa vaiheissa. Kun merkitysyksiköt olivat omana tiedostonaan, tulostin tiedoston ja leikkasin saksilla koodatut merkitysyksiköt erilleen toisistaan. Lajittelin samansisältöisiä merkitysyksiköitä omiksi ryhmikseen aluksi suurpiirteisesti. Jatkoin analyysiä vertailemalla merkitysyksiköitä toisiinsa ryhmien sisällä ja ryhmien välillä. Ryhmien väliset erot tarkentuivat analyysin edetessä ja uusia kategorioita syntyi jokaisella kierroksella lisää. Usein palasin takaisin aineiston pariin tarkistamaan sitä laajempaa ajatuskokonaisuutta mistä merkitysyksikkö oli irrotettu. Merkitysyksiköt olivat laadullisesti erilaisia, joten merkityskategorioiden muodostaminen oli vaikeaa. Joitakin yksittäisiä merkitysyksiköitä oli ongelmallista sisällyttää mihinkään olemassa olevaan kategoriaan, jolloin muodostin niistä vain yhden

käsityksen sisältäviä kategorioita. Tämä on fenomenografisessa analyysissä täysin sallittua, koska aineistosta etsitään erilaisia käsityksiä. Kun kaikki merkityskategoriat oli nimetty ja niihin oli valittu tulkintaa perustelevat sitaatit aineistosta, palasin vielä aineistoon. Halusin tarkistaa oliko aineistosta jäänyt merkitysyksiköitä huomaamatta ja olinko tulkinnut tekstistä irrottamiani merkitysyksiköitä oikein. Monivaiheisen analyysin jälkeen koin, että valitsemieni tutkimuskysymysten osalta aineisto oli käyty läpi perusteellisesti. Vertailin vielä molempien tutkimuskysymysten merkityskategorioita toisiinsa välttääkseni päällekkäisyyksiä. Analyysin tuloksena oli nyt saatu erilaisia merkityskategorioita. Seuraavaksi ryhmittelin merkityskategoriat ylemmän tason kategorioihin. Ylemmän tason kategoriat muodostetaan teoreettiselta merkitykseltään samansisältöisistä merkityskategorioista. Ne ilmaisevat yksittäisiä merkityskategorioita yleisemmällä tasolla tutkittavien ilmaisuista löydetyt merkitykset (Ahonen 1994,146). Lopuksi tutkijan on vielä kerrottava, mitä saadut tulokset tarkoittavat. Luvussa 7 olen tulkinnut tutkimustuloksia tutkimuksen teoriataustaa vasten ja tehnyt johtopäätöksiä siitä, mistä opettajien käsitysten vaihtelussa on kysymys.

5 KÄSITYKSET KASVATUSTEHTÄVÄSTÄ

Kysyttäessä tekstiilityön opettajilta heidän kasvatustehtävästään, useat opettajat kokivat kasvatuksen kentän niin laajaksi ja työhönsä sulautuneeksi, etteivät he mieltäneet sitä erilliseksi tehtäväksi. Kasvatuksen ajateltiin olevan läsnä luokassa koko ajan. Opettaja on aina kasvattaja ja oppilas saa kasvuun aineksia kaikesta siitä mitä luokassa tapahtuu. Toisaalta kaikki opettajat kokivat, että erityisesti käsityönopettajalla täytyy olla itselleen perusteltu näkemys käsityön opettamisen merkityksestä nykyaikana. Pohtiessaan tätä merkitystä opettajat olivat päätyneet siihen, että olennaisinta käsityönopetuksessa eivät ole ne yksittäiset tekniset suoritukset, joita oppitunneilla harjoitellaan, vaan oppilaan kokonaisvaltainen kasvu ja kehittyminen.

Tulkitsin opettajien käsityksistä laadullisesti erilaisia kasvatustehtäviä. Yhtäältä opettajan kasvatustehtävä nähtiin tulevaisuuden näkökulmasta, jolloin tavoitteena oli kasvattaa kokonaisia ihmisiä, hyviä ihmisiä tai aktiivisia ja vastuullisia yhteiskunnan jäseniä. Näissä käsitystavoissa kasvatusta korostettiin ja käsityönopetuksen välineellinen merkitys oppilaan kasvuun tuli esiin. Toisaalta käsityönopetuksen koettiin tukevan monipuolisesti oppilaan ideaalia kasvua. Tällöin opettajan kasvatustehtävät käsitettiin konkreetiksi oppilaan kasvua ohjaaviksi toimiksi. Spontaanit kasvatustehtävät käsitettiin tilanteen synnyttämänä tehtävinä, joiden synnylle merkityksellisinä nähtiin pääosin oppitunnin sosiaalinen ilmapiiri- ja tunnetila, ja käsityön merkitys nähtiin vähäisempänä.

Käsityönopetuksen keskeisin kasvatustehtävä käsitettiin eri tavoin. Yksi opettaja piti tärkeimpänä hyvien ihmisten kasvattamista ja yksi opettaja korosti kädentaitoon kasvattamista. Muina tärkeimpinä kasvatustehtävinä pidettiin yhteiskuntakelpoisten kansalaisten kasvattamista (2) ja vastuullisten työntekijöiden kasvattamista (2). Kaksi opettajaa piti käsityönopettajan tärkeimpänä kasvatustehtävänä mahdollistaa oppilaille elämyksiä ja onnistumisen iloa käsityön parissa.

5.1 Käsityönopetus kasvatuksen välineenä

Tämän kategorian käsitykset kuvaavat käsityönopetusta kasvatuksen välineenä. Kasvatusnäkökulmaa painottaville käsityksille oli yhteistä se, että kasvatustehtävä koettiin opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi käsityönopetuksessa. Näiden käsitysten mukaan oppilaan käsityöllinen osaaminen, taidonhallinta ja tekninen osaaminen jäivät käsityönopetuksessa toissijaisiksi kasvatustavoitteisiin nähden. Kasvatustavoitteet ja -tehtävät käsitettiin luokassa toteutettavaa käytännön kasvatusta teoreettisemmalla tasolla.

”Et käytännön työssä se näkyy siinä, et kasvatus on läsnä koko ajan, et voi sanoa et ei ole semmosta hetkeä täällä luokassa, jolloin ei olisi kasvattaja. Mun näkemykseni on että käsityö on kasvatuksen väline, et sen nimeen mä vannon aika aktiivisesti, et mun mielestä sen rinnalla jopa hyvinkin toissijalla on, varsinkin alakoulussa ja no perusopetuksesta ehkä yleensäkin niin, toissijaista on se taidon hallinta, se tekninen osaaminen, koska sen edelle menee se kasvatusnäkökulma.”(Opettaja 2)

5.1.1 Kokonaispersoonallisuuden kasvun tukeminen

Opettajan kasvatustehtävä ymmärrettiin oppilaan kokonaispersoonallisuuden kasvun näkökulmasta oppilaan henkisen ja fyysisen kasvun tukemisenä. Tämän käsityksen mukaan oppilaan kädentaidot ja motoriset taidot ymmärrettiin osaksi oppilaan fyysistä kasvua, mutta käsityönopetuksen tuki oppilaan henkiselle kasvulle koettiin myös tärkeäksi. Käsityönopetuksen erityispiirteillä katsottiin olevan välineellistä merkitystä oppilaan kokonaispersoonallisuuden kasvulle kun tavoitteena oli kasvattaa hyvä ihminen.

”Käsityön kasvatustehtävä on sama kuin muissakin oppiaineissa eli kasvattaa lapsista hyviä ihmisiä, mut sitten käsityön opetuksella on niitä omia elementtejä, joita monissa muissa aineissa ei ole, puhutaan siitä kokonaispersoonallisuuden kasvusta ja siitä on puhuttu täälläkin monta kertaa, mikä on se kokonaispersoonallisuus eli ihminen fyysisenä plus henkisen olentona. Ja fyysiselle puolelle kuuluu tietysti silmä käsi koordinaatio ja hienomotoriikka kaikki tämmönen niinkun fyysinen tekeminen, mut sitten myös se henkinen kasvu on kauheen tärkeä siinä rinnalla.”(Opettaja 1)

5.1.2 Kokonainen ihminen

Yksi opettaja käsitti opettajan kasvatustehtäväksi kokonaisen ihmisen kasvattamisen. Kokonaisella ihmisellä hän tarkoitti ymmärtäväistä, kokeilunhaluista ja luovaa ihmistä, joka kasvaa siirtämään käsityön perinteitä eteenpäin seuraaville sukupolville.

Oppilaan kokonaiseen kasvuun käsitettiin kuuluvan myös oppilaan kokonaisvaltainen kokemus käsityöstä. Tällöin käsityöopetuksen tavoite nähtiin tulevaisuudessa lisäämässä ihmisen hyvinvointia. Opettajan kasvatustehtäväksi käsitettiin ohjata oppilas kokemaan käsityötä eri aisteilla ja tuntemaan mielihyvää paitsi käsityön tekemisestä myös toisten tekemistä käsitöistä. Tämän lisäksi käsityön kokeminen kokonaisvaltaisesti edellytti opettajan käsityksissä käsityökokemusten jakamista. Käsityöopetuksessa tulisi kasvattaa oppilaita yhteistoiminnallisuuteen. Tällöin kasvatettaisiin oppilaita sellaiseen kulttuuriin, jossa ihmiset kokoontuisivat yhteen tekemään käsitöitä ja jakamaan kokemuksiaan.

”Kasvatuksellinen tehtävä..hmmm, no ehkä mä tänä päivänä sanoisin, että se on semmonen yhteistoiminnallisuuteen kasvattava tehtävä. Mä näen tän ihan erityyppisenä oppiaineena kuin että se on työntekoon kasvattava vaan, että se liittyy jollain muulla tavalla tähän meidän ihmisenä olemisen eloon ja oloon kuin työtä tekevänä. Mä toivoisin enemmän sitä yhteistoiminnallisuutta siihen mitä nykyään onkin, et se kokoaa ihmiset yhteen tekemään ja kokemaan, mut varmaan myöskin ihmistä itseään varten. Ehkä sen vois ajatella semmosena kokonaisena kasvuna, että miten haluais ohjastaa oppilasta tähän käsityön maailmaan, kokemaan käsityötä eri tavalla, erilaisilla aisteilla, mun mielestä se vois olla sitä kokonaista kasvua osaltaan myöskin, et se ei ole vaan sitä sorminäppäryyttä ja ompelamisen ja neulomisen taitoa, vaan miten se koskettaa siis katsomalla, näkemällä, kuulemalla sillä tuntoaistilla ja se että mikä sen todellinen merkitys sen ihmisen tulevalle hyvinvoinnille sitten on.”(Opettaja 3)

5.1.3 Yhteiskuntakelpoinen ihminen

Kun opettajan kasvatustehtävä käsitettiin yhteiskunnan näkökulmasta, oppilaita kasvatettiin käsityöopetuksessa aktiivisiksi ja vastuullisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Käsityöopetuksen kasvatustavoite kiteytyi yhden opettajan käsityksissä yleiseen ihmisyyteen kasvattamiseksi.

”Kasvattaa yleiseen ihmisyyteen, olemaan aktiivinen osa tätä yhteiskuntaa, osata huolehtia omista asioistaan.” (Opettaja 4)

Opettajien käsityksistä ilmeni, että käsityöopetuksella kasvatetaan vastuullisia yhteiskunnan jäseniä, jotka ymmärtävät olevansa osallisia siihen mitä maailmassa tapahtuu. Käsityötä tehdessään oppilas huomaa voivansa itse vaikuttaa monin tavoin tekemänsä tuotteen ominaisuuksiin ja ympäristövaikutuksiin. Näin oppilas kasvaa tiedostamaan sen, että hän voi omilla valinnoillaan vaikuttaa elinympäristöönsä ja yhteiskuntaan laajemminkin.

”Tietysti yhteiskuntaankin vaikuttaa jollain tavalla semmonen, että jos ihminen ajattelee näin, että mä voin vaikuttaa asioihin, kun käsitöitä tekemällä voi vaikuttaa siihen tuotteeseensa, siihen materiaaliin mistä se tuote tehdään, ja siihen omaan elinympäristöönsä, ja sillä on joku siirtovaikutus, että mä voin vaikuttaa tähän maailmaan, tähän yhteiskuntaan, siihen mitä täällä maailmassa tapahtuu, eli siinä mielessä tää on kans yhteiskunnallisesti merkittävä juttu, että rakennetaan niitä yhteiskunnan jäseniä niitä yksilöitä tälläkin tavalla sitte.”(Opettaja 1)

Yhden opettajan käsityksissä yhteiskuntakelpoinen, elämää kunnioittava kansalainen kasvatettiin myönteisyyden keinoin. Opettajan näkemys oli, että yhteiskuntakelpoinen kansalainen etsii hyvää omasta ja toisten työstä, on halukas kehittämään asioita ja oppimaan uutta.

5.2 Työhön kasvattaminen

Opettajien käsityksistä ilmeni, että käsityöopetuksessa oppilasta kasvatetaan työntekijäksi työyhteisöön. Oma-aloitteisuus, itsenäinen työnteko, kyky käyttää ohjeita ja kriittisyys omaa työtä kohtaan käsitettiin ominaisuuksiksi, joita työntekijä tarvitsee. Käsityöopetusta työhön kasvattavana oppiaineena painottavissa käsityksissä korostui työhön tarttumisen taito ja vastuu omasta työstä.

5.2.1 ”Tarttuisivat siihen toimeen”

Tarttumisen taitoa painottivat käsityksissään myös ne opettajat, jotka eivät kokeneet käsityöopetuksen keskeisimmäksi kasvatustehtäväksi työhön kasvattamista. Tarttumisen taito mainittiin kuudessa haastattelussa. Tarttumisen taidolla tarkoitettiin kykyä ryhtyä ripeästi, oma-aloitteisesti ja vastuullisesti suorittamaan mitä tahansa tehtävää. Opettajat käyttivät tarttumisen taidon metaforaa kuvaamaan myös yhteiskunnallista aktiivisuutta, laaja-alaista kiinnostusta erilaisia asioita kohtaan ja halua hankkia tietoa.

”Kyllähän me täällä kasvatetaan ja koulutetaan työntekijöitä, jotka ottaisivat sitä tehtävänsä korvista kiinni ja tarttuisivat siihen toimeen sen sijaan, et he odottavat, et opettaja tulee ja sanoo mitä seuraavaksi tehdään. Eli tämän päivän maailma tarvitsee niitä semmosia toimeen tarttuvia innovaattoreita, niin kyllä musta käsitöissä sitä tehdään.”(Opettaja 2)

”Hmm. ehkä juuri erilaisiin asioihin tarttuva, musta se on semmonen asia, joka tässä ehdottomasti nousee koko ajan ylös ja esille.”(Opettaja 3)

5.2.2 ”Mitä mä nyt teen?”

Ihanteellisessa tapauksessa oppilaat olisivat toimissaan aloitekykyisiä, mutta opettajien käsityksistä ilmeni, että oppilaat haluavat opettajalta valmiita vastauksia. Oppilaat haluavat, että opettaja kertoo heille mitä tehdään, koska oppilaiden on vaikea keksiä itselleen sopivaa tehtävää eivätkä he osaa ryhtyä toimeen itsenäisesti. Opettajien käsitys oli, että koulu passivoi oppilaita ja opettaa heidät avuttomiksi. Oppilaille on luonnollista odottaa ohjeita ylhäältä ja toimia vasta ohjeiden mukaan. Opettajat kokivat, että heidän pitää suorastaan vaatia oppilailta omaa ajattelua, omaa ideointia ja omaa suunnittelua. Opettajat kertoivat kasvattavansa oppilaita siten, että työssään ongelmiin joutuneille oppilaille ei anneta valmiita vastauksia, vaan oppilailta vaadittiin ensin omia ehdotuksia, joista keskustellaan opettajan kanssa. Opettajat kokivat, että käsityönopetuksessa oppilaita tulee muistuttaa heidän omista kyvyistään niin, että he alkavat luottaa omaan ajatteluunsa.

”Mut sen mä huomaan kyl näiden lasten kanssa enenevässä määrin, et niil on enemmän sitä, et ne ei suostu tarttumaan, et ne haluu sen vastauksen valmiina. Mä oon kyl, mä oon semmonen inhottava opettaja, et kun ne kysyy multa, niin mä sanon, et mietis nyt vähän, kun tää on tehty täs mallis tällä tavalla, et mitenköhän tää kangas on ollu täs ensiks ja mitenkähän tää on tehty ja mää oon kyllä hirveen nihkee sanomaan sellasia, mistä mä aattelen, et toi nyt on itsestäänselvä, et Ajattele, Kato nyt ja Ajattele! Niinkun jotenkin herättäis sen nuoren ja lapsen siihen, et mä voin itekin ratkasta tän asian.”(Opettaja 8)

”Aina tunnin alussa sanon, et: 'Tänään on semmonen teema meillä, et aivot käyttöön ja kysymys 'Mitä mä nyt teen?' on kielletty. Elikä mieti ensin mitä kysyt.' Niin, ihan tota tämmösen harjottamistakin.”(Opettaja 6)

5.2.3 ”Vastuu omasta tekemisestä”

Vastuuntuntoon kasvattaminen koettiin käsityönopetukseen läheisesti kuuluvaksi tehtäväksi. Opettajien käsityksistä ilmeni, että oppilasta kasvatettiin käsityönopetuksessa ottamaan vastuuta omasta työstään, yhteisistä tiloista, materiaaleista ja työvälineistä. Vastuuntunto ja rehellisyys oppilaan kohdalla tarkoittivat ennen kaikkea sitä, että oppilas tekee työnsä itse. Opettajien näkemyksissä oppilas oppii kantamaan vastuuta, kun hän pohtii työhönsä liittyviä ongelmia itsenäisesti opettajaan tukeutumisen sijaan. Opettajien mukaan oppilaan vastuu omasta työstään lisääntyy sitä mukaa kun oppilas kehittyy taidoissaan. Opettajat kertoivat, että tekijänoikeudelliset

kysymykset rehellisyydestä nousevat esille silloin, kun oppilaat haluavat käyttää omiin töihinsä verkosta hankkimaansa materiaalia.

”Vastuuntuntohan on ihan selkee asia, että vastuu omasta tekemisestä ja yhteisistä tiloista, välineistä ja materiaaleista, ja tämmösistä mutta rehellisyyskin on. Mä oon ite törmänny lukemattomia kertoja siihen, että kuka sen työn tekee, esimerkiksi, niin jos mä vien tän työn kotiin niin onko se minun käsialaani kun se tulee sieltä seuraavan kerran ja ylipäättään tämmösiä ja sit tietysti tässä ajassa on tämmönen kun tekijän oikeudet. Se on yks rehellisyyden osa-alue ja tommonen, et sitä kautta toiselta varastaminen.”(Opettaja1)

Opettajat kokivat kasvatustehtäväkseen ohjata oppilasta ottamaan vastuuta yhteisten tilojen siisteydestä ja järjestyksestä. Näissä toimissa työskentelyn sujuvuutta edesauttoivat rutiininomaiset toimintatavat. Oppilaiden ohjaaminen jokaisella käsityötunnilla samanlaisina toistuviin siivousrutiineihin käsitettiin osaksi oppilaan kasvatusta, mutta myös helpottamaan opettajan työtä.

”Se on oppilaille ihan hirveen tärkeä, et ne tietää miten täällä toimitaan. Kun tunti loppuu, niin tavarat on mentävä paikoilleen, et mä en aio itseäni rasittaa sillä, että mä siivoan oppilaiden jälkiä täällä ja päästän ne menemään, ei siihen voi kasvaa.” (Opettaja 4)

5.2.4 ”En mä enää jaksa tätä”

Oppilaiden kasvattamista tekemään työnsä valmiiksi pidettiin tärkeänä kasvatustehtävänä, jonka mainitsi seitsemän opettajaa. Opettajien käsityksistä ilmeni, että monet oppilaat ovat kärsimättömiä eivätkä jaksaisi ponnistella työtään loppuun. Murrosikäisten oppilaiden koettiin luovuttavan työnteon helposti. Opettajat kannustivat oppilaita saattamaan työnsä päätökseen eivätkä antaneet oppilaille helposti periksi. Opettajat kokivat kesken jääneet työt tappiona ja autoivat jopa ylimääräisellä ajalla oppilaita saamaan työnsä valmiiksi. Opettajat perustelivat vaatimustaan sillä, että näin oppilas tuntisi saaneensa jotain aikaiseksi ja myös sillä, että työn tekeminen valmiiksi nähtiin tärkeänä elämäntaitona. Useiden opettajien käsityksissä korostui kuitenkin se, että opettaja on lopulta valmis joustamaan vaatimuksissaan jos oppilaan työskentely ei etene toivotulla tavalla.

”Mun mielestä se on niinkun kaikissa elämäntilanteissa tai niinkun asioissa elämässä tärkeä, että kun sä jonkun alat, niin se pitäis tehdä loppuun asti, et semmosta keskeneräisyyttä ei pidä suvaita ja varsinkaan näille murrosikäisille, et ne niin helposti heittää, et mikään ei oo hyvä ja 'en mä enää jaksa

tätä', et se opettaa elämää varten, kun tehään jotkut asiat alusta loppuun. Opettaa siihen niikun elämiseen, että ei voi noin vaan vaihtaa kaikkia juttuja, et jos se ei tunnukaan kivalle, että asiat pitää tehdä loppuun asti, sit saa joskus jotain aikaseksi. Kun kaikkia vaan alottaa eikä mitään lopeta, niin ei se oo mitään elämää.” (Opettaja 5)

Kasvatuksen näkökulmasta opettajat kokivat monipuolisen käsillä tekemisen ja kokonaisen käsityöprosessin tuotetta tärkeämpänä. Vaikka opettajat eivät korostaneetkaan tuotteen merkitystä, niin useimmat opettajat pitivät viimeistelyä tuotetta käsityöprosessin päämääränä. Tällöin opettajat katsoivat, että viimeistellyn tuotteen vaatimuksesta olisi kasvatuksellista etua oppilaalle. Hyvin viimeistelyä tuotetta vaadittiin ennen kaikkea taitavilta ja osaavilta vanhemmilta oppilailta.

”Pirkko Anttila on joskus sanonu, että käsityö itsessään, se käsityön tekeminen, se on paljon tärkeempää kuin se itse tuotos ja mä oon ihan samaa mieltä, että siinä tehdessä oppii niin monta asiaa, että se tuotos ei enää ole se pääasia, vaan se että pääsee käsillään tekemään mahdollisimman monenlaisia asioita ja kuitenkin se lopputuote siellä mielessä, että semmonen tästä pitäisi tulla, mut sekään ei oo niin tärkeetä kuin se ite tekeminen.”(Opettaja 5)

”Kun mä tunnen ne oppilaat, niin kyllä mä tiedän, et kenelle mä niinkun sitä viimeistelyä, et kelle mä sitä niinkun enemmän sitä painotan ja ketä mä haluan harjaannuttaa siihen. Toisaalta on aina varaa kokeilulle ja pieleenmenolle, mut toisaalta siellä taustalla on kuitenkin tähtäimessä semmonen viimeistely lopputulos.”(Opettaja 8)

”Yläluokilla mä painottasin sitä, et minkä näköisiä niistä töistä tulee. Et tulis se semmonen tekemisen ylpeys, et ”hei, minä osaan tehdä hienoja”, et ”mä voin käyttää tätä sen takia, et mä onnistuin tässä, et tästä tuli niin kaunis”.”(Opettaja 1)

Opettajien käsityksissä onnistuneen työn valmistuminen antoi oppilaalle myönteisen kokemuksen. Oppilas oppi, että itse tekemällä voi onnistua ja valmiista työstä voi kokea voimakasta mielihyvää.

”Kyllä ne ittekin sillon tajuaa sen, ja ne oppii sen, et itte tekemällä, et sillä saa jonkun näkösen flow-kokemuksen kanssa kun onnistuu.” (Opettaja 4)

5.2.5 ”Kriittisyys on hirveän tärkeä käsityöopetuksessa”

Opettajien käsityksissä kriittisyyteen kasvattaminen koettiin käsityöopetuksessa tärkeäksi joskin vaikeaksi kasvatustehtäväksi. Opettajat kokivat, että oppilaiden tuli harjaantua kriittisiksi sekä omaa että toisten töitä kohtaan. Keskeiseksi koettiin

kasvattaa oppilaita antamaan ja vastaanottamaan rakentavaa palautetta sekä muuttamaan omaa toimintaa kriittisen näkemyksen pohjalta. Opettajien käsityksistä ilmeni, että konkreetin työn yhteinen tarkastelu käsityöprosessin eri vaiheissa tuki oppilaiden kasvua kriittisyyteen. Yksi opettaja käsitti kriittisyyden keskustelutaidoksi, johon oppilaita voitiin kasvattaa siten, että heillä oli mahdollisuus tuoda mielipiteitään esiin.

”Kyllä mun mielestä toi kriittisyys on hirveän tärkeä käsityöopetuksessa, eli koko ajan täytyy kuitenkin arvioida sitä omaa prosessia, et onnistuiko tämä vaihe, et voinko mä mennä eteenpäin eli siinä on oltava koko ajan kriittinen ja sitten taas niinkun voitais opiskella tällasta kriittistä kuluttajanäkemystä jne. Ja itsenäinen ajattelu tulee sitten vähitellen.”(Opettaja 1)

Tuotteiden ja materiaalien ekologisuus, eettisyys, elinkaari, muoti ja kuluttaminen, myös rahan kuluttaminen, olivat niitä teemoja, joita opettajat kertoivat ottavansa esiin käsityöopetuksessa. Käsityön painottuminen tuotteeseen ja materiaan määritteli opettajien käsityksissä tapoja kasvattaa oppilaita kriittisyyteen omien kulutusvalintojensa suhteen. Yksi opettaja mainitsi, että kuluttajatietoudesta on käsityöopetuksessa siirrytty ekologisuuskasvatukseen. Tällöin oppilaiden kanssa pohditaan materiaalien ja raaka-aineiden tuotantoprosesseja ekologisista, eettisistä ja taloudellisista näkökulmista. Vaikka kierrätyksen teemaa pidettiin tärkeänä ja sitä opetettiin, opettajat eivät kokeneet panostavansa merkittävästi kriittisyyteen kasvattamiseen kestävä kehityksen näkökulmasta, vaan se ilmeni sivuosassa, esimerkiksi keskusteluissa tuotteiden elinkaaresta kierrätysmateriaalien käytön yhteydessä.

”Mä liittäisin sen tällaseen keskusteluun täällä, mahdollisuuteen tuoda esiin ja esittää enemmänkin, mutta kriittisyyteen, mitä se sitten tarkoittaa tässä, onks se sitten tuotteen valinnassa, tai materiaalin valinnassa, meneeks se siihen, tällaselle taidon lähteelle, et mä opettajana ohjaan siihen, mut ehkä se myös vois tulla esille niissä teemoissa mitä mä opettajana otan täällä, niiden sisällä. Et minkälaiseksi aikuiseksi kasvan.”(Opettaja 3)

5.2.6 ”En mä osaa, kun mä oon tyttö”

Käsityöopetuksella katsottiin voitavan vaikuttaa oppilaiden asenteisiin ja ennakkoluuloihin.

Yhden opettajan käsitys oli, että käsityöopetuksella voidaan muuttaa oppilaiden stereotyyppisiä, ennakkoluuloihin perustuvia asenteita omalle sukupuolelle epätyypillisiä töitä kohtaan. Opettajan käsitys oli, että käsityöopetuksessa tietoon ja

käsityöhön perehtyminen, konkreettisten asioiden tekeminen ja uusien asioiden kokeileminen turvallisessa ympäristössä rohkaisee oppilaita tarttumaan uusiin tehtäviin. Oppilaiden ajateltiin kasvavan tarttumaan sellaisiin käytännön töihin, joita kohtaan heillä on ennakkoasenteita ja oppilaiden asenteiden tiedon hankintaa ja soveltamista kohtaan ajateltiin käsityöopetuksessa muokkautuvan myönteisemmiksi.

”Käsityön avulla halutaan antaa semmoinen ennakkoluuloton asenne uuden tiedon hankintaan ja sen käyttämiseen eli tällä tarkotan sitä, että kun on tämmösiä tämän päivän aikuisia nuoria naisia, jotka nostavat kädet pystyyn, kun heidän pitäisi vaihtaa lamppu tai tehdä jotain tämmösiä arjen teknologia juttuja, jotka nyt ei vaadi mitään muuta tietoa kuin sitä tekemistä vaan, niin murtaa tätä rajaa ja antaa mahdollisuus kokeilla ja tutkia ja ideoida turvallisessa ympäristössä ja antaa riittävän määrä tietoa niin että tulee tämmösiä ennakkoluulottomia ajattelijoita, ei nyt voi sanoa ennakkoluulottomia, vaan semmosia, jotka eivät niinkun mee minkään tämmösen vanhan kliseen taakse, et ”en mä osaa, kun mä oon tyttö” niin, nimenomaan sitä, et miten se näkyy tässä arjen toiminnassa, aktiivinen kansalaisuus.” (Opettaja 2)

Kahden opettajan käsitykset käsityöopetuksen sukupuolisidonnaisuudesta poikkesivat yleisestä käsityksestä tyttöjen ja poikien käsityöstä. Heidän kokemuksensa mukaan ajatus tyttöjen ja poikien käsityöstä on oppilaille vieras, mikäli sitä ei ole heille opetettu. Käsityöopetuksen asennekasvatus alkaa opettajien mukaan opettajista itsestään. Opettajilla on vastuu siitä, kokevatko oppilaat tekevänsä tyttöjen vai poikien käsitöitä vai pelkästään käsitöitä.

Aineenopettajat kokivat, että usein oppilaille on alakoulussa syntynyt kapea-alainen ennakkokäsitys käsityöstä, koska alakoulussa käsityöopetus on ollut opettajajohtoista ja painottunut pelkästään tekniseen tekemiseen, materiaan ja tuotteeseen. Toisin sanoen käsityöopetuksessa on tehty yhdestä materiaalista samanlaisia mallin mukaisia tuotteita. Opettajien käsityksistä ilmeni, että he haluavat laajentaa oppilaiden rajoittuneita asenteita käsityötä kohtaan, mutta se on vaikeaa ajan puutteen vuoksi.

5.3 Taitoon kasvattaminen

Tämän kategorian käsitykset opettajan kasvatus tehtävästä kertovat taitoon kasvattamisesta. Opettajien käsityksistä kävi ilmi, että oppilaan kasvaminen taitoon on enemmän kuin pelkästään taidoissa kehittymistä. Taitoon kasvaminen merkitsee paitsi

teknistä osaamista, myös myönteistä asennoitumista käsityöhön ja itsevarmuutta käsityön tekemisen suhteen. Oppilas, joka on kasvanut taitoon kokee käsityön myönteisenä, on kiinnostunut käsityöstä, osaa kädentaitoja, haluaa kehittyä lisää, luottaa omaan osaamiseensa ja uskaltaa käyttää luovuuttaan.

5.3.1 Myönteinen kokemus käsityöstä

Tähän kategoriaan kuuluvat käsitykset korostuivat kaikissa haastatteluissa. Kaikkien opettajien käsityksissä käsityöopetuksessa oli tärkeää pyrkiä oppilaan myönteiseen kokemukseen käsityöstä. Tällöin kasvatuksessa korostui käsityön tuottaman ilon, elämysten ja mielihyvän merkitys oppilaalle. Kaksi opettajaa koki käsityöopettajan ensisijaiseksi kasvatustehtäväksi mahdollistaa oppilaalle myönteisiä kokemuksia käsityön tekemisen parissa. Opettajilla oli kokemuksia siitä, että käsityötunnilla koetaan omaan työhön ja työskentelyyn liittyen poikkeuksellisen voimakkaita ja mieleenpainuvia tunteita.

”Ne lapsena tulleet elämykset on semmosia, et ne jää tänne johonkin hyvin syvälle, että on kokenu jonkun käsityön parissa semmosen elämyksen.”(Opettaja 5)

”Syntyy jotain, mut osaltaan myöskin se, et millä tavalla se on syntynyt ja ne kokemukset siinä kun asioita tehdään.”(Opettaja 3)

Opettajien näkemyksissä oikeanlainen kasvatustilanne synnyttää luokkaan hyvänolon tilan, jossa oppilaat innostuneina ja itseensä luottavina tekevät ja kokeilevat asioita käsityön parissa. Opettajat kokivat kasvatustehtäväkseen herättää oppilaissa pitkäaikainen kiinnostus käsityötä ja itse tekemistä kohtaan.

”Mä yritän katsoa sitä siltä kannalta, et kun se oppilas lähtee tästä, niin mitä sit tapahtuu, et mitä sitten kun hän on 20v tai 50v niin mitä se tarkoittaa sille ihmiselle siinä elämänvaiheessa, et siihen syntyy kiinnostus, siihen itse tekemiseen. Musta se on mahdottoman tärkeä asia.”(Opettaja 3)

Kaikki haastatellut opettajat korostivat kasvatustehtävässään sitä, että käsityötunneilta jäisi oppilaille onnistumisen ilon kokemuksia. Opettajat käsittivät onnistumiskokemukset tärkeimpinä mielihyvää tuottavina kokemuksina käsityöopetuksessa. Onnistumiskokemusten ajateltiin vaikuttavan myönteisesti myös

oppilaan henkiseen hyvinvointiin ja kasvuun ja ehkäisevän passiivisuutta. Onnistumiskokemusten vaikutusten toivottiin säilyvän oppilaiden kokemuksissa aikuisikään asti.

”Kyllä se oppilas siinä prosessin aikana aika paljon jollain lailla kasvaa kun se alusta asti sen käy läpi, ja jos se vielä onnistuu ja on tyytyväinen lopputulokseen, niin ihan varmaan se tekee hyvää itsetunnolle ja henkiselle hyvinvoinnille ja kasvulle.” (Opettaja 4)

Opettajat kertoivat silloin tällöin kuulevansa ihmisiltä heidän huonoista kokemuksistaan käsityöopetuksessa. Nämä kokemukset kertoivat opettajien mukaan siitä, että käsityöopetus ei ole ollut mieluista ja oppilaan innostus on tukahdutettu koulussa. Opettajat kokivat, että heidän on työssään otettava opiksi niistä kasvatuksellisista virheistä, joita käsityöopetuksessa on aikaisemmin tehty ja joiden vuoksi monilla on huonoja muistoja koulukäsityöstä.

”Ehkä kun ne on saanu niitä onnistumisen kokemuksia ja ne on saannu kokeilla erilaisia juttuja, niin niille saattaa herätä se omaehtoinen halu lähteä tekemään käsitöitä pitkänkin ajan jälkeen, ettei sitä oo lytätty täällä alakouluaikana.”(Opettaja 4)

”Se latistaminen on tehty niin totaalaisesti siellä jossakin vaiheessa käsityöopetuksessa, että sitä pyrin niinkun välttämään, että tavoitteena on hyvällä fiiliksellä oppilaita, jotka selviäis täältä luokasta, et niille jäis semmonen mukava olo, et pystyn tekemään käsin jotain ja tää on mukavaa.”(Opettaja 6)

5.3.2 Oppilaan motivointi

Käsityöopetus on muuttunut viime vuosikymmeninä. Nykyaikainen kasvatus perustuu oppilaan motivointiin eikä pakkoon. Opettajat kertoivat, että enää ei vaadita kaikkia oppilaita tekemään täsmälleen samanlaisia töitä, vaan päinvastoin oppilaita ohjataan suunnittelemaan työnsä itse. Opettajien käsitysten mukaan oppilaita motivoi mieluisa tuote ja se, että he voivat tehdä työhönsä omia sovelluksiaan. Vanhempien oppilaiden toiveet työnsä suhteen pyritään huomioimaan opetuksessa niin valmistettavan tuotteen, materiaalien, värien, kuvioiden kuin valmistustekniikankin suhteen. Opettajat kertoivat, että käsityötekniikoiden suosio vaihtelee kausittain. Motivoidakseen oppilaita opettajat

seuraavat aikaansa ja pyrkivät tarjoamaan oppilaille muodin mukaisia virikkeitä.

”Mun mielestä opettajan tehtävä on tarjota niitä virikkeitä, kimmokkeita, että mistä se idea löytyy.”
(Opettaja 2)

Tekemisen ilo ja ylpeys omasta työstä syntyvät opettajien mukaan onnistuneesta ja omannäköisestä tuotteesta. Tämän lisäksi opettajat kertoivat opetusta suunnitellessaan ottavansa huomioon oppilaiden yksilölliset taidolliset valmiudet niin, että oppilas voi nauttia tekemisestä ja hänellä olisi mahdollisuus onnistua työssään.

”Kun mä tiedän mitä se yksilö osaa, mä voin tarjota sille vaan sentyyppistä tekemistä ja ohjata semmoseen valintoihin, niinkun vaivihkaa, et se oppilas ei joudu kompuroimaan.”(Opettaja 8)

Motivoitumattomia oppilaita opettajat kertoivat motivoivansa työhön perustelemalla miksi jotakin tehdään. Yksi opettaja kertoi houkuttelevansa oppilaita työn pariin. Yhden opettajan käsitys oli, että motivoitumaton oppilas kannattaa jättää hetkeksi omaan rauhaansa, koska joillakin oppilailla on tapana ensin vastustaa kaikkea. Työskentelyä välttelevät oppilaat saivat opettajan kokemuksen mukaan helposti joukkoonsa sellaisiakin oppilaita, jotka muuten olisivat motivoituneita työhönsä. Yhden opettajan käsityksissä työnteon kehottamiseen käytetty aika on pois muilta oppilailta.

”Kyl mä sit perustelen, joku joskus sanoo, et mihin tämmöstäkin tarvitaan, niin kyl mä aina sit selitän sen, et miksi, et ei se vaan oo sitä, et sä teet villasukat, kun mä käsken sun tehdä villasukat.”(Opettaja 7)

Yksi opettaja koki, että poikia on joskus vaikea motivoida tekstiilityöhön, koska pojille on tarjolla vähemmän virikemateriaalia kuin tytöille. Opettajan on vaikeampi keksiä pojille heitä kiinnostavia tuotteita, kun valmista materiaalia ei ole, ja sen tuottaminen itse vaatisi opettajalta erityisosaamista. Opettaja koki, ettei halua pakottaa poikia tekemään sellaisia tekstiilitöitä, jotka eivät kiinnosta heitä.

”Et en mä haluais niitä poikia pakottaa siihen, et niiden pitää tehdä ihan kaikki. Se ei kumminkaan kuulu semmoseen yleissivistykseen, et kaikkien pitää osata kaikkea, neuloa ja virkata ja tehdä ja tuunata.”(Opettaja 6)

5.3.3 Kasvatus taidon oppimisessa

Seitsemän opettajan käsityksissä olennainen osa käsityöopetusta on taidon oppiminen. Yksi opettaja piti käsityöopetuksen tärkeimpänä tehtävänä taidoissa harjaantumista, sitä vastoin yhden opettajan näkemys oli, ettei taidon hallinta itsessään ole keskeistä käsityöopetuksessa. Taitoon harjaantumisen yhteydessä syntyy tuote, joka on oppilaille tärkeä, mutta opettajien käsityksissä tuote ei ole pääasia käsityöopetuksessa. Tuotetta merkityksellisempää on se, että oppilas tuotetta valmistaessaan asettaa itselleen tavoitteita ja pyrkii omaperäisiin ratkaisuihin.

”Koska tota tuotehan voi olla priima, mutta se prosessi voi olla ollut täysin opettajajohtoinen, täysin mallia jäljentävä ilman ajattelua tehty kopio, klooni, jolloin siitä henkiselle kasvulle ja työhön kasvamiselle ei ole ollut mitään hyötyä.”(Opettaja 2)

Taitoon kasvattamisessa opettajat pitivät tärkeänä kasvatustehtävänä kannustaa oppilaita. Oppilaita rohkaistiin tekemään omaperäisiä töitä, oppilaita innostettiin luoviin ratkaisuihin ja oppilaita yllytettiin tekemään kokeiluja. Opettajat kertoivat yllättyvänsä usein oppilaiden tuoreista ja raikkaista ideoista. Epäonnistumisiin opettajat kertoivat suhtautuvansa sallivasti ja jos mahdollista, ne pyrittiin yhdessä oppilaan kanssa kääntämään työn eduksi.

”Mä yritän kannustaa siihen erilaisuuteen, et tehkää nyt, teillä on niin ihania ideoita, et keksikäpä vielä niistä jotain semmosta mitä vois tuohon kohtaan laittaa.”(Opettaja 5)

Opettajat kertoivat kehuvaan oppilaita ja rohkaisevansa heitä luottamaan omiin kykyihinsä siitä riippumatta oliko oppilas taitava vai ei. Oppilaan kehumisella opettajat kokivat tuottavansa oppilaalle iloa, mutta myös kasvattavansa oppilaan uskoa itseensä.

”Siis tottakai mä täällä koulussa kun lapset tekee, niin mä aina kannustan ja kehun ja haluan sitä tosi taitamatontakin oppilasta viedä eteenpäin.”(Opettaja 8)

”Kun näkee, et se tekee ihan hyvin, ja voi vähän kehua, et ”noin vaan, tollalailla se just pitikin tehdä, et hieno!” Niin se ilo mikä oppilaan kasvoilta nousee silloin kun se huomaa, et hän onnistu tässä asiassa ja se antaa uskoa, et voi onnistua jossakin muussakin.”(Opettaja 5)

Vaikka oppilaita motivoikin omien sovellusten tekeminen tuotteeseen, niin toisaalta oppilaat halusivat, jos mahdollista, käyttää työssään valmiita kuvioita ja malleja.

Joillekin oppilaille omien ideoiden keksiminen tuotti vaikeuksia. Tällöinkin opettajat kertoivat korostavansa oppilaille oman ajattelun ja oman panostuksen merkitystä käsityössä. Opettajien käsityksistä ilmeni, että tuotteen ideointi vaatii oppilaalta henkistä ponnistelua, joka kasvattaa oppilasta.

”Ne haluais ottaa tuolta netistä ja skannata ja näin, mut mä aina yritän painottaa sitä, et käsityö on sitä, et ”sä laitat ittes likoon siihen mitä sä teet”, niin.”(Opettaja 8)

”Mä meen oikeen niinkun ohjaamaan ja patistamaan, et ”koita nyt miettii jotain omaa siihen”, et toisille se on hyvinkin hankalaa.”(Opettaja 7)

Opettajien käsityksistä ilmeni, että oppilaita kasvatettiin taitoon kannustamalla heitä yrittämään. Opettajat kertoivat tukevansa oppilaiden yritteliäisyyttä kertomalla heille, että oppiminen vie aina aikansa. Opettajien käsityksistä kävi ilmi, että oppilaita rohkaistiin harjoittelemaan ja heitä kannustettiin tekemään parhaansa, mutta oppilaita ei lannistettu vaatimalla heiltä liikaa omaan taitotasoonsa nähden. Oppilaille vakuutettiin, että vaikka uuden oppiminen viekin aikaa, niin he oppivat taidon, jos vain haluavat oppia. Toisaalta opettajien käsityksistä ilmeni myös, että oppilaiden ei annettu luovuttaa yrittämättä.

”Mä aina sanon oppilaille, et ”se riittää kun te teette parhaanne. Kenenkään ei tarvi parempaan pystyä, mut se, et kun sä yrität, niin sä myöskin opit”. Usein oppilailt tulee: ”En mä osaa”, ”En mä kuitenkaan opi”, mut et se riittää kun tekee parhaansa eikä lyö hanskoja tiskiä yrittämättä.”(Opettaja 4)

Yksi opettaja katsoi voivansa tukea oppilaiden kasvua parhaiten siten, että hän kehitti jatkuvasti omia taitojaan. Hän kertoi kehittävänsä ajanmukaisia tuoteideoita yhdistäen niihin uusinta teknologiaa. Pitämällä käsityöopetustaan ajan tasalla, opettaja katsoi pystyvänsä paremmin motivoimaan oppilaita ja perustelemaan käsityöopetuksen tarpeellisuutta nykyaikana.

Yksi opettaja kyseenalaisti taidon hallinnan keskeisyyden käsityöopetuksessa. Opettajan käsityksissä nykymuotoisessa käsityöopetuksessa korostetaan liikaa teknistä osaamista, sorminäppäryyttä ja käsityötekniikoita. Hän katsoi, että koneiden, laitteiden ja taitojen hallinnan tulisi jäädä käsityöopetuksessa sivuosaan, koska emme voi tietää onko näille taidoille tulevaisuudessa tarvetta. Useat opettajat kritisoivat sitä, että

käsityönopetus mielletään lähinnä oppiaineeksi, joka tukee arjessa selviytymistä. Tällöin ei opettajien mukaan nähdä käsityönopetuksen korkeampia kasvatuksellisia tavoitteita.

5.3.4 Itseluottamuksen kasvattaminen

Opettajien käsityksistä ilmeni, että oppilaiden itseluottamuksen puute laskee heidän taitotasoaan. Oppilaat pelkäävät tekevänsä virheitä ja rikkovansa työvälineitä. Yksi opettaja kertoi rohkaisevansa oppilaita kertomaan rehellisesti vahingoista ja lupasi olla suuttumatta, ettei oppilaiden työnteko kärsisi heidän pelkojensa vuoksi. Opettaja sanoi korostavansa oppilaille, ettei oppilaiden pitäisi vertailla itseään toisiin, vaan luottaa omiin kykyihinsä. Toinen opettaja kertoi torjuvansa oppilaiden pelkoa epäonnistumisesta keskittämällä oppilaiden huomion yhteen tehtävään kerrallaan. Tällöin opettajan ajatuksena oli, että yksinkertainen tehtävä rohkaisisi oppilaita työskentelemään itsenäisemmin. Opettajien kertomuksissa joidenkin oppilaiden taitotaso nousi selvästi, kun he alkoivat luottaa omaan osaamiseensa.

”Oppilailta on vähän pelkotiloja siitä, että ei uskalla oikeen sanoo, että neula menee ompelukoneesta poikki tai muuta että, et kyl mä siihen joudun niitä ihan kannustamaan, ja siihen, että olkaa rehellisiä, kertokaa mitä tapahtuu ja en suutu ja kukin tekee tavallaan ja kukin tekee taidollansa ja yritän saada sitä niinkun, ettei nyt ainakaan siihen itseluottamuksen puutteeseen niillä kariudu se käsityön tekeminen. Ja muutamia tulee aina semmosia, mille tulee ihan huikee se harppaus sitten, taitotasokin nousee aivan huikeesti sitten kun uskaltaa vaan lähtee.”(Opettaja 6)

Onnistumiskokemusten ajateltiin vaikuttavan myönteisesti oppilaan itsetuntoon ja siten myös oppilaan käsityksiin itsestään osaajana ja tekijänä. Yhden opettajan näkemys oli, että käsillä tekeminen on ihmisen tapa jättää maailmaan jälki itsestään. Konkreettisen työn jälki kuvastaa tekijäänsä, joten työssään onnistunut tekijä voi kokea varmuutta osaamisestaan ja ylpeyttä itsestään. Opettajat korostivat haluavansa kasvattaa oppilaat kädentaidoissaan sellaiseen itsevarmuuteen, ettei heille myöhemminkään heräisi epäilystä siitä, etteivätkö he osaisi tehdä käsitöitä.

”Siitä tulee se jälki maailmaan että mä olen nyt tehnyt tämän ja minä osaan ja mä olen hyvä ja kaikkee tämmöstä tulee sen tekemisen kautta.”(Opettaja 1)

Opettajien käsityksissä opettajan kasvatustehtävään kuului kasvattaa oppilaan

itseluottamusta niin, että oppilas rohkaistuisi käyttämään mielikuvitustaan ja luovuuttaan.

”No varmaan yleistäkin tarttumista, itseensä luottamista, itsevarmuutta tekemisen suhteen, varmaan myös suunnittelun suhteen, luomisen suhteen, uskaltaa käyttää omaa mielikuvitustaan, omaa luovuuttaan. Mun mielestä se on osa myöskin sitä kasvatusta.”(Opettaja 3)

Opettajien käsityksistä ilmeni, että oppilaat tarvitsevat opettajan tukea varmistuakseen siitä, että he ovat osanneet tehdä asioita oikein. Opettajat pyrkivät itsenäistämään oppilaiden työskentelyä, joten oppilaiden taitojen kehittyessä opettajan tukea tarvitaan enää vain vaativimmissa tehtävissä. Yhdeksi käsityönumeron arviointikriteeriksi opettajat kertoivat sen, miten paljon oppilas tukeutuu opettajaan, eli mitä paremman arvosanan oppilas haluaa, sitä itsenäisemmin hänen on pystyttävä työskentelemään.

”Koht oltais jo siinä vaiheessa, et jos hän sais jatkaa pidemmälle, niin ei hän tarttis mua enää siihen. Nyt hän tarvii edelleen opettajan siihen tuekseen edelleen, tarkistamaan ja kattomaan, et meneeks tää nyt näin ja mitä pitää tehdä, mut sit kun sitä vähän aikaa vois jatkaa vielä niin sit se muuttuu semmoseks, että hän osaa sen itte.”(Opettaja 7)

Yksi opettaja muistutti, että vastaavalla tavalla kuin oppilaan itsetunto voi vahvistua, se voi myös romahtaa epäonnistumisen seurauksena. Tällöin opettajan kannustuksella on tärkeä merkitys oppilaalle varsinkin, jos oppilas kokee käsityöopiskelun vaikeaksi.

”Kyl mä myönnän, et se on tärkeä tehtävä se itsetunnon vahvistaminen ja näin, mut hirveen usein se on myös itsetunnon lannistamista, koska kun käsitöissä menee pieleen, niin se sattuu paljon enemmän kun et sä saat sanakokeissa huonon numeron, et se on niin jotenkin sitä omaa, et on tärkeätä pitää tavoitteena se kannustavuus ja semmonen, mut siin kyl täytyy muistaa, et kyl se on raskas aine joka tapauksessa niille, jotka ei sitä niin hallitse luonnostaan.”(Opettaja 8)

5.4 Tilanteen mukainen kasvat

Opettajien käsityksistä ilmeni, että käsityötunneilla on paljon kasvatuksellisesti vartenotettavia tilanteita. Tällöin opettajien näkemyksissä korostuivat käsityöopetuksen omaleimaiset piirteet, sellaiset tekemisen ja luokassa toimimisen tavat, jotka kasvattavat oppilasta. Myös opettajien käsitykset omasta tavastaan olla käsityötunnilla oppilaiden kanssa poikkesivat siitä miten heidän mielestään muilla tunneilla ollaan.

5.4.1 ”Sosiaalisten tilanteiden hallintaa”

Ryhmästä oman paikan löytäminen ja ryhmässä toimiminen koettiin tärkeiksi taidoiksi niin käsityötunnilla kuin yhteiskunnassa laajemminkin. Käsityötunnilla oppilailta vaaditaan yhteistyökykyä, joustavuutta ja toisten oppilaiden huomioimista, koska siellä liikutaan paljon ja toimitaan ahtaissa tiloissa. Opettajien näkemysten mukaan ei pelkää opettaja, vaan myös oppilaiden keskinäiset kohtaamiset kasvattivat oppilaita.

”Yhteiskunnallista sillei, et pitää ryhmässä kuitenkin toimia tänä päivänä, ryhmät on niin isoja, et siellä pitää löytyä se oma paikka ja pitää opetella tekemään asioita ja ottamaan toiset huomioon ja antaa tilaa muille ja tarvittaessa neuvoa toisia ja se on äärettömän tärkeä se ryhmässä toimiminen.”(Opettaja 5)

Käsityötunnilla yhteistyön tekeminen kasvattaa oppilaita sosiaalisiksi. Opettajien käsityksistä ilmeni, että he kehottavat oppilaita pyytämään apua toisiltaan ja neuvomaan toisiaan. Oppilaat auttavat toisiaan käytännön tehtävissä, jotka vaativat ylimääräisiä käsiä tai sormia avuksi. Tällaisia tilanteita on esimerkiksi kankaan leikkaamisessa, vaatteiden sovituksessa ja värjäyksessä seulan paikallaan pitäminen.

”Aina kun se on mahdollista, niin pyydetään se kaverin peukalo siihen pitimeks, koska siinä on se kasvatuksellinen näkökulma taas sit siinä myös.”(Opettaja 2)

Opettajien näkemyksissä käsityönopetuksessa oppilaat harjoittelevat sellaisten sosiaalisten tilanteiden hallintaa, joita muissa oppiaineissa ei juurikaan tule esiin. Käsityötunneilla arvioidaan yhteisesti oppilaiden tekemiä käsitöitä. Tällöin oppilaat oppivat kuuntelemaan muiden mielipiteitä, kasvavat ottamaan vastaan palautetta omasta työskentelystä sekä antamaan toisille oppilaille rakentavaa palautetta.

”Miksei myös sellasta sosiaalisten tilanteiden hallintaa esim. sen kautta että annetaan palautetta toisille siitä työstä ja työskentelystä ja opitaan ottamaan vastaan toisilta mielipiteitä. Näitä pystytään harjoittelemaan käsityössä sillä tavalla niinkun konkreettisesti kun on se konkreettinen tuote tossa tarkasteltavana.”(Opettaja 1)

Yksi opettaja kertoi puuttuvansa tunnilla oppilaiden puhelimen käyttöön ja käytöstapoihin. Opettajan käsityksissä sosiaalisen kasvatuksen perusasioihin kuului kasvattaa oppilas, joka kykenee ymmärtämään ja ottamaan huomioon toisten tunteet, asettumaan toisten asemaan ja puhumaan ystävällisesti toisille ihmisille.

”Tämmösiä perusasioita, että kännykän käyttöä, ja miten vanhemmille ihmisille sanotaan ja 'miten sä nyt kaverille tolla lailla sanot' ja 'miltähän siitä kaverista tuntuu', siis ihan tämmöstä jokapäivästä nuoren kasvattamista pienissä asioissa, mitä pitäis missäkin vaiheessa ottaa huomioon ja miltä tuntuu kun tehdään tollalailla. Ne tulee siinä sitte sellasena sosiaalisena kasvatuksena mukana.”(Opettaja 5)

5.4.2 ”Luokassa on semmonen hyväksyvä tunnelma”

Käsityötunnin omaleimaisia piirteitä kuvaavissa käsityksissä korostui käsityötuntien erityinen ilmapiiri. Käsityötunnilla on paljon sellaisia tilanteita, joissa työskennellään lähekkäin, istutaan vierekkäin neulomassa tai ompelukoneen ääressä, ja tehdään samalla työtä. Opettajien käsityksistä ilmeni, että tällaisissa tilanteissa oppilaan on helppo avautua keskustelemaan. Oppilaat tuovat esiin omia mielipiteitään ja kertovat henkilökohtaisistakin asioista, joita voidaan avoimesti opettajan ja toisten oppilaiden kanssa hyväksyvässä ilmapiirissä.

”Yllättävän paljon ne kertoo, et mitä kotona on ollu, joku mitä huolia on ollu, ja miten on joutunu kiinni tämmösestä ja mitä äiti on sitte sanonu, että voi olla, että se johtuu siitä tunnelmasta sitte, että luokassa on semmonen hyväksyvä tunnelma ja mä yritän olla semmonen kuunteleva.”(Opettaja 5)

Keskustelutilanteet ovat erilaisia. Opettajalla oli kokemusta siitä kuinka arkipäiväisestä tilanteesta voi kehkeytyä pitkä ja syvälinen keskustelu koko luokan kanssa, tai miten kahdenkeskisessä ohjaustilanteessa keskustelun sävy voi muuttua vakavaksi jonkun käsillä olevan käytännöllisen ongelman kautta.

”Tottakai, se että istutaan vierekkäin neulomassa niin siinä tulee juteltua kaikennäköistä ja voi joskus päästä koko luokankin kanssa aika syvällisiin keskusteluihin, juututaan jostain asiasta puhumaan. Tai sitte ihan semmosia pieniä tilanteita, et kun ollaan jossain ompelukoneen ääressä, niin siellä voidaan katsoa, et mitenkä ne langat saadaan pujotettua, ja miten monimutkasias, ja miten elämä muutenkin on niin monimutkasta tällä hetkellä.” (Opettaja 5)

Yksi opettaja kertoi kasvatustehtäväkseen olla läsnä oppilaita varten. Tällä hän tarkoitti tapaa olla tekemisissä oppilaiden kanssa, oppilaiden kuuntelemista ja auttamista muissakin kuin käsityöhön liittyvissä ongelmissa. Opettaja koki oppilaiden kanssa keskustelemisen tilanteen mukaiseksi spontaaniksi kasvatustehtäväksi.

”No se on ehkä sitä, että olen täällä niin paljon läsnä. En tee mitään opetussuunnitelmaa, mulla ei oo tuntuunittelmaa, et tähän nyt liittyy tällasta kasvatuksellista, vaan se on sitä, miten me täällä ollaan, mul on hyvin usein ohjaajakin paikalla ja jos täällä on joku ongelma oppilailla, mitä ne puhelee, juttelee, niin kyllähän niihin sitten puutun ja niitä käydään yhdessä läpi, että monesti varsinkin nämä neulontatyöt ja nää tämmöset missä on vähän semmonen ompeluseuraafillis, niin

kyllä siinä kasvatustakin kovasti on.”(Opettaja 6)

Oppilaan huomioimista vaativia tilanteita on käsityötunnilla yhä useammin. Näissä tilanteissa opettajat kokivat usein ristiriitaisia tunteita jos heillä oli kiire. Opettajat kokivat, että joskus oppilaan kuunteleminen olisi tärkeämpää kuin aikataulussa pysyminen, mutta työntekijänä heidän tulisi ensisijaisesti pitääntyyä tuntisuunnitelmassa saavuttaakseen tunnille asettamansa tavoitteet.

”Tarvitaan yhä enemmän ja enemmän et, huomioidaan toisia ja kuunnellaan ja mullakin on välillä niin hirvee kiire, että mä harvoin ehdin semmosta tekemään. Sitä jotenkin tunnollisena ihmisenä nostaa niinkun etusijalle sen, että nyt meillä on tämän tunnin tavoitteena saada nää kaavat piirrettyä, niin nyt sitte huolehditaan, että kaikki saa ne piirrettyä eikä jäähä juttelemaan joninjoutavia, tulee helposti semmonen olo, että sitä pitäis vaan välillä pysähtyä ja aatella, et mikä just Tällä hetkellä on tärkeitä.

HAASTATTELIIJA: ”Ja sekö voi olla joku koulun ulkopuolella oleva asia?”

”Joo, se usein on joku ihan muu, mikä ei liity siihen tunnin aiheeseen millään lailla.” (Opettaja 5)

Käsityötunneille on ominaista oppilaiden työskentely koko luokkatilassa. Opettajien kokemuksissa käsityötunnin tehtävät mahdollistivat sen, että murrosikäisten oppilaiden ei tarvitse istua koko aikaa hiljaa paikallaan, vaan heillä on opettajan lupa liikkua ja jutella luokassa hillitysti työnteon lomassa. Opettajien näkemysten mukaan joidenkin murrosikäisten oppilaiden on vaikea keskittyä tietopainotteiseen koulutyöhön. Käsityötunnin etuna opettajat pitivät sitä, että oppilaat voivat rauhoittua ja uppoutua konkreettisen käsityön tekemiseen.

”Sit kun pääsee tosta ovesta sisälle, niin sit tää on se maailma, missä sit saa vaan tehdä ja touhuta täällä, keskittyy siihen tekemiseen.”(Opettaja7)

”Se, että millä lailla sitä opetetaan, et se ei oo semmosta pakottamista ja että pitää istua tiukasti siinä penkissä, vaan voi istua missä tahansa, melkein.”(Opettaja 5)

5.4.3 ”Jos ryhmässä on yksikin poika, niin se ilmapiiri muuttuu”

Kahden opettajan käsitysten mukaan tyttöjen kasvulle olisi eduksi, jos heille annettaisiin mahdollisuus sellaisiin käsityön oppitunteihin, joilla ei olisi poikia. Kun ryhmässä ei ole poikia, käsityötunnin ilmapiiri on vapautuneempi ja tytöt voivat olla luonnollisia ja aitoja, omina itsenään vapaana niistä rooleista, joita he poikien läsnä ollessa esittävät.

Käsityötunnilla, jolla ei ole poikia, tytöt työskentelevät rentoutuneemmin ja tunneilla voidaan käsitellä käsityöhön kuulumattomiakin tytöille merkityksellisiä asioita, joita pojat eivät opettajien mukaan välttämättä ymmärrä.

”Ja kyl mun täytyy sanoa, et nää käsityötunnit ne on tytöille semmosia tavallaankin henkireikiä, että ne kun on täällä, niin ei oo paineita siitä, et ne pojat on siinä ympärillä, et tytöt saa olla enemmän omia itteänsä, niitten ei tarvi esittää, niillä ei oo minkään näköstä roolia, niitten ei tarvi niinkun vetää sitä roolia mitä ne esittää tuolla, kun pojat on paikalla. Et sen huomaan sitten ison eron, kun sitte käyn sijaisena jonkun teoria-aineen tunnilla tuolla, niin nehän on ihan eri tyttöjä. Niissä on siellä se tietynlainen pingotus päällä ja pitää esittää, ja pitää olla neitiä, ja pitää olla sitä ja tätä, mutta täällä ne on jotenkin hyvin rennosti ja jututkin voi olla vähän enemmän tämmösiä tyttöjuttuja. Elikä siellä on ongelmia mitä pojat ei ehkä ymmärtäiskään. Käydään läpi näitäkin täällä.”(Opettaja 6)

Kolme opettajaa koki teini-ikäisten sekaryhmät vaateesta käsiteltäessä opettajille haasteellisiksi. Ensinnäkin opettajat kokivat, että heidän oli vaikea keksiä tuotetta, jonka teettäminen soveltuisi vaivattomasti molemmille sukupuolille. Toiseksi vaatteiden kaavoituksesta puhuminen koettiin teiniryhmässä ongelmalliseksi. Yksi opettaja kertoi vaateen muodosta puhuessaan painottavansa eri asioita, riippuen siitä oliko opetusryhmässä poikia vai ei, koska hän ei mielestään voinut poikien läsnäollessa puhua avoimesti. Kolmanneksi tyttöjen ja poikien sekaryhmissä haasteita tuottivat sovitustilanteet, joissa oli riisuutumista. Opettajan käsitys oli, että tytöt eivät voi sekaryhmässä sovittaa vaatteitaan vapaasti.

”Ja sit siellä on semmonenkin hyvä puoli, et kun mulla on täällä pelkästään tyttöi, ne tytöt on hirveen rentoja ja vapautuneita, mut jos ryhmässä on yksikin poika, niin se ilmapiiri muuttuu. Et mä soisin niille tytöille mahdollisuuden olla tyttöjä ja naisia, et kun ne täällä sovittelee niitä vaatteita, niin ne voi kulkee se vaate päällä täällä ihan vapaasti, mut jos täällä on poikii, niin sit ollaan kauheen häveliäästi.”(Opettaja 7)

5.4.4 Opettaja eri rooleissa

Yksi opettaja kertoi joutuneensa eri tilanteissa itselleen vieraisiin kasvattajan rooleihin. Opettaja koki vaikeiksi kuraattorin, sosiaalityöntekijän ja poliisin roolit eikä hän mielestään ollut saanut riittävästi koulutusta erityisoppilaiden huomioimiseen suurissa ryhmissä eikä myöskään oppilaiden vanhempien ohjaamiseen kasvatusta koskevilla kysymyksillä.

6 KÄSITYKSET SIITÄ MITEN KÄSITYÖNOPETUS KEHITTÄÄ OPPILASTA

Opettajien käsitykset oppilaiden kehittymisestä käsityöopetuksessa kertoivat, että oppilaat edistyvät yksilölliseen tahtiinsa. Erityisen kehittävinä pidettiin oppilaiden työssään tekemiä virheitä ja niitä vaikeuksia, joita he työskennellessään kohtaavat. Kaikkien opettajien käsityksissä korostettiin käsityöopetuksen merkitystä oppilaan ajattelun kehittymiselle. Opettajien käsitysten mukaan oppilaan ajattelutaidot kehittyvät, kun käsityössä ei tyydytä toisten suunnitteleminen töiden kopiointiin. Opettajien käsitykset olivat yhteneviä myös sen suhteen, että oppilaan valmistama hyvännäköinen tuote ei ole pääasia käsityöopetuksessa, vaan se millä tavalla oppilas käsityöprosessissa käyttää kykyjään, luovuuttaan ja oppimaansa. Luovuuden käyttöönotto on toisille vaikeaa, toisille taas ideointi on helppoa, mutta ideoiden toteuttaminen on vaikeampaa.

6.1 Oppilaan kehittymisen perusteita käsityöopetuksessa

Oppilaat ovat monessa suhteessa taidoiltaan ja ominaisuuksiltaan hyvin erilaisia ja heidän tarpeensa käsityöopetuksessa ovat yksilöllisiä. Joillakin oppilailla on luontaista kiinnostusta ja lahjakkuutta käsityöhön, ja näin olen myös enemmän kokemusta käsityöstä kuin niillä oppilailla, joille käsityön tekeminen on vierasta. Toisaalta käsityössä kehittymiseen liittyy kaikille oppilaille yhteisiä säännönmukaisuuksia.

6.1.1 Oppilas kehitty omiin tahtiinsa

Opettajien käsityksissä tuli esiin, että jokainen oppilas kehitty omiin tahtiinsa niistä psyykkisistä, fyysisistä ja kokemuksellisista lähtökohdista, joita hänellä on. Opettajien kertomuksissa oppilaan motoriset kyvyt, lahjakkuus, ja motivaatiotekijät sekä oppilaan aikaisemmat tiedot ja taidot vaikuttavat siihen miten oppilas kehitty käsityöopetuksessa. Yhden opettajan käsitys oli, että taitava oppilas oppii nopeasti käsittelemään ja ottamaan haltuunsa uusia materiaaleja.

”Monta kertaa huomaa oppilaasta, et jos sillä on kädentaitoo, niin se on loppujenlopuks ihan sama mikä se materiaali on, niin se oppii sen kyllä hyvin äkkiä.” (Opettaja 7)

Opettajat kertoivat ottavansa huomioon oppilaiden yksilöllisen kehittymisen käsityöopetuksessa siinä mitä he edellyttävät oppilailta ja mitä he kunkin oppilaan kohdalla vaatimuksissaan korostavat. Opettajat vaativat oppilailta heidän taitotasonsa mukaisia suorituksia niin, että sekä taitavat että vähemmän taitavat oppilaat jatkuvasti kehittyisivät taidoissaan, mutta heillä kuitenkin säilyisi oppimisen ilo.

”Jos on semmonen, jolla ei oo vielä niin resursseja sinne, niin mä annan sille sitte jotenkin enemmän tilaa jollekin muulle asialle siinä työssä, kun sille, et siellä on saumanvarat viimeistely ja tasaleveet ja silitetty joka vaihe, et se on ryhdikäs se työ. Se saa olla ryppyinen ja sit siit katotaan ilo jostain toisesta näkökulmasta. Se osaaminen ja kehittyminen, se riippuu niin, missä vaiheessa se oppilas menee.” (Opettaja 8)

6.1.2 Käsityössä kehittyminen on hidasta ja nopeaa

Opettajien käsityksissä sekä motoriikan että luovuuden kehittyminen vaatii paljon aikaa ja runsaasti harjoitusta. Oppilaan kehittymisen kannalta tärkeäksi nähtiin mahdollisimman nuorena aloitettu tavoitteellinen harjoittelu.

”Oppii siihen paremmin niitä asioita ja kädet tottuu tekemään niitä tiettyjä liikeratoja mitä varhaisemmin sen aloittaa, et se on käsille hyvä ja käden ja silmän yhteistyölle hyvä.” (Opettaja 5)

”Et ne tärkeimmät vuodet niinkun taituruuden kehittymiseksi, on ennen kahtatoista ikävuotta, kolmeentoista ikävuoteen saakka, jos sä haluat taituriks kehittyä elämässä, niin se tarvis se laps päästä treenaamaan sitä tosi aikasin ja se kehityskaari jo sinne kahteentoista vuoteen saada se aika hyväksi ja sitte saada rakentaa sen päälle.” (Opettaja 8)

Opettajat puhuivat oppilaiden hitaasta ja nopeasta kehitymisestä. Opettajien käsityksistä ilmeni, että oppilaan työskentely voi olla aluksi hidasta ja vaivalloista ja oppilaalle epämiellyttävä kokemus, mutta kun tekniikka opitaan, niin oppilas kokee voimakasta mielihyvää. Tekeminen itsessään alkaa motivoida oppilasta. Oppilas kehittyä silminnähävästi, haluaa tehdä lisää ja kokeilla uutta.

”Peruskoulussa joku tämmönen neuletyö on kauheen hyvä esimerkki siitä, että tuntuu, että ei tästä oikein tuu mitään, mutta sitten kun se lähtee rullaamaan, niin ne lapset haluaa tehdä vielä toisen ja toisen.” (Opettaja 1)

Opettajien käsityksissä erilaisten käsityötekniikoiden hallinta perusosaamisen tasolla voitiin nähdä selvästi ja nopeastikin. Korkeamman tason tavoitteiksi opettajat käsittivät oppilaan ajattelun, ymmärryksen ja henkisten ominaisuuksien kehittymisen. Näissä

kyvyissä kehittyminen käsitettiin hitaasti tapahtuvaksi ja vaikeasti mitattavaksi kehitykseksi, jonka nähtiin toteutuvan tulevaisuudessa.

”Ihminen kehittyy monella tavalla niin kun tossa alussa puhuttiin, että fyysisesti ja psyykkisesti kehittyy, se ei näy siinä sukan tekemisessä ei paljon ehdi sitä kehitystä tapahtuun, on niin hidasta ja vaiheittaista, että se täytyykin sen opettajan mieltää sillei, et sitä kohti ollaan menossa.”(Opettaja 1)

”Semmonen, et se oppilas kehittyy kädentaidoissaan ja just tämmösessä niinkun ongelmanratkaisukyvyssä. Niitä on vaikeee välillä mitata tai nähdä, et miten ne tavoitteet toteutuu, et selkeimmin se tietysti näkyy siinä, et mitä töitä saadaan valmiiks, oppiiks se esimerkiks neulomaan, oppiiko kantapään, et ne voi olla niinkun konkreettisia tavoitteita opetussuunnitelmassa, mut siinä on koko ajan taustalla se semmonen, et oppii tavallaan ymmärtämään sitä tekemistä ja hallitsemaan niitä projekteja.”(Opettaja 7)

6.1.3 Kehittyminen perustuu oppilaan aktiivisuuteen

Opettajien mukaan oppilaan kehittyminen käsityöopetuksessa perustuu käsityöllisten tehtävien erityislaatuun ja oppilaan aktiivisuuteen niiden suorittamisessa. Opettajat kokivat, että käsityöopetuksessa oppilaan työskentelytapa on erilainen kuin lukuaineissa. Käsityöopetuksessa oppilas ei saa eteensä opettajan valmiiksi suunnittelemaa tehtävää, vaan oppilaan on keksittävä itselleen tehtävä ja otettava vastuu koko käsityöprosessista alusta loppuun asti.

”Kehittyminen perustuu siihen omaan aktiiviseen toimintaan ja siihen, että siinä on se oma, siinä on itse aktiivisesti osallisena koko sitä oppimista ja tekemistä sen tuottamisen ja tuotteen valmistumisen ja valmistamisen kautta.”(Opettaja 2)

Erityisen kehittävinä opettajat kokivat oppilaiden tekemät virheet. Opettajien käsitys oli, että virheet muistetaan hyvin ja ne kehittävät oppilasta siksi, että oppilas joutuu yllättäen arvioimaan tilanteen uudelleen ja keksimään siihen jonkun ratkaisun.

”Sitte kun mokaat ja epäonnistut, niin niistä mä oon sitä mieltä et ne on oppia parhaimmillaan, koska ne aina muistaa ja sitä kautta se oppiminen varmaan tapahtuu.”(Opettaja 8)

”Yks hyvä esimerkki on mun mielestä joku pieleen mennyt työ. Et sitte sä saat vähän rassattua aivojas, saat vähän niinkun liikkeelle aivot, sä saat tehtyä siitä pilalle menneestä jotain uutta sitte ja joudutkin sitte, et siinä mun mielestä joutuu kaikkein eniten käyttää sitä omaa luovuuttaan, omaa ajatteluaan, omia aivoja.”(Opettaja 6)

6.2 Käsityölliset tehtävät ja työtavat kehittävät oppilasta

Opettajien käsitysten mukaan käsityöopetuksessa on sellaisia oppilasta kehittäviä työtapoja ja konkreettisia tehtäviä, joita ei monessa oppiaineessa ole. Opettajat kertoivat, että käsityölliset tehtävät ja työskentelytavat kehittävät oppilasta erityisillä tavoilla. Käsityöllisiä työtapoja ovat työn hitaus, käsillä tekeminen ja kosketus. Konkreettista tuotetta pidettiin tärkeänä oppilaille, koska siitä voi nähdä oman työnsä jäljen ja ongelmanratkaisutehtävien käsitettiin aina sisältyvän käsityöopetukseen.

6.2.1 Työn hitaus

Opettajien käsityksissä käsityölle oli luonteenomaista, että se on hitaasti etenevää ja aikaa vievää työtä, jossa käsillä tehdään lukuisia samanlaisten liikeratojen toistoja. Käsityön hitaus kuvattiin poikkeuksellisenä työtapana nykyaikana, mutta toisaalta käsityöopetuksen koettiin palvelevan työelämän tarpeita oppilaiden sitkeyden kehittämisessä. Oppilaan kehittymisen kannalta myönteisenä tuotiin esiin se, että oppilaan on nähtävä vaivaa saavuttaakseen tavoitteensa. Kaikki haastatellut opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että nuorilta puuttuu pitkäjänteisyyttä. Käsityöopetuksen nähtiin kehittävän oppilaiden pitkäjänteisyyttä ja kärsivällisyyttä, koska yhden työn valmistuminen kestää kauan aikaa. Käsityön hitauden koettiin myös tuovan vastapainoa nuorten nopealle elämänrytmille. Kiireisessä maailmassa käsityöopetuksen katsottiin antavan oppilaille tilaisuuden opetella rauhoittumista ja työhön syventymistä, koska käsityötä tehtäessä ajatukset on keskitettävä työhön eri tavalla kuin tietokoneen äärellä työskenneltäessä.

”Käsityö on semmoinen, et siinä pitää kuitenkin tehdä töitä aika pitkään ennen kuin näkyy mitään valmista, että ei meillä oo puolivalmisteita mistä niinku nopeesti väännetään jotakin uutta, vaan neulomisessakin pitää monta kertaa tehdä sitä samaa ja sitä pitkäjänteisyyttä kehitetään ja se puuttuu nykyoppilailta.” (Opettaja 5)

”Pitkäjänteisyys on sellanen, että mulla on tässä tämä tehtävä, joka on valmis vasta muutamien viikkojen kuluttua, että monissa oppiaineissa on aina se yksi tunti ja sillä on se tietty mikä käsiteltävä juttu ja se on se, että käsitoissa mennään niinkun sitä samaa tehtävää jatketaan ja jatketaan, että työelämässä on samalla tavalla.”(Opettaja 1)

6.2.2 Käsillä tekeminen ja kosketus

Käsityönopeus poikkesi opettajien käsityksissä muista oppiaineista siten, että käsityössä kosketuksella on erityistä merkitystä oppilaan kehittymiselle. Käsien kosketuksen kautta välittyy tietoa eri materiaalien ominaisuuksista ja käyttäytymisestä. Kosketuksen kautta oppilaalle hahmottuvat käsien oikeat liikeradat ja käden tuntuma materiaaliin antaa mielihyvän tunteen. Käsillä työskentely kehitti opettajien käsitysten mukaan käden ja silmän yhteistyötä, käsien liikeratojen oppimista ja tarkkaa käsityöskentelyä. Motoriikassa kehittyminen käsitettiin käsien liikeratojen hallinnan taidoksi. Kaikkien opettajien käsityksistä ilmeni, että oppilaiden motoriset kyvyt ovat heikentyneet ja oppilaiden pitäisi harjoitella nykyistä enemmän. Opettajien käsityksistä ilmeni myös, että käsiä tulisi harjoittaa monipuolisesti. Käden tarkkuuden harjoittaminen nähtiin tarpeellisena aivojen kehitykselle ja monissa ammateissa toimimiselle. Opettajat korostivat kuitenkin sitä, että vaikka lapsuus ja nuoruusaika ovat korvaamattomia käsien liiketoimintojen kehittymiselle, voi yksittäisen käsityötaidon oppia myöhemminkin.

”Et niillehän on tosi tärkeitä, et se materiaali tuntuu, ja se näkyy ja se koskettaa niitä.”(Opettaja 3)

”Vaikka kaikki on digitaalista niin kuitenkin tarvitaan myös semmost käsillä tekemisen taitoa. On paljon ammatteja missä edelleen vaikka leipurit tai elektroniikka-asentajat tarvii semmost tarkkaa käsityöskentelyä. Se voi olla ihan semmmosta, nimenomaan, et sä opit semmmosta.”(Opettaja 7)

”Mahdollisimman monipuolisesti, koska erilaisii käden liikkeitä ja erilaist hahmottamist tarvitaan ompelutyössä kun vaikka neuletyössä ja mitä monipuolisemmin pystyy tekeen sit vaikka puu- ja metallityö ja elektroniikkatyö ja muovin kans työstäminen kuuluu siihen samaan skaalaan, et mitä monipuolisemmin vaan tekis, niin se materiaalien tuntemus vaan siirtyis, se tulee kumminkin aina tän kosketuksen kautta ja miten se taipuu ja muotoutuu.”(Opettaja 8)

6.2.3 Konkreettinen tuote

Opettajien käsityksistä ilmeni, että käsityön konkreettinen ilmiasu paljastaa monenlaisia asioita. Oppilas pystyy konkreettisesta työstä näkemään oman edistymisensä tai tekemänsä virheet käsityöprosessin kaikissa vaiheissa. Tällöin oppilas saa työnsä joka vaiheessa joko hyvää tai huonoa palautetta työstään. Se, että oppilas näki työnsä jäljen, sai hänet opettajien käsitysten mukaan yrittämään enemmän ja parantamaan työnsä laatua.

”Oppilaille on kauheen tärkeätä, et ne näkee sen oman työn jäljen.”(Opettaja 3)

”Kun joku tuote valmistuu niin se lähtee suunnittelusta ja se prosessi etenee, siinä näkyy se kokonaisen käsityön koko linja. niin sillä tavalla sitä palautetta tulee koko ajan siitä omasta tekemisestä joko hyvänä tai huonona, siinä näkyy se kriittisyys, tarve parantaa, halu parantaa, sisukkuus, sinnikkyys sanoja tulee paljon tähän lohkoon, mutta että se minkä tekee niin tarttuu siihen tekemiseen ja sitte näkee sen tuloksensa ja osaa olla siitä tyytyväinen.”(Opettaja 2)

Tuote oli opettajien mukaan oppilaille erittäin tärkeä ja merkitsi heille palkintoa siitä työstä minkä he olivat tehneet. Jos tuotteesta ei ollutkaan tulossa sitä mitä oppilas oli alunperin ajatellut, niin sitä yritettiin muuttaa oppilaille mieleisemmäksi niin, että oppilas tekisi sen valmiiksi. Opettajat kokivat tärkeäksi sen, että oppilas lopulta tyytyisi työnsä lopputulokseen. Opettajat kertoivat myös oppilaista, jotka ihailevat toisten töitä ja heittävät omat työnsä roskeen. Opettajien käsitysten mukaan tällainen käytös kertoo oppilaan huonosta itsetunnosta. Yhden opettajan mielestä tuotteen heikko laatu ei haitannut jos tuote oli tekijälleen niin mieluisa, että se innosti oppilasta jatkamaan käsitöiden tekemistä.

6.2.4 Ongelman ratkaisu

Opettajien mukaan ongelmien ratkaisu on olennainen osa käsityöprosessia. Käsityössä oppilaan on suunniteltava esteettisesti miellyttävä tuote ja toteutettava se käytännössä. Visuaalisen ilmeen lisäksi oppilas joutuu miettimään tuotteen teknisiä ratkaisuja ja toimivuutta. Opettajien käsityksistä kävi ilmi, että käsityössä opitaan miten asioita pitää toteuttaa niin, että ne toimivat käytännössä. Oleellista on tietää mikä milloinkin on mahdollista. Sekä käsityön suunnittelu että tekninen tekeminen kehittivät opettajien näkemysten mukaan oppilaan kykyjä ratkaista erilaisia ongelmia. Ongelmat käsityöopetuksessa nähtiin yleisesti ottaen erilaisina kuin matemaattiset ongelmat, joskin käsityössä oppilas joutuu ratkaisemaan myös matemaattisia ongelmia. Opettajien käsityksistä ilmeni, että käsityöllisten ongelmien ratkaisemiseksi oppilas joutuu käyttämään kekseliäisyyttään ja luovuuttaan koko käsityöprosessissa, lähtien tuotteen ideasta ja visuaalisesta suunnittelusta tuotteen viimeistelyvaiheeseen asti.

”Se on yks olennainen osa käsitöitä elikä tuota, ongelmanratkaisu. Erilaista ongelmanratkaisua kun jossakin matematiikassa. Ja ne hienoimmat työt monesti tulee niistä, jotka on kertaalleen menny pilalle ja sitte niistä ruvetaan miettimään, et mikäs se juttu olisikaan, et en laita roskeen, vaan keksin jotain, niin tämmöstä kekseliäisyyttä, mitä se sitten olisikaan. Semmosta nokkeluutta, kekseliäisyyttä, ja semmosta jos sulle tulee joku ongelma, niin täällä sitä käytännön ongelmanratkaisua joutuu harjottamaan monessa tilanteessa, paljon.”(Opettaja 6)

”No kyllä muotoilijallakin täytyy olla joku käsitys siitä, että miten se voidaan toteuttaa. Tai muotisuunnittelijat, täytyy niilläkin olla joku taju vaateen rakenteesta, et ne piirtää jonkun vaateen mitä ei saa ihmisen päälle tai päältä pois, et täytyy ratkaista, et miten tää toimii ja silloin täytyy olla joku käsitys et mikä on mahdollista.” (opettaja 4)

6.3 Oppilaan kehittymistä haittaavia seikkoja käsityöopetuksessa

Tässä luvussa tuon esiin millaiset tekijät vaikeuttavat oppilaiden kehitystä ja opettajan kasvatustehtävää käsityöopetuksessa. Opettajien mukaan oppilaiden motoriset taidot ovat heikentyneet, koska käsillä tekeminen on vähentynyt. Toiseksi kehittymistä ehkäiseväksi tekijäksi mainittiin se, että käsityöopetuksen sisältöjen opettaminen vaihtelee suuresti eri kouluissa ja kolmantena kehittymisen esteenä pidettiin taitojen harjoittelumahdollisuuksien vähenemistä.

6.3.1 Oppilaiden motoriset taidot ovat heikkoja

Käsityöopettajat kertoivat pitkän työkokemuksensa perusteella, että oppilaiden käsillä tekemisen taidot ovat heikentyneet. Motoristen taitojen heikkenemisen nähtiin johtuvan siitä, että lasten ja nuorten käsillä tekeminen on vähentynyt ja yksipuolistunut. Opettajien mukaan käsityöharrastus ei enää pysty kilpailemaan muiden harrastusten tai ajankäyttötapojen kanssa. Opettajien käsitys oli, että nuorten taidot heikkenevät, koska käsityötaidot myös oppilaiden kodeissa ovat heikentyneet. Koska kotona ei osata auttaa, oppilaiden on yhä vaikeampi harjoitella kotona. Opettajien käsitysten mukaan kehittyäkseen käsityössä oppilaiden pitäisi harjoitella myös oppituntien ulkopuolella.

”Oppilaat on yhä hankalampia, taidoiltaan heikompia, kotona ei osata auttaa, levottomampia, kärsimättömämpiä, motorisesti tosi heikkoja, aika menee aina vaan enemmän ja enemmän niihin perustekniikoihin, et miten pidät koukkuu kädessä, et se ei enää siirry kotoa.” (Opettaja 4)

Oppilaiden heikot motoriset valmiudet ja käsityötuntien vähyys johtivat opettajien mukaan siihen, että oppilaat eivät yläkouluun mennessä ehdi kehittyä perustaidoiltaan kovinkaan varmoiksi. Tämän vuoksi taidossa kehittymisen mahdollisuudet supistuvat yläkoulussa vanhan kertaamiseen.

”Niin, ne taidot on heikommat kun ennen. Eli niitten on vaikeeta enää seiskallakaan päästä siihen, et ne oppis kehittämään sitä omaa työskentelyään, et meillä menee aikaa siihen kun ne harjoittelee lankojen pujottamista koneeseen. Et me joudutaan ihan perusasioita käymään uudestaan ja uudestaan läpi, kun semmoset ihan perusasiat kun langanpujutukset, saumanvarat, nuppineulojen pistämiset, ne

on kaikki ihan outoja. Ja se johtuu mun käsittääkseni siitä, että alakoulussa niillä on niin vähän sitä tekstiiliä, et ei ne opi hallitsemaan ihan niitä perusasioita. Ei me päästä eteenpäin, kun meidän pitää alottaa ihan alusta täällä. Et se aika ei riitä siihen.”(Opettaja 7)

6.3.2 Opetuksessa ei ole jatkumoa

Kahden opettajan käsityksissä ongelmalliseksi nähtiin se, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käsityöopetuksen kohdalla ei ole selkeästi määritelty mitä sisältöjä eri vuosiluokilla tulisi opettaa. Tämän johdosta oppilaiden lähtökohdat yläkouluun siirryttäessä voivat olla hyvin erilaisia. Koska taidon oppiminen vie paljon aikaa, mutta käytettävissä olevaa aikaa on vähän, opettajat näkivät oppilaan kehittymisen kannalta tärkeäksi sen, että opetukseen saataisiin jatkumo alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Jatkumoa opetukseen kannattivat myös ne opettajat, jotka eivät halunneet opetuksen sisältöjä kirjattavan opetussuunnitelmaan yksityiskohtaisesti. Opettajat, jotka opettivat samoja oppilaita koko perusopetuksen ajan, kokivat myönteisenä sen, että he voivat kehittää oppilaidensa osaamista systemaattisesti. Vastaavasti he kokivat sekä oman työnsä että oppilaan kehittymisen kannalta ongelmallisena muista kouluista tulevien oppilaiden eritasoisuuden. Yksi opettaja mainitsi puutteellisten koulun resurssien sekä opettajan heikkojen taitojen aiheuttavan sen, että jotkut oppilaat voivat jäädä vaille monipuolisesti kehittävää opetusta.

”Mut sit jos mulle tulee ihan semmonen oppilas, tavallaan yläkoulun puolelle, joka tulee jostain muusta koulusta, niin mä törmään siihen, et se ei oo koskaan kiinnittäny vetoketjua, se ei oo koskaan nähny kankaanpainantaa, se ei oo koskaan nähny sabluunaa, se ei tiedä mikä on sauma, se ei pysty mitenkään selittämään sitä, niin ensinnäkin siihen menee raivostuttavasti aikaa, et sä yrität kaiken sen keskeisen opettaa sille yhdelle, mitä se tarvii, mut se haittaa sen omaakin oppimista, se joutuu ihan eriarvoiseen asemaan. Musta on ihan katastrofi, et oppilaalla on joka vuosi eri opettaja, ja ne ei ota ollenkaan selville, et mitä ne on aikasemmin tehny ja joka vuosi ommellaan kynäpenaali, et kyl se käsityön sisältö pitää miettiä kunnoll.”(Opettaja 8)

6.3.3 Käsityötuntien vähyys

Opettajien mukaan käsityön luonteeseen kuuluu, että oppilaan on paneuduttava siihen mitä hän tekee. Kaikki opettajat vastustivat käsityöopetuksen tuntimäärien vähentämistä ja sen seurauksena opetuksen muuttumista helppojen, askartelunomaisten mallitöiden teettämiseksi. Nopeasti valmistuva kopioitu klooni ei opettajien käsitysten mukaan kehitä oppilasta, koska sen tekeminen ei vaadi oppilaalta henkisiä ponnisteluja eikä pitkäjänteistä työskentelyä. Mallin mukaan tehdyssä työssä ei myöskään ole

oppilaan omaa suunnittelua eikä oivalluksia. Tällaisten töiden teettäminen oppilailla olisi opettajien näkemysten mukaan ajanhukkaa ja romahduttaisi kansallisen taitotason.

”Et ei tehtäis pelkkää askartelua, et ei pelkkää sitä semmosta et se on tunnissa valmis ja se on siinä, vaan se, että siellä olisi sitä pitkäjänteisyyttä, sitä semmosta, missä tulee se, kunnollista tekemistä, tekemisen meininki, sitä, että kaikki ei voi tulla heti sulle suoraan siihen nenän eteen.”(Opettaja 6)

Taitotason romahtaminen kaventaisi oppilaiden valmiuksia opiskella kädentaitoihin perustuvissa jatko-opinnoissa sekä tarkkaa käsityöskentelyä vaativilla ammattialoilla. Pitkällä aikavälillä taitotason romahtaminen vaikuttaisi opettajien käsitysten mukaan kielteisesti myös kansan älylliseen suoritustasoon sekä Suomalaisen muotoilun tulevaisuuteen.

”Se romahduttais meidän taitotason, et se vaikuttaa seuraaviin asteisiin ihan suoraan.”(Opettaja 4)

6.4 Käsityöopetus kehittää oppilaan taitoja

Tämän kategorian käsityksissä käsityöopetus kehittää oppilaiden taitoja. Opettajien käsityksistä ilmeni, että käsityöopetus kehittää arkielämän taitoja, kädentaitoja, työskentelytaitoja ja oppilaan kykyä tehdä päätöksiä.

6.4.1 Arkielämän taitoja

Opettajien käsityksistä ilmeni, että käsityöopetus kehittää monipuolisesti arkielämän taitoja. Yhdeksi arkielämän taidoksi koettiin ajankäytön hallinta. Oppilas kehittyy ajankäytön arvioinnissaan, koska hän on työnsä alusta asti tietoinen siitä, missä ajassa työ on pyrittävä saamaan valmiiksi. Muina arkielämässä hyödyllisinä taitoina pidettiin vaateen rakenteen ymmärtämistä ja tietotekniikassa kehittymistä. Käsityöopetuksessa tietotekniikan käytön katsottiin tukevan oppilaiden taitoja nykyaikaisten välineiden käytössä ja kehittävän oppilaiden tietoteknistä osaamista monin tavoin. Tietotekniikan hyödyntämisen nähtiin rikastuttavan oppilaiden töitä ja tuovan käsityön lähemmäksi nuorten maailmaa. Hyödyllisiksi arkielämän taidoiksi käsitettiin tällöin tiedon etsiminen internetistä, blogin kirjoittaminen, tietokoneella toteutetut esitykset ja kuvankäsittelytaidot, valokuvaaminen, omien sivujen ja videon tekeminen verkkoon.

”Samaten täällä mun mielestä oppii sitä ajankäyttöä, et kun tietää, et meillä on yks jakso noin 7 viikkoo, niin se pitää suunnitella se työ et sen ehtii toteuttaa siinä. Taas tulee sitä projektii tavallaan, et mun mielestä käsitöissä on valtavasti semmosii arkielämän taitoja.”(Opettaja 7)

Opettajat näkivät käsityöopetuksen tehtävänä antaa oppilaalle keinoja selvitä erilaisissa arjen tilanteissa. Yksi opettaja ei katsonut käsityöopetuksen lisäävän oppilaiden yleissivistystä lukuaineiden tapaan, vaan käsityön merkitys perustui opettajan mukaan siihen, että se kehittää ihmisen valmiutta keksiä itselleen mielekästä tekemistä. Opettajat kertoivat pahastuvansa aina, kun käsityöopetus käsitetään pelkästään vaatteiden korjaamisen tai napin ompelun opetteluksi siitä huolimatta, että näitäkin arkielämässä tarvittavia taitoja käsityössä harjoitellaan.

6.4.2 Kädentaidot

Kädentaito käsitettiin silmien, käsien ja korkeatasoisen älyllisen toiminnan koordinaationa, taitona, jonka säilymistä on vaalittava teknistyvässä yhteiskunnassa. Käsillä tekemisen taito ymmärrettiin ihmisyyteen olennaisesti kuuluvaksi toiminnan muodoksi ja koko ihmiskunnan selviytymisen elintärkeäksi ehdoksi. Kaikkien opettajien käsitys oli, että käsillä tekeminen on olennainen osa ihmisyyttä ja että käsityössä opetetaan tapoja miten käsiä voi käyttää ja mitä niillä voi tehdä. Kädentaitojen opetuksen pitkän perinteen ajateltiin selittävän suomalaisten korkeaa kansallista osaamistasoa monilla sektoreilla. Vastaavasti kädentaitojen heikkenemisen koettiin johtavan paitsi yleisen taitotason romahtamiseen myös yhteiskunnan kehityksen ja sivistyksen taantumiseen. Käsityöopetuksen antama yleissivistys merkitsi kahden opettajan käsityksissä sitä, että kansalaiset osaavat tekstiilityön perinteisiä käsityötekniikoita.

”Jos käsillä ei ole tekemistä, niin käsitöissä opiskellaan sitä mihin sä voit käsiäs oikein sitten käyttää. Et se on niin ihmisen sisäinen rakenne, että mä haluan käyttää käsiäni johonkin.”(Opettaja 1)

”Joo, semmost, et kun sä opit vaikka neulomaan, niin sä opit sen tekniikan, käyttämään niitä käsiä niin, et syntyy tulosta. Et ihan pelkästään semmosta, en mä tiedä voiko sitä sanoa ihan motoriikkaks, ei se oo pelkkää motoriikkaa, siinä tarvitaan myös se ymmärtäminen ja ajattelu siinä mukana.”(Opettaja 7)

”Mut jos mä ite nostan sen mikä on semmonen huipputärkeä tehtävä, niin mä vedän sen jotenkin näin mielessäni, että ihmiskunnan selviämisen kannalta on pari semmosta tärkeätä taitoo mitä

ihminen tarvii jos infra romahtaa, tai jos aatellaan sitä mistä me ollaan noustu, niin toinen on siis käsien ja ajattelun yhdistäminen, siis käsityötaito, laajemmassa, semmonen, et miten sä käytät käsiäs, miten sä teet, miten sä toimit, se on käsien taitoo, se on kyl niin Ihan Ykkösjuttu ja seuraavana tulee puhetaito.”(Opettaja 8)

Opettajat kokivat, että oppilaiden kädentaitoja on kehitettävä monipuolisesti. Tähän perustui seitsemän opettajan käsitys siitä, että perinteisten käsityötekniikoiden (virkkkaus, neulonta, ompelu, huovutus, värjäys, kankaanpainanta, kirjonta) opettaminen on käsityöopetuksessa edelleen tarpeellista. Kuitenkaan ompelua lukuun ottamatta minkään yksittäisen käsityötekniikan oppimista sinänsä, ei pidetty merkityksellisenä. Opettajat kertoivat jopa voivansa luopua joistakin tekniikoista, saadakseen lisää aikaa johonkin muuhun syventymiseen.

” Ei meiän tärkein tehtävä oo opettaa neulomaan, koska se tulee sitten kylkiäisenä siinä.”(Opettaja 2)

”Yksittäiset tekniikat jotkut virkkaaminen, neulominen, mun mielestä ei oo ollenkaan keskeisiä.”(Opettaja 1)

”Mähän voin opettajana tietysti valita sen, et mikä on se tekniikka mikä tarvitaan, mutta ehkä tähän vois heittää sen, että tarvitseeko se oppilas sitä virkkaamisen taitoa tai neulomisen taitoa, et pystyyks hän oppimaan sen sitten myöhemmin aikuisena, vaan että mitä muuta se on. Tai tarviiks meidän tehdä yhtään vaatetta, esim. alakoulun aikana vai pystytäänks se oppimaan sit myöhemmin, et mitä muuta se sitten olis tässä, mihin kaikkeen tutustumista, mihin kaikkeen syventymistä, paneutumista.”(Opettaja 3)

Siitä huolimatta viisi opettajaa kahdeksasta kertoi opettavansa villasukkan neulomisen, koska sukan neulomisessa on monia erilaisia vaiheita. Opettajien mukaan sukat ovat hyvä esimerkki monipuolisesti kehittävästä työstä, jonka tekemisestä oppilaat ovat innostuneita ja pääsääntöisesti lopputulokseen tyytyväisiä. Yhden opettajan näkemyksissä eri käsityötekniikoiden yhdistäminen samassa työssä säästää materiaalia ja on kehittävämpää kuin yhden tekniikan opettelu kerrallaan.

”Mitä enemmän saa yhteen työhön yhdistettyä tekniikkaa ja opeteltavaa, niin mun mielestä se on sen parempi. Koska silloin sitä oppimista tapahtuu paljon sen yhden työn puitteissa, ja sit säästää materiaaliakin.”(Opettaja 8)

Taidon hallinta ei opettajien käsitysten mukaan ollut staattinen, vaan dynaaminen tila. Keskeisenä taidon hallinnassa nähtiin pyrkimys taidossa kehittymiseen. Taidossa kehittyminen alkaa käsityötekniikan opettelemisesta. Opettajien käsityksissä myönteiset

kokemukset käsityön parissa synnyttävät oppilaassa halun oppia lisää ja kehittää taitojaan edelleen. Taitojen kehittyessä oppilaan rohkeus tarttua uuteen kasvaa. Opettajien käsityksistä kävi ilmi heidän toiveensa, että vähitellen oppilas kykenisi ottamaan käsityöprosessin laajemmin haltuunsa ja soveltamaan taitojaan monipuolisesti sekä käyttämään mielikuvitustaan rohkeasti.

”Kokonaista käsityöprosessia ei voi lapsella olla ennen kuin hän on harjoitellut tietyt asiat ositettuina, eli tietyt taidot pitää osata, ne sen tuotteen tekemisen tekniset taidot plus suunnittelun taitoja että saa sen kokonaisen prosessin aikaiseksi.”(Opettaja 1)

Opettajat korostivat käsityöprosessin suurta merkitystä oppilaan kehittymisessä. Käsityöprosessissa korostettiin oppilaan itsenäistä otetta työhön ja halua oppia. Opettajat kokivat merkityksellisenä sen, että oppilas on halunnut tehdä ponnisteluja vaativan työn, jota tehdessään hän on oivaltanut asioita.

”Prosessi on voinut olla erinomainen, sinnikäs, innokas, yritteliäs, tietoa hakeva, mut jos motorinen taito ei oo rittänyt, niin se tuote voi olla niin ja näin, niin silloin se on aivan sama onko se niin ja näin, koska silloin sillä prosessilla on ollut merkitystä, sillä on ollut niin semmonen pönkittävä merkitys, että sen siihen hommaan ryhtyy toistekin ja seuraavalla kerralla se tuote on parempi ja sit se on taas parempi ja sit alkaa ollakin jo huippukokonaisuus, jossa on sekä hyvä työntekijä että hyvä tuotteen valmistaja.”(Opettaja 2)

”Mä taas ite koen, että, elikä arvostasin enemmän sitä tekemistä, sitä puuhastelua mitä siihen liittyy, kun et mulle tulee joku hienosti tehty tiptop tuote. Jos se prosessi on ollu semmonen, et siinä on ollu näitä ahaa-elämyksiä ja näitä ongelmanratkasuja, niin kyl mä niinkun arvostan enemmän sitä prosessia.”(Opettaja 6)

6.4.3 Työskentelytaitoja

Käsityöopetuksen koettiin kehittävän oppilaiden työskentelytaitoja. Tärkeäksi tehtäväksi käsitettiin kehittää oppilaan kykyä itsenäiseen työskentelyyn. Yhden opettajan käsityksissä käsityöprosessi ideointi-, suunnittelu-, tekemis- ja loppuarviointi vaiheineen oli verrattavissa työelämässä tehtäviin projekteihin. Opettajan mukaan molemmille oli yhteistä tavoitteen asettaminen, tehtäväkokonaisuuden hallinta ja pyrkimys saavuttaa tavoite annetussa ajassa. Työskentelytaitoja arvioitaessa kaikki opettajat pitivät tärkeänä sitä, että oppilas malttaa etukäteen pohtia ja suunnitella työtään. Opettajien käsitys oli, että käsityöopetus kehittää oppilaiden suunnitelmallisuutta ja kykyä erottaa eri työvaiheita tehtäväkokonaisuudesta. Opettajien

näkemyksistä kävi ilmi, että itsenäinen työnteko kehittää oppilasta ottamaan vastuuta työstään niin, että asetettu tavoite voidaan saavuttaa ja oppilas harjaantuu erilaisiin tehtäviin työelämässä.

”Mä haluan, et oppilaskin jäsentää koko ajan sitä omaa tekemistään ja laittaa oman tavoitteen, joka suurimmaks osaks on kumminkin se mun tuntitavoite, jonka mä haluan opettaa.”(Opettaja 8)

”Jollain tavalla etukäteen työtään suunnitteleva, semmonen miettivä, pohdiskeleva.”(Opettaja 3)

”Kehittää ottamaan vastuuta omasta työstä, kehittää työskentelyn suunnitelmallisuutta, kehittää huolellisuutta.”(Opettaja 7)

Käsityöopetuksen katsottiin kehittävän huolellisuutta. Oppilaan kehittymistä edisti opettajien mukaan se, että oppilas maltaa tehdä työtään huolellisesti sekä maltaa kärsivällisesti korjata työssään tekemänsä virheet.

HAASTATTELIJA:”Mitä sä pidät siinä tärkeenä sen oppilaan kehittymisen kannalta?”

OPETTAJA:”Sitä, et se maltaa rauhottua sen työnsä viereen, maltaa tehdä ja jos tulee virhe, se täytyy maltaa korjata ettei sano, et ”just tämmösen mä tästä halusinkin, ei se haittaa mua”.(Opettaja 4)

Vaatteen valmistus kehittää opettajien näkemyksissä sellaisia oppilaan työskentelytaitoja kuten suunnittelutaitoja, ompelukoneen käsittelyä ja erilaisten mittojen ottoa. Lisäksi katsottiin, että oppilaan materiaalien käsittelytaidot kehittyvät. Ompelukoneen käytössä kehittymistä opettajat pitivät hyödyllisenä taitona ja yleensäkin koneiden ja laitteiden hallinnasta katsottiin olevan oppilaille laaja-alaista hyötyä.

”No, se vaate on niin konkreettinen tuote ja siin tulee niitä, niin monta osa-aluetta kun siin on just, siin pystyy niin hyvin hyödyntämään sitä suunnittelua, tulee se materiaalien käsittely, koneen käsittely, kaikennäkösiä mittauksii, siin tulee kauheen monta osa-aluetta.”(Opettaja 7)

6.4.4 Päätöksentekotaidoja

Käsityöopetuksessa oppilas joutuu jatkuvasti valitsemaan eri vaihtoehtojen välillä. Opettajien käsityksistä ilmeni, että valintojen tekeminen on vaikeutunut, koska internetissä on tarjolla lukemattomia ideoita ja mahdollisuuksia. Tuotteen yksilöllisyys edellytti, että oppilaan valintojen tuli olla tuoreita, eikä valmiita ratkaisuja toistavia. Opettajien näkemys oli, että oppilaat eivät osaa tehdä valintoja oma-aloitteisesti, vaan

heitä on kannustettava siihen. Oppilaan luottamus omiin kykyihinsä ja pyrkimys itsenäiseen työskentelyyn kehittivät opettajien näkemysten mukaan oppilaan rohkeutta tehdä päätöksiä ja valintoja.

”Niin siinä tulee jo joillekin ihan hirveen kynnyksen siihen, et mä en osaa päättää, se runsaus tulee siinä.”(Opettaja 6)

”Et siinä on se yks opiskeltava pointti, että minkä idean mä nyt sitten otan ja miksi mä valitsen ja millä perusteella.”(Opettaja 1)

6.5 Oppilaan henkinen kehittyminen käsityöopetuksessa

Tässä kategoriassa opettajien käsitykset kuvaavat sitä miten käsityöopetus kehittää oppilasta henkisesti. Opettajien käsityksissä käsityöopetus kehittää oppilaan suhtautumista pettymyksiin, itsetuntemusta, luovuutta ja ajattelua.

6.5.1 Pettymyksiin suhtautuminen

Opettajien käsityksistä kävi ilmi, että käsityöopetuksessa oppilas kohtaa työssään ongelmia ja yllätyksiä, jotka kehittävät hänen suhtautumistaan vaikeuksiin ja pettymyksiin. Vaikeissa tilanteissa oppilas joutuu pohtimaan milloin on viisasta antaa periksi ja milloin työtä kannattaa jatkaa sinnikkäästi. Opettajien mukaan käsityöopetuksen tavoitteena on, että oppilas kehittyy pyrkimään tavoitteeseensa, mutta myös hyväksymään sen, jos ei pääsekään sinne asti. Asiantilojen hyväksyminen korostui usean opettajan näkemyksissä. Itsensä voittamisen ja asiantilojen hyväksymisen nähtiin kehittävän oppilaan kykyä sietää epäonnistumisia ja pettymyksiä. Toisaalta vaikeuksien ja vastoinkäymisten voittamisen katsottiin antavan tunteen siitä, että selviytyy yllättävissä tilanteissa. Yhden opettajan käsitys oli, että nykyaikana tarvitaan yhä enemmän kykyä elää epävarmuudessa ja sietää epävarmuutta. Käsityöopetuksella haluttiin antaa oppilaalle tunne siitä, että elämässä selviää, kun pystyy keksimään ratkaisuja erilaisiin tilanteisiin.

”Toki se ite käsillä tekeminen, se neulominen on tärkeää, mutta että mistä se alkaa, mitä siinä matkan varrella on niitä vaikeuksia, miten ne vaikeudet voitetaan ja mitä yllätyksiä siellä saattaa tulla ja mikä on se tavoite siellä loppupäässä ja päästäänkö siihen koskaan, et pitääkö lopettaa kaulahuivi ennenkun se on riittävän valmis, sen hyväksyminen, että se on nyt sitten valmis tässä

vaiheessa vaikka se ei ollukaan sen tavoitteen mukainen. Siinä ihminen mielessään käy niin monta asiaa läpi, tavallaan sen koko prosessin, mistä se alkaa ja mihin se loppuu ja mikä on se päätös.”(Opettaja 5)

”Epävarmuuden sietäminen semmonen, että vaikka minä suunnittelen ja aiheutuu mitä hyvänsä, että tää voi mennä pieleen, se nyt ei välttämättä oo pelkästään tietoyhteiskunnassa, etä ainahan meillä on ollu sillei, mut jotenkin vaan tuntuu siltä, että ainahan kummallisempi tää maailma missä eletään, tulee aina vaan uutta ja uutta, että se semmonen epävarmuudessa eläminen ja niistä selviäminen ja ylipäättään tämmönen asioiden haltuunottaminen, että ei pelkästään tiedonhankinta, vaan se sellanen, että tota hoksaa ongelmat ja on keinoja selvitä erilaisissa tilanteissa.”(Opettaja 1)

6.5.2 Itsetuntemuksen kehittyminen

Opettajien käsityksistä ilmeni, että käsityöopetus kehittää oppilaan itsetuntemusta ja ymmärrystä omasta ainutlaatuisuudesta. Käsityöopetuksessa oppilas tutustuu erilaisiin materiaaleihin, vaatetuksen ja muodin maailmaan ja häntä kannustetaan kaikessa yksilöllisyyteen. Näin oppilas kehittyy itsensä tuntemisessa tietämään sen, mikä häntä kiinnostaa, mikä hänestä näyttää ja tuntuu hyvältä. Oppilaan kokemus ainutkertaisuudestaan syntyy opettajien käsitysten mukaan siitä, että käsityöopetuksessa oppilas valmistaa tuotteen, joka perustuu hänen omiin ideoihinsa ja joka sen vuoksi yksilöllisellä tavalla eroaa muiden oppilaiden tekemistä tuotteista. Tuote kuvastaa tekijäänsä, joten oppilaat voivat tehdä konkreeteista tuotteista havaintoja siitä miten erilaisia niiden tekijät ovat.

”Mun mielestä yks arvo tai arvostus on semmonen ihmisen hyväksyminen juuri sen kautta, että ei kaikkien tarvi tehdä just samanlaista tuotetta.”(Opettaja 1)

”Et mä haluan sen lapsen persoonallisen otteen siihen työhön, et se on tosi tärkeätä.”(Opettaja 8)

”Käsityön kautta sitte oppii niin semmosta itsetuntemusta mikä minusta tuntuu hyvälle ja semmosia positiivisia asioita ja visuaalisia asioita, et mitkä vaikuttaa hyvälle omasta itsestä, mistä materiaalista tykkää ja minkälaisista, sitte kun mennään muotiin, niin sieltähän löytyy kaikennäköistä, et mistä ite on kiinnostunu, niin sieltä sitte sitä kautta itsetuntemusta.”(Opettaja 5)

6.5.3 Suunnittelu kehittää luovuutta

Kaikki opettajat kokivat suunnittelun tärkeäksi käsityöopetuksessa ja muutamat opettajat olivat sitä mieltä, että suunnittelun osuus käsityöopetuksessa voisi olla suurempi kuin se nyt on. Opettajien käsityksissä tuotteen suunnittelu ei ollut mahdollista ilman tietoa tuotteen valmistuksen perusasioista. Luovan käsityön

lähtökohdaksi opettajat mainitsivat taidon hallinnan perusteet. Taidossa kehittymisen nähtiin antavan oppilaalle edellytyksiä lisätä oman suunnittelun osuutta työssä.

”On tietyt asiat mitkä on niin kun oikein tai väärin tehty eli kyllä mä olen sitä mieltä, että ensin pitää oppia ne perustaidot, sen jälkeen sä voit olla luova, sun on ainakin helpompi toteuttaa itseäs sen jälkeen kun sulla on jonkun näköset perustaidot otteista ja muista, et miten se homma etenee.”(Opettaja 4)

”Mitä enemmän taito harjaantuu niin sitä suuremmaksi vastapuoleksi voi sitten nousta se oma suunnittelu. Mä en mielelläni käytä sitä itseilmaisuun sanaa, koska se kalahtaa mun korvaan väärältä, vaan et kun taito kasvaa, niin kasvaa myös mahdollisuus suunnitella itse oma tuote ja soveltaa sitä taitoa ihan eri tavalla.”(Opettaja 2)

Luovuuden kehittyminen käsityöopetuksessa perustui opettajien näkemyksissä siihen, että oppilaat suunnittelevat työnsä itse. Suunnittelulla opettajat tarkoittivat sekä tuotteen ideointia ja visuaalista suunnittelua että työjärjestyksen suunnittelua. Suunnittelua ei harjoitella pelkästään siksi, että saadaan persoonallinen tuote. Opettajien käsityksistä ilmeni, että tuotteen suunnittelu kehittää oppilaan suunnittelutaitoja ja siksi se kuuluu aina kokonaiseen käsityöprosessiin käsityöopetuksessa. Suunnittelutaidoissa harjaantumisen käsitettiin kehittävän oppilaan visuaalisuutta sekä kykyä hahmottaa työtään eteenpäin.

”Kun mä sanon, et se pitää ite suunnitella se vaate, niin sitä voi soveltaa sitte taas muillakin aloilla, et pitää ite miettii, et mitä mä täs kohtaa teen ja tehdä se suunnitelma miten tää prosessi tulee täst etenemään.”(Opettaja 7)

Suunnittelutaidoissa kehittyminen tapahtuu vaiheittain. Oppilaan oman suunnittelun osuus tuotteessa kasvaa kädentaitojen ja suunnittelutaitojen kehittyessä. Näin ollen nuorille ja kokemattomille oppilaille annettiin rajatumpia suunnittelutehtäviä kuin vanhemmille oppilaille.

”Et sillai mä yritän innostaa siihen luovuuteen ja omaan ajatteluun, ja sit kuitenkin, et siinä on tietyt

”Mitä pienempi oppilas niin sen enemmän tehtävää täytyy rajata, siellä pitää aina olla se oma suunnittelun elementti jonkunlainen ja sitä mukaa kun taidot kasvaa niin niitä elementtejä tulee oppilaille enemmän ja enemmän. Eihän mitään ilmaisua voi olla ilman suunnittelua, sitä omaa suunnittelua.”(Opettaja 1)

Opettajien käsityksistä kävi ilmi, että työn suunnittelu on mentaaliharjoitus siitä mitä

tulee tapahtumaan. Opettajat kokivat, että oppilaan ajatteluprosessi on perusteellisempi, kun oppilas etukäteen pohtii työtään monesta näkökulmasta. Opettajat kertoivat, että oppilaat eivät malttaisi paneutua suunnitteluun, vaan heidän tekisi mieli aloittaa työskentely heti. Joillekin oppilaille suunnittelemisen on vaikeaa siksi, että he eivät keksi omia ideoita.

”Et ennen kun se työ on vasta muuta kun paperilla piirrettynä tai mielikuvissa, mitä me ruvetaan tekemään, niin silloin pitää jo hahmottaa sitä jatkoo, niin pitkälle kun mahdollista.”(Opettaja 8)

”Suunnitteluhan, monesti mä koen täällä, et on oppilaille melkein se vaikein vaihe. Se suunnittelun käynnistyminen on monta kertaa monille oppilaille hirveen vaikeeta.”(Opettaja 6)

Käsityön suunnittelu kehitti opettajien mukaan oppilaiden itsenäistä ajattelua, oivalluskykyä ja kekseliäisyyttä. Se rohkaisi kokeilemaan uusia työtapoja ja kehitti oppilaan ilmaisua. Valmiissa tuotteessa oppilaan luovuus näkyi taitona soveltaa opittuja tietoja ja taitoja mielikuvituksellisella tavalla. Taidon soveltaminen tarkoitti opettajien käsityksissä oppilaan kykyä nähdä ympärillään erilaisia vaihtoehtoja ja kykyä yhdistellä materiaaleja ja työtapoja toisiinsa uudella tavalla. Opettajat kokivat, että käsityöopetus kehittää monipuolisesti oppilaiden visuaalista havaintokykyä. Opettajien käsityksissä oppilaat kehittyvät käsityöopetuksessa näkemään kauneutta ja erilaisia visuaalisesti mielenkiintoisia vaihtoehtoja. Käsityöopetus kehittää opettajien näkemyksissä oppilaiden avaruudellista hahmotuskykyä, kun oppilaat joutuvat ratkaisemaan tehtäviä, joissa heidän on ymmärrettävä miten kaksiulotteisesta kaavasta syntyy kolmiulotteinen tuote.

”Tämmöstä designia ja suunnittelua, se on musta tärkeätä, että oppii näkemään asioita eri tavalla ja oppii näkemään vaatteissa ja esineissä semmosta kauneutta, vähän kuviksen suuntaan sillä lailla että tämmöstä suunnittelua enemmän.”(Opettaja 5)

Luovuudessa kehittyminen vaati oppilaalta työhön keskittymistä ja uppoutumista. Opettajien näkemyksissä se tarkoitti myös sitä, että oppilaalla pitää olla riittävästi aikaa syventää osaamistaan niissä kädentaidoissa, jotka hän jo perustasolla osaa. Opettajat katsoivat luovuudessa kehittymisen edellyttävän, että oppilas kehittää jatkuvasti kädentaitojaan niin, että hän pystyy oivaltamaan käsityön mahdollisuuksia uudella tavalla.

”Jos tuntimäärät vielä vähenee, niin käytännössä se tarkoittaa sitä, et entistä vähemmän jokaista tekniikkaa tai osa-aluetta opetetaan. Eli siitä tulee semmonen pelkkä pintaraapasu jokaisesta. Sillon ei se luova ajattelu ehdi kehittymään. Sä opit pikkusen tätä, pikkusen tota ja pikkusen kolmatta asiaa, mut mitään et kunnolla, niin et sä oppisit oikeesti niinkun kehittymään siinä tekniikassa ja päätyisit niin pitkälle, et sä oikeesti opit tekemään niitä omia ratkaisuja, niitä ongelmanratkaisuja, se menee semmoseks mallioppimiseks, et opettaja antaa pikkutyön, tämä nyt tehdään ja sit mennään seuraavaan tekniikkaan, ei siinä ehdi tulemaan luovaa käsityötä.”(Opettaja 7)

6.5.4 Ajattelun kehittyminen

Kaikkien opettajien käsityksissä käsityöopetuksen keskeisenä tavoitteena pidettiin oppilaiden ajattelun kehittymistä. Ajattelutaitojen käsitettiin kehittyvän käsityöprosessissa, jos oppilas ei kopioi työtään, vaan pyrkii omaperäisiin ja itsenäisiin ratkaisuihin. Opettajien näkemyksissä oppilaan ajattelua kehitti se, että oppilas miettii ennen kuin tekee, ja pystyy sanomaan miksi on tehnyt jotain. Kehittyäkseen oppilaan on tärkeää ymmärtää omaa tekemistään ja pyrkiä hallitsemaan kokonaisuutta. Yhden opettajan käsitys ajattelun kehittymisestä oli, ettei oppilaan anneta heittäytyä avuttomaksi mitättömien tehtävien edessä. Hänen mukaansa myös kankaan sidosten ja koneiden ja laitteiden toimintamekanismien ymmärtäminen kehittää ajattelua.

”Keskeistä on se, että sä kehityt kädentaidoissa ja ajattelun taidoissa ja mä veisin ne niinkin pitkälle, et ne olis niit ylemmän tason tavoitteita ja alemman tason tavoitteita, että sä pystyt tekemään tuotteen alusta loppuun ja käyttämään siinä omaa suunnittelua, et se ei oo pelkästään mallista tekemistä tai opettajan ohjeen tekemistä, vaan se et sä opit soveltamaan niit taitoi.”(Opettaja 7)

Käsityöopetuksen nähtiin kehittävän syy ja seuraussuhteiden ymmärtämistä. Syy ja seuraussuhteita opitaan opettajien käsitysten mukaan pohdittaessa tuotteeseen liittyviä kysymyksiä. Tällöin oppilaan on yritettävä etukäteen päätellä, mitä seurauksia milläkin menettelyllä on tuotteeseen. Opettajat katsoivat käsityön voivan opettaa oppilaita ymmärtämään, että teoilla on seurauksensa sekä käsityössä että muussa käyttäytymisessä.

”Just syy ja seuraussuhteita, mikä meil ihmisil on niinkun ihan välttämätöntä ymmärtää, mitä tapahtuu jos teen näin, niin mitä siitä seuraa. Käsityö on kyl ihan avainasemassa opettamaan sitä, et muissa aineissa ne syy ja seuraussuhteet tulee sillai vähän niinkun valmiina, ne tulee annettuina.”(Opettaja 8)

”Et tulis sitä omaa ajattelua siihen, loogista ajattelua siihen, et mitä mistäkin seuraa sen käsityön kautta. et jos mä teen nyt näin, niin mitä siitä tässä käsityössä seuraa, niin siirtyis se ajattelu muuunkin käyttäytymiseen, et jos mä nyt teen näin, niin tästä saattaa seurata sitä ja sitä.”(Opettaja 4)

7 TULOSTEN TARKASTELU

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin tekstiilityön opettajien käsityksiä oppilaan kasvatuksesta ja kehitymisestä tekstiilityön opetuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla millaisia käsityksiä tekstiilityön opettajilla on omasta kasvatustehtävästään tekstiilityön opettajina sekä miten opettajat käsittävät tekstiilityön opetuksen kehittävän oppilasta. Opettajien käsitykset kuvaavat tekstiilityön opetuksen merkitystä opettajien kokemana. Opettajien käsitysten eroissa oli kysymys käsityönopetuksen merkityksen painottumisesta eri tavoin. Tutkimustulokset osoittivat, että yhteiskunnassa tapahtuneesta kehityksestä huolimatta opettajien käsitykset kasvatustehtävästään ja oppilaan kehitymisestä käsityönopetuksessa olivat konservatiivisia. Opettajat ymmärsivät kasvatustehtävänsä eri tavoin, mutta kaikkien käsitysten kokonaisuudesta muodostui varsin perinteinen kuva kasvatuksesta ja oppilaan kehitymisestä käsityönopetuksessa (vrt. Kallioniemi 1950, 8).

Käsityönopetus käsitettiin hyvin monipuolisena välineenä kasvattaa yhteiskuntakelpoisia kansalaisia. Yhteiskuntakelpoisen kansalaisen olennaisiksi valmiuksiksi käsitettiin erilaiset psyykkiset ja fyysiset työntekoon liittyvät kyvyt ja ominaisuudet sekä aktiivinen ja vastuullinen suhtautuminen kaikkeen toimintaan. Opettajien käsityksissä painottui käsityönopetuksen sivistystehtävä eli sellaisten valmiuksien kasvattaminen, jotka mahdollistavat oppilaiden toimijuuden tulevaisuuden yhteiskunnassa. Tulevaisuus nähtiin elämäntapojen ja työelämän suhteen vaikeasti ennustettavana ja epävarmana. Käsityönopetuksen katsottiin kuitenkin antavan universaaleja valmiuksia selviytyä muuttuvassa maailmassa niin työelämässä kuin vapaa-aikanakin. Vaikuttaa mahdolliselta, että opettajien käsitykset käsityönopetuksesta oppilasta monipuolisesti kehittävänä oppiaineena perustuvat jo 1900-luvun alun neurotieteellisen psykologian tutkimukseen. Tällöin ajateltiin, että kädentaitojen harjoittaminen vaikuttaa hermosolujen välityksellä ihmisen fysiologiaan siten, että aivot kehittyvät. Aivojen kehittyneisyys ilmenee ihmisessä sekä fyysisinä että henkisinä kykyinä. Fyysiset kyvyt liittyvät motorisiin ja käden tarkkuutta vaativiin kykyihin ja henkiset kyvyt mm. aistien toimintaan, kuten havainnointiin ja värien ja muotojen erottelukykyyn. (Tuomikoski-Leskelä 1982, 222–226.)

Työhön kasvattaminen oli ollut käsityöopetuksen peruslähtökohta alkavassa kansakoulussa (Kananaja 1997, 13). Tällöin käsityöopetuksella oli merkittävä tehtävä kansansivistysihanteen mukaisten kansalaisten kasvattamisessa tekemään työtä isänmaan hyväksi. Käsityöopetuksen sivistystehtävänä oli kasvattaa mieleltään kuuliaisten ja ruumiiltaan kurinalaisten kansalaisten halua ja tottumusta työhön sekä työn kunnioittamista. (Simpanen 2003, 7–11.) Käsityön opetussuunnitelman lähtökohdissa Suonperä (1994, 8) kirjoittaa käsityöopetuksen tavoitteeksi aktiivisten kansalaisten kasvattamisen työmarkkinoille, joiden uudistamistarpeet ohjaavat käsityöopetuksen kehittämistä. Käsityöopetuksen tavoitteena 1990-luvulla oli kasvattaa oppilaita työelämän vaatimusten mukaiseen työhön, työmoraalin ja ammattietiikan kasvatusta unohtamatta (Suonperä 1994, 10). Työhön kasvattamista pidetään edelleen yhtenä käsityöopetuksen keskeisenä tarkoituksena. Tutkimuksessani opettajien käsitykset työnteon kasvattavasta merkityksestä, ripeästä toimeen tartumisesta, yritteliäisyydestä, kärsivällisyydestä, huolellisuudesta, vastuullisuudesta ja työn loppuun tekemisestä olivat samansuuntaisia Cygnaeuksen kasvatusajatusten kanssa (Cygnaeus 1910). Cygnaeuslaisina näkemyksinä voidaan pitää myös opettajien kielteistä suhtautumista jäljentävään käsityöhön sekä opettajien käsityksiä käsityöopetuksen luovuutta, kekseliäisyyttä ja ajattelua kehittävästä vaikutuksesta. Myös käsityöopetuksen opetussuunnitelma (POP 2004) korostaa oppilaan myönteistä kokemusta työstä ja oppilaan itsetunnon kasvua konkreettisen työn tekemisen kautta. Tässä tutkimuksessa oppilaan kehittyminen ja työhön kasvaminen perustui opettajien mukaan konkreettiseen työntekoon, aktiivisuuteen kokonaisen käsityöprosessin suorittamisessa, konkreetin tuotteen käsittelyyn ja viimeistelyyn sekä käsityöllisiin työtapoihin.

Tutkimuksessani opettajat eivät kokeneet kasvattavansa oppilaita vain yhteiskunnan tarpeita ajatellen, vaan myös yksilöä varten. Yksilön kasvun näkökulmasta käsityöopetuksen käsitettiin mahdollistavan oppilaille laajemman kokemusmaailman kuin minkä pelkästään tietopainotteinen opetus voi tarjota. Opettajien mukaan oppilaat tutustutettiin käsityöopetuksessa käsityön maailmaan, jossa erityisesti taitoon kasvattamisen tarkoituksena oli mahdollistaa oppilaille iloa ja elämyksiä käsityön parissa ja antaa heille sellaisia valmiuksia, joiden avulla heidän toivottiin kykenevän

ylläpitämään henkistä hyvinvointiaan. Tällöin keskeiseksi nähtiin oppilaan kiinnostus käsityötä kohtaan ja myönteinen käsitys itsestä käsityön tekijänä. Käsityötunteja pidettiin kasvatuksellisesti huomionarvoisina tilaisuuksina kohdata oppilaita yksilöinä, jakaa heidän kanssaan heille merkityksellisiä asioita sekä kasvattaa heille valmiuksia toimia sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla. Näissä tilanteissa opettajan empaattisuudella oli keskeinen osuus kasvatuksessa. Samansuuntaisia tuloksia käsityötuntien erityispiirteistä saatiin Kokon (2007) tutkimuksessa, josta ilmeni, että käsityötunneilla työskentely koettiin vapaammaksi kuin muilla tunteilla opiskelu. Tutkitut muistelivat, että opettajalla oli ollut tärkeä merkitys myönteisen ilmapiirin ja tunnekokemuksen synnylle käsityönopetuksessa. (Kokko 2007, 115–119.)

Peruskoulussa oppilaan persoonallisuuden kasvatuksessa korostuu tietojen ja taitojen oppiminen ja sosiaalisen kompetenssin kehittyminen. Myönteisen minäkuvan, hyvän itsetunnon ja itseluottamuksen kasvattamista pidetään myös tärkeänä. (POP 2004.) Kansakoulun aikana korostettiin siveellisen luonteen kasvatusta. Cygnaeus painotti, että tiedot ja taidot itsessään olivat arvottomia, jos ne eivät jalostaneet oppilaan luonnetta (Cygnaeus 1910, 192). Käsityönopetuksen merkitys oppilaan luonteen kasvatuksessa säilyi peruskoulun alkuun asti. Peruskouluun siirryttäessä koulun kasvatustavoitteet määritettiin ihmisarvon ja tasa-arvon näkökulmasta. (Simpanen 2003, 19–23.) Nykyaikaisen kasvatuksen identiteettitehtävä toteutuu käsityönopetuksessa oppilaan itsearvostusta tukemalla siten, että oppilaalle annetaan mahdollisuus tehdä itsenäisiä valintoja. Taito- ja taideaineissa keksiminen ja kokeilu ovat olennaisia. Niillä on merkitystä oppilaan persoonallisuuden kehittymiselle onnistumiskokemusten kautta (Ruismäki & Juvonen 2011, 243). Onnistumiskokemukset muokkaavat omaa identiteettiä myönteiseksi, auttavat tiedostamaan omat vahvuudet ja arvostamaan itseä. Opettajien käsityksissä käsityönopetus nähtiin myös mielihyvääineena siinä mielessä, että se tarjoaa voimaannuttavia tunnekokemuksia, joihin yhdistyy terapeutin itsensä toteuttaminen.

Käsityönopetuksella haluttiin antaa oppilaille valmiuksia rakentaa parempaa yhteiskuntaa. Tällöin korostui kyky katsoa asioita kriittisesti, halu muuttaa epäkohtia ja rohkeus käyttää omaa mielikuvitusta ja luovuutta. Opettajien mukaan näiden kykyjen kehittyminen edellytti monipuolista kokemusta käsityön maailmasta. Keskeisenä

oppilaan kokemusta avartavana ja kehittymiseen vaikuttavana tekijänä nähtiin suunnittelutehtävien merkitys. Suunnittelu käsitettiin vaikeaksi ongelmanratkaisutehtäväksi, jonka ratkaiseminen kehitti oppilaan kriittisyyttä ja kykyä nähdä asioita uudella tavalla.

Käsityöperinteen ja siihen liittyvien arvojen sisäistäminen ja siirtäminen seuraaville sukupolville koettiin tärkeäksi. Käsillä tekemisen taitoa yleissivistykseen kuuluvana kansallisena voimavarana haluttiin pitää yllä siitä huolimatta, että käsin tekemisen kulttuuria ollaan toisaalla purkamassa. Opettajien käsityksistä ilmeni, että tulevaisuudessakin tarvitaan vielä taitoja, jotka perustuvat muuhun kuin kielelliseen osaamiseen (vrt. Rönkkö 2011, 8). Käsityön tekemisellä nähtiin merkitystä kiihtyvän elämänrytmin vastapainona ja eettisenä, vaihtoehtoisena elämänarvona kulutusta korostavassa yhteiskunnassa. Opettajien mukaan käsillä tekemisen tarve on edelleen olemassa teknologian hallitsemassa yhteiskunnassa.

Opettajat kokivat käsityöopetuksen erittäin merkitykselliseksi oppiaineeksi oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja kehittymisen kannalta. Opettajat perustelivat monipuolisesti, miten käsityöopetus heidän mielestään kehittää oppilasta, ja mihin he omalla kasvatustoiminnallaan pyrkivät. Siten voidaan sanoa, että opettajat olivat hyvin tietoisia tehtäviensä ja toimintansa tavoitteista ja käsityöopetuksen merkityksestä. Opettajat olivat huolestuneita siitä, että käsityön tuntimääriä vähennetään jatkuvasti mikä heidän mielestään kertoo siitä, että käsityön kasvatuksellista merkitystä ei ymmärretä.

8 POHDINTA

Tässä luvussa tuon esiin tutkimukseni eettisiä perusteita ja pohdin tutkimuksen luotettavuutta. Luvussa 4 olen kuvannut tutkimuksen toteutuksen yksityiskohtaisesti. Siinä yhteydessä olen jo laajalti perustellut menettelytapojani. Tässä luvussa tarkastelen yksityiskohtaisemmin aineiston ja tulkinnan merkitystä tutkimukseni luotettavuudelle. Lopuksi tarkastelen tutkimuksen merkitystä ja ehdotan jatkotutkimusaiheita.

8.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen tarkka raportointi lisää tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 214). Olen kuvannut tutkimukseni eri vaiheet yksityiskohtaisesti, jotta lukijan olisi vaivatonta seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimukseni kaikissa vaiheissa olen halunnut olla rehellinen haastatelluille opettajille, toisille tutkijoille, lukijoille ja itselleni. Olen tavoitellut tutkimuksen raportoinnissa läpinäkyvyyttä enkä ole tietoisesti jättänyt mitään oleellista kertomatta. Suojellakseni opettajien henkilöllisyyttä keräsin aineistoni useilta paikkakunnilta ja olen käsitellyt sitä huolellisesti saman periaatteen mukaan. Olen parhaan kykyni mukaan pyrkinyt noudattamaan tieteellisen kirjoittamisen konventioita ja viittaustekniikkaa sekä pyrkinyt huolellisuuteen lähdeluettelon kirjoittamisessa. (Hirsjärvi ym. 1997, 25–28.)

Tiedustellessani opettajilta heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseeni, kerroin heille opiskelevani sekä kasvatustiedettä että käsityönopettajaksi. Kerroin heille olevani kiinnostunut käsityönopetuksen merkityksestä ja toiveestani saada haastatella heitä tutkimustani varten. Lupasin opettajille varjella heidän yksityisyyttään tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Mielestäni tutkimuksen autenttisista haastatteluotteista voi lukea, että opettajat kertoivat käsityksiään innostuneesti, rohkeasti ja luottavaisin mielin. Lukija voi osallistua tutkimustulosten arviointiin vertaamalla tutkijan tekemää tulkintaa autenttisiin haastatteluotteisiin (Hirsjärvi ym. 1997, 214).

Fenomenografisessa tutkimuksessa merkityskategorioiden luotettavuus perustuu aineiston ja aineistosta tehdyn tulkinnan luotettavuudelle. Tutkijan tehtävänä validin,

relevantin aineiston hankinnassa on laatia haastattelurunko, jonka pohjalta tutkittaville esitetyt kysymykset ovat tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta merkityksellisiä. Relevantissa aineistossa tutkijan tekemästä haastattelusta käy ilmi tutkijan teoreettinen tietämys tutkittavasta ilmiöstä. (Ahonen 1994, 154.) Ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja tein kaksi esihaastattelua, joista sain tietoa siitä miten laajasti erityyppisiin kysymyksiin vastataan, millaisia vastaukset ovat sisällöltään, millaiset haastattelukysymykset ja vastaukset ovat tutkimuksen kannalta relevantteja ja paljonko haastatteluun on varattava aikaa. Näiden tietojen perusteella muokkasin haastattelurunkoa ja haastattelun tekotapaa. Haastattelurunkoa tehdessäni teoreettinen tietämykseni rakentui käsityötieteelliseen tietoon käsityöprosessista, käsityönopeutuksesta ja sen historiasta sekä kasvatuksen filosofisista kysymyksistä ja erilaisista tavoista määritellä kasvatusta. Siljanderin tulkintaan Herbartilaisuudesta tutustuin vasta myöhemmin.

Aineisto on aitoa eli *validia* silloin, kun tutkimushenkilöt ovat puhuneet siitä ilmiöstä mistä tutkija on kiinnostunut (Ahonen 1994, 129, 153–154). Halusin, että tutkittavat uskaltaisivat ilmaista käsityksiään mahdollisimman vapaasti, joten oli tärkeää luoda heidän kanssaan luottamuksellinen suhde ensimmäisestä yhteydenotosta lähtien. Haastattelutilanteissa opettajien puhe rönseyli joskus varsinaisen asian ohi, mutta luottamuksen säilyttämiseksi en keskeyttänyt heitä, vaan johdatin keskustelun takaisin aiheeseen kysymällä tarkentavan kysymyksen eri näkökulmasta. Tutkittavien puhe ohjasi teemojen käsittelyjärjestyttä, koska en halunnut sekoittaa tutkittavien ajatuksia siirtymällä asiasta toiseen. Odotin vapaamuotoisen haastattelun tuottavan enemmän laadullisesti erilaisia käsityksiä ja haastattelurungosta tarkistin vain, että kaikki teemat tulivat käsitellyiksi (ks. Ahonen 1994, 138, 154). Aineistoa lukiessani huomasin, että rönseylevästä puheesta ilmenikin paljon sellaista tietoa, joka ei haastattelutilanteessa vaikuttanut oleelliselta.

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineistoa tulkittaessa merkityskategorioita ei muodosteta aikaisemman tutkimuksen tai teorian pohjalta, vaan oman aineiston pohjalta. (Häkkinen 1996, 40). Hallitun subjektiivisuuden käsite (Ahonen 1994, 122) tarkoittaa, että tutkijan on tiedostettava, tunnustettava ja mielessään käsiteltävä aikaisempien tietojensa ja odotustensa merkitys tutkimukselleen. Samalla tutkijan on

tulkintaa tehdessään muistettava tutkimuksensa teorettinen ulottuvuus ja tulkittava aineistoa siinä viitekehyksessä. Ahosen (1994, 129–130) mukaan tulkinta on validia, kun nämä ehdot toteutuvat ja lisäksi, kun tutkijan tulkinta vastaa tutkimushenkilöiden tarkoittamaa merkitystä. Tutkimukseni teoreettisen taustan, esihaastatteluiden ja aineiston analyysin kirjoittamisen väli oli pari vuotta. En tarkoituksellisesti palannut tutkimuksen alkulehdille ennen analyysin valmistumista, koska en halunnut saada sieltä vaikutteita aineistoni tulkintaan. Varoin sitä, että olisin vaikutteiden ohjaamana muodostanut merkityskategorioita muuhun kuin omaan aineistooni pohjautuen. Tutkimukseni teoreettisen ulottuvuuden pidin mielessäni kiinnittymällä analyysia tehdessäni tutkimuskysymyksiin. Analyysiä suorittaessani muodostin merkityskategorioita aina merkitysyksiköiden pohjalta, en toisinpäin. Vaikka aiemmin kirjoittamani tekstit eivät olleet tietoisessa mielessäni, niin tutkimustulokseni ovat kuitenkin hyvin yhteneviä aikaisemman tiedon kanssa. En kuitenkaan epäile tulosten paikkansapitävyyttä, koska analysoin aineistoni vilpittömästi ja huolellisesti.

Kategorioinnin aitous fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteerinä tarkoittaa sitä, että tutkija ei ole rakentanut merkityskategorioita ylitulkitseamalla tutkimushenkilöiden tarkoittamia merkityksiä. Se tarkoittaa myös, että tutkija ei ole kehittänyt merkityksiä tyhjästä tai tutkimuksen ongelmanasettelun ulkopuolelta. Valideissa kategorioissa tutkija on tavoittanut tutkimushenkilöiden ilmaisun merkityksen ja perustanut tulkintansa siihen. (Ahonen 1994, 154–155.) Tutkimuksessani merkitysten tulkintaa ja kategoriointia vaikeutti se, että opettajat käyttivät oppilaan kasvamisen ja kehittymisen käsitteitä, niin kuin arkikielessä on tapana, vapaasti, huolittelemattomasti ja usein samaa tarkoittavina. Tällaisista ilmauksista oli vaikea tulkita ilmaisun merkitystä ja sijoittaa ilmaisua oikeaan merkityskategoriaan. Tällöin palasin aineistoon tarkastelemaan ilmaisua laajemmassa asiayhteydessä. Yritin tavoittaa ilmaisun merkitystä tutkimushenkilön puheesta vertailemalla hänen vastauksiaan ja etsimällä niistä johtolankoja. Kategoriointia vaikeutti sekin, että pitkien ilmaisujen sisälle muodostui useita ajatuskokonaisuuksia, joita löytyi aineistosta lisää tulkinnan ja aineiston tuntemisen syventyessä. Joskus opettajat kehittivät ajatuksiaan ääneen. Puheen pitkittyessä ajatus saattoi joko katketa ja vaihtaa suuntaa tai kehittyä loppuun asti. Lukiessani aineistoa toivoin, että olisin joissakin kohdin osannut paremmin tarttua

tutkittavien puheeseen.

Vaikeimmin perustettavia merkityskategorioita olivat ne kategoriat, joihin sisältyvissä ilmaisuissa oli vain vähän tulkittavaa, koska tutkittavien puhe oli jäänyt niukaksi, lähes maininnan tasolle. Epävarmuutta koin myös niiden kategorioiden suhteen, jotka vaikuttivat muista irrallisilta. Analyysin loppuvaiheessa olin käynyt aineiston läpi hyvin tarkasti eikä siitä mielestäni ollut enää irrotettavissa tutkimustehtävän mukaisia vastauksia. En pitänyt varsinaista tutkimuspäiväkirjaa, mutta analyysiä tehdessäni kirjoitin tutkimusraporttiin ajantasaisesti mitä tein. Monivaiheisen analyysin kulkua ei muuten voi muistaa yksityiskohtaisesti jälkeenpäin. Kirjoittaminen auttoi myös selkiyttämään omia ajatuksia ja analyysin eri vaiheita. Tämän tutkimuksen toistaminen toisen tutkijan toimesta ei antaisi täysin samanlaisia vastauksia, koska tutkimustuloksiin vaikuttavat sekä tutkija että haastateltavat. Ainutkertaisia tekijöitä ovat mm. kaikkien tutkimuksessa osallisena olleiden persoonallisuus, vuorovaikutussuhteet, henkilökohtaiset kokemukset, asioiden painottaminen tietyllä hetkellä jne. Toisen tutkijan haastattelurunko, haastattelutapa, aineistosta poimitut merkitysyksiköt ja niiden tulkinta olisi erilainen kuin omani. Uskon kuitenkin, että tulokset olisivat melko samansuuntaisia. Tutkimuksessani haastateltujen tutkimushenkilöiden määrä ei oikeuta tekemään perusjoukkoon yleistettäviä päätelmiä tutkimuksen tuloksista. Ahosen (1994, 152) mukaan fenomenografisella tutkimuksella pyritään teoreettiseen yleisyyteen, mikä tarkoittaa, että tutkimuksen johtopäätökset kuvaavat ja selittävät ilmiötä teoreettisella tasolla. Tällöin tietyillä kriteereillä valittujen tutkimushenkilöiden käsitykset kuvaavat ilmiön moniulotteisuutta.

Fenomenografisella tutkimuksella oli mahdollista saada validia aineistoa opettajien käsityksistä. Lähestymistapa sopi tutkimushenkilöiden käsitysten selvittämiseen ja ilmiön moniulotteisuuden kuvaamiseen. Kun tutkitaan ihmisten käsityksiä, on otettava huomioon, että haastatteleamalla kerätty tutkimusaineisto on puhetta haastateltavan kokemasta todellisuudesta. Toisen ihmisen puheen tarkoituksen ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen liittyy jo lähtökohtaisesti epävarmuutta. Käsityksiä tutkittaessa aitojen johtopäätösten varmistamiseksi tutkija voisi pyytää haastateltuja kommentoimaan tai varmentamaan tekemäänsä tulkintaa. Haastattelijan ilmiötä koskeva tietämys auttaa käsitysten tulkinnassa, mutta tiedostettunakin se voi kahlita sitä.

Mielestäni tutkimuksen kannalta hyvä ratkaisu oli karsia haastattelurunkoa ja antaa tilaa opettajien puheelle. Se, että opettajat saivat puhua vapaamuotoisemmin, toi heidän kokemuksiaan laajemmalti esiin kuin strukturoidumpi haastattelurunko olisi sallinut. Jos haastattelurungon kysymyksenasettelu olisi ollut toinen, olisi tutkimuksella saatu erilaisia tuloksia. Nyt, koska en kysynyt asiaa, kolmea opettajaa lukuun ottamatta opettajat eivät juurikaan kertoneet kielteisistä kokemuksista tai tapahtumista, joita koulussa kurinpitoon liittyen varmasti on. Saattaa olla niinkin, että käsityöopetuksessa kurinpitoon liittyviä ongelmia on vähemmän kuin muilla tunneilla.

8.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheita

Opettajat ovat käytännön kasvatustyön asiantuntijoita. Tässä tutkimuksessa tekstiilityön opettajien käsitykset oppilaan kasvatuksesta ja kehitymisestä käsityöopetuksessa perustuivat opettajien pitkä-aikaiseen työkokemukseen perusopetuksessa, joten opettajien käsityksiä voidaan pitää perusteltuina lähtökohtina arvioitaessa tekstiilityön opetuksen merkitystä oppilaan kasvun ja kehittymisen näkökulmasta. Opettajien käsitykset käsityön kasvattavasta vaikutuksesta olivat monilta osin yhteneviä Cygnaeuksen kasvatusajatusten kanssa. Tällöin käsityöopetuksella tavoiteltiin ensisijaisesti oppilaan kokonaisvaltaista, persoonallista kasvua ja itsenäisyyttä, ja vasta toissijaisina nähtiin työelämän tarpeet. Tutkimustulokset osoittivat, että cygnaeuslaiset käsitykset käsityöopetuksen kasvattavasta merkityksestä ovat kestäneet yhteiskunnallisten uudistusten läpi. Herää kysymys, ylläpitävätkö käsitykset itse itsensä? Kasvattavaan käsityöopetukseen uskotaan, koska näin on aina ollut. Korostamalla käsityöopetuksen kasvatuksellista arvoa legitimoidaan sellaisen oppiaineen merkitys, jota ei voida perustella yleissivistykseen, taitojen tarpeellisuuteen tai taloudelliseen hyötyyn vedoten. Käsityöopetuksen vähäinen arvostus johtunee siitä, että luottamus oppiaineen kasvattavaan merkitykseen näyttää olevan enemmän tai vähemmän uskon varassa. Käsityöopetuksen korkeimmat kasvatustavoitteet ilmenevät toivon mukaan vasta tulevaisuudessa. Tämän vuoksi käsityöopetuksen merkityksen arviointi on ongelmallista. Jos oppiaineen kasvatusvaikutukset kyettäisiin jollakin tavalla konkreettisesti osoittamaan, kuten muissa oppiaineissa, niin voitaisiin yksinkertaisesti pohtia tarvitaanko tällaisia valmiuksia enää vai ei.

Käsityöopetuksen asemasta, merkityksestä ja tulevaisuudesta on keskusteltu paljon. Oppiaineen merkitystä arvioitaessa on pohdittava, mitä sivistys tarkoittaa tulevaisuudessa ja mitkä voisivat olla sellaisia metataitoja, jotka säilyvät tai säilyttävät arvonsa muutosten läpi (Turunen 1999, 162). Lähinnä teknisen työn opettajien keskuudessa on kritisoitu (Kananoja 1997; Kantola 1997; Parikka, Rasinen & Kantola 2000) opetuksen vanhanaikaisia sisältöjä ja ehdotettu oppiaineen uudistamista teknologiakasvatuksen suuntaan. Tutkimuksessani tuli esiin tekstiilityön opettajien huoli yläkoulun käsityötuntien vähydestä ja niiden puolittumisesta molemmille käsityön sisältöalueille (tekstiilityö ja tekninen työ). On pohdittu, pitäisikö tekstiilituotteiden tekemisen sijaan opettaa tuotteiden suunnittelua, esteettisyyttä ja eettisiä näkökohtia, jolloin tekstiilityö muuttuisi teknis-käytännöllisestä taidon opettelemisesta taiteellisempaan ja ilmaisullisempaan suuntaan (Collanus ym. 2006, 154–155, Nuutinen ym. 2014, Pöllänen & Kröger 2000, 243; Suojanen 1994, 67). Käsityöopetuksen uudistamistarpeen taustalta löytyy monia syitä. Tutkimukseni osoitti opettajien käsittävän, että käsityön sisältöjen opetuksen tarkoitus on korkeammassa kasvatustavoitteissa, joten sisältöjä ei voida uudistaa arvioimatta sitä, millaisia kasvatustavoitteita ne palvelevat. Tämänhetkisillä, kokonaisen käsityöprosessin suorittamiseen pohjautuvilla opetuksen sisällöillä pyritään kasvatustavoitteisiin, jotka tulivat esiin tässä tutkimuksessa. Uudistetaanpa opetusta mihin suuntaan tahansa, on ensin keskusteltava opetuksen tavoitteista ja vasta sen jälkeen niistä sisällöistä ja menetelmistä, joiden avulla tavoitteisiin pyritään. Jos käsityöopetusta halutaan muuttaa ilmaisulliseen suuntaan, on opetuksen tavoitteet määriteltävä uudelleen, ellei uskota niin, että oppilas kehittyy käsityöopetuksessa aina samalla tavalla, opetuksen sisällöistä ja menetelmistä riippumatta. Tässä tutkimuksessa tuli esiin, että käsityöopetuksella tavoitellaan oppilasta monipuolisesti kehittäviä valmiuksia ja myönteisiä kokemuksia. Tutkimukseni pohjalta voidaan jatkaa keskustelua siitä, ovatko nykyiset käsityöopetuksen tehtävät ja tavoitteet enää ajankohtaisia.

Oppiaineen marginaalinen asema koulussa osoittaa, että käsityöopetuksen kasvattavasta merkityksestä ollaan epävarmoja. Tutkimukseni tuo tuoretta tietoa tekstiilityön opettajien käsityksistä tekstiilityön opetuksen merkityksestä oppilaan kasvuun ja kehitykselle. Tieto siitä, miten tekstiilityön opettajat ymmärtävät oman

kasvatustehtävänsä, auttaa kehittämään tekstiilityön opetusta vastaamaan nykyajan tarpeita. Käsityöopetuksen kasvatustavoitteita määritettäessä yksilön etua on pidettävä ensisijaisena jo siksin, että yhteiskunnan hyvinvointi ei voi toteutua ilman hyvinvoivia yksilöitä. Työmarkkinoiden uudistamistarpeet eivät saa hallita käsityöopetuksen kehittämissyrkimyksiä, koska tällöin yksilön sosialisatioprosessi toteutetaan työmarkkinoiden, eikä oppilaan kasvun ja kehittymisen ehdoilla. Kasvatuksen sivistystehtävänä on tukea kasvatettavan kasvua itsenäiseksi persoonaksi, jolla on vapaus ja kyky määrittää oma suhteensa yhteiskuntaan. Työmarkkinoiden ehdoilla toteutettava sosialisatioprosessi on tämän periaatteen vastainen, koska tällöin kasvatuksen tavoitteena ei ole kasvatettavan vapaus, vaan sopeutuvien työntekijöiden kasvattaminen työmarkkinoiden tarpeisiin.

Opettajien mukaan käsityöopetuksessa oppilaan kasvun ja kehittymisen kannalta olennaista on käsin tekeminen, taitojen harjoittelu ja konkreettisen tuotteen valmistaminen alkumielikuvasta viimeistellyksi tuotteeksi asti. Tutkimukseni perusteella käsityöopettajat kokivat kokonaisen käsityöprosessin kehittävän merkittävästi oppilaan psyykkisiä ja fyysisiä valmiuksia. Koska käsityöopetusta ollaan uudistamassa, on tarpeellista tehdä jatkotutkimusta siitä, mitä menetetään, jos opetuksessa keskitytään pelkästään suunnittelun opetukseen ja tuotteen valmistus ja viimeistely jätetään pois. On myös tutkittava, mitä lisäarvoa suunnitteluun, ilmaisuun tai muotoiluun perustuva käsityöopetus antaa kasvatuksen näkökulmasta ja millaisiin tavoitteisiin oppiaineella tällöin pyritään. Käsityöopetuksen tulevaisuutta hahmoteltaessa keskeistä on, kuuluuko käsityöopetukseen enää käsillä tekemistä ja taitojen oppimista vai ei. Tässä tutkimuksessa esille tulleet käsitykset kasvattavasta käsityöopetuksesta antavat viitteitä siitä, että konkreetin tuotteen valmistuksella on tärkeä merkitys oppilaan kasvulle ja kehitykselle.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. (toim.), 113–160.
- Aikasalo, P. (2006). Käsityöt osana naisten elämää. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.), 40–54.
- Anttila, P. 1992. Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet. Helsinki: WSOY.
- Anttila, P. 2000. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Hamina: Akatiimi.
- Collanus, M., Guttorm, H., Jokela, P. & Kärnä-Behm, J. 2006. Ylös kapiokirstun pohjalta. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.), 149–157.
- Csikszentmihalyi, M. 1997. Finding Flow. The Psychology of Engagement with Everyday Life. New York: Basic Books.
- Cygnaeus, U. 1910. Teoksessa G. F. Lönnbeck (toim.) Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Valtion varoilla toimitettu kokoelma 100-vuotispäiväksi 12 p. lokakuuta 1910. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Gholami, K. 2009. Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge: The case of class teachers' general pedagogy. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. [http://urn.fi/URN:ISBN: 978-952-10-4977-4](http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4977-4) viitattu 15.3.2014
- Halila, A. 1962. Jyväskylän seminaarin historia. Helsinki: WSOY.
- Heikkinen, K. 2004. Käsillä tekemisen merkitykset. Teoksessa T. Kupiainen (toim.), 73–81.
- Heinonen, J.-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 6.–9. painos. Helsinki: Tammi.
- Hyrsky, K. 2006. Käsityön oppimisen merkitys ammattikäsityön kannalta – Cygnaeus ja nykypäivän haasteet. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.), 167–173.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Ihatsu, A.-M. 2002. Making sense of contemporary american craft. University of Joensuu. Publication in Education 73.
- Ihatsu, A.-M. 2006. Käsityö suomalaisessa kulttuurissa. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) 19–30.
- Jakku-Sihvonen, R. 2006. Johdanto: Omaperäinen ja taitavasti toteutettu. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.), 6–9.
- Kallioniemi, A. 1950. Käsityönopetus. Merkitys-tarkoitus-metodi. Helsingin käsityöopettajaopiston julkaisuja 2. Helsinki: WSOY.
- Kananoja, T. 1997. Teknologisen opetuksen kehitystä. Teoksessa T. Kananoja, J. Kari & M. Parikka (toim.), 7–26.
- Kantola, J. 1997. Cygnaeuksen jäljillä käsityönopetuksesta teknologiseen kasvatukseen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research; 133.
- Karisto, A., Takala, P. & Haapola, I. 1997. Matkalla nykyaikaan. Elintason, elämäntavan ja sosiaalipolitiikan muutos Suomessa. 1.-2. painos. Porvoo: WSOY.
- Karppinen, S. 2005. ”Mitä taide tekee käsityöstä?” Käsityötaiteen perusopetuksen käsitteellinen analyysi. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 263.
- Karppinen, S., Kouhia, A. & Syrjäläinen, E. 2014. (toim.) Kättä pidempää. Otteita käsityön tutkimuksesta ja käsitteellistämisestä. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 33. <http://hdl.handle.net/10138/43167> Viitattu 5.4.2014.
- Kaukinen, L. 2004. Käsityöt institutionaalisina genreinä. Teoksessa T. Kuppiainen (toim.), 15–28.

- Kaukinen, L. 2006. Käsityöoppiaineen arvo ja merkitys sekä opettajankoulutuksen järjestäminen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.), 76–90.
- Kivelä, A., Peltonen, J. & Pikkarainen, E. 1996. Lähtökohtia pedagogisen toiminnan teorialle ja tutkimukselle. *Kasvatus* 27 (2), 126-140.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1995. Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C:109.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1998a. Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi. 2. painos. Turun yliopisto. Julkaisusarja A:185.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1998b. Työ tekijäänsä opettaa - totta toinen puoli. Kasvatusteoreettista ja koulutuspoliittista pohdintaa sekä empiirinen tutkimus itsenäisestä käsityön opiskelusta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:189.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1998c. Käsityönä taiteen ja teknologian välissä. *Kasvatus* 29, 4, 363 – 371.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 2002. Käsityö kasvatuksen välineenä perusopetuksessa. Teoksessa O. Saloranta (toim.), 231–237.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 2005. Kauneus käsityössä. Esteettisten kykyjen kehittäminen käsityö-oppiaineessa. *Kasvatus* 36, 5, 383–388.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 2006. Käsityön kaunis tulevaisuus. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.), 97–107.
- Kokko, S. 2007. Käsityöt tyttöjen kasvatuksessa naisiksi. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 118.
- Kouhia, A. & Laamanen, T-K. 2014. Mitä muuta kuin materiaa? Otteita käsityön materiaalisuudesta ja immateriaalisuudesta. Teoksessa S. Karppinen, A. Kouhia & E. Syrjäläinen (toim.), 11–22.
- Krokkfors, L. 1998. Muuttuva opettajuus. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 66–88.
- Kröger, T. 2003. Käsityön verkko-oppimateriaalien moninaisuus ”Käspaikka” - verkkosivustossa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 90.
- Kuhmonen, P. L. (toim.) 1994. Ideasta tuotteeksi. Käsityö, tekninen työ ja tekstiilityö. Helsinki: Opetushallitus.

- Kvale, S. 1996. *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications.
- Käsi- ja Taideteollisuusliitto Taito ry. 2012. Taito Group trendikysely: <http://www.taito.fi/toimintaa/taito-trendit-ja-kaesityoen-tulevaisuus/> viitattu 6.4.2014.
- Lahelma, E. 1999. Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa T. Tolonen (toim.), 79–96.
- Lahti, H. 2008. Collaborative Design in a Virtual Learning Environment: Three Design Experiments in Textile Teacher Education. University of Helsinki. Department of Home Economics and Craft Science Research Reports 17. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5087-9> Viitattu 11.4.2014.
- Laine, K. 1999. ”Tunti vain” oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset. Teoksessa T. Tolonen (toim.), 117-134.
- Launonen, L. 1997. Kunnan kansalaisen kasvattaminen - eettisen diskurssin muutos Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmissa 1900-luvulla. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Lindfors, L. 1991. Slöjddidaktik. Inriktning på grundskolans textilslöjd. Helsingfors: Finn Lectura.
- Lindfors, L. 1992. Formgivning i slöjd. Ämnesteoretisk och slöjdpedagogisk orienterings grund med exempel från textilslöjdundervisning. Rapporter från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, nr 1. Institutionen för lärarutbildning. Vasa.
- Linko, M. 1998. Aitojen elämysten kaipuu. Yleisön kuvataiteelle, kirjallisuudelle ja museoille antamat merkitykset. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 57.
- Luutonen, M. 1997. Kansanomainen tuote merkityksenkantajana. Tutkimus suomalaisesta villapaidasta. Helsinki: Akatiimi.
- Luutonen, M. 2002. Käsityötuotteisiin ja -palveluihin liitetyt merkitykset. Teoksessa M. Luutonen & A. Äyväri (toim.), 72–101.
- Luutonen, M. 2006. Käsityöläisyyden tulevaisuus. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.), 174–185.

- Lönnbeck, G. F. 1890. Uno Cygnaeus Suomen kansakoulun isä.
Helsinki: Weilin & Göös.
- Manninen, R. 2003. Käsityötuntien kuudenkymmenen vuoden turhaumat. Teoksessa
M.-R. Simpanen (toim.), 67–84.
- Marjanen, P. 2012. Koulukäsityö vuosina 1866–2003. Kodin hyvinvointiin kasvattavista
tavoitteista kohti elämänhallinnan taitoja.
Turun yliopiston julkaisuja sarja C osa 344.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä.
Helsinki: International Methelp
MOT Sanakirjasto – MOT Dictionaries.
Kielikone Oy. <http://mot.kielikone.fi/mot/jyu/netmot.exe>
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun
Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 85.
- Niiniluoto, I. 1999. Käsityö, kuvittelu ja ymmärtäminen. Teoksessa M. Humalajärvi &
M-L Salo (toim.), 13–16.
- Nuutinen, A., Soini-Salomaa, K. & Kangas, K. 2014. Käsityön tulevaisuuksia –
elinikäisen osaamisen visioita, haasteita ja mahdollisuuksia. Teoksessa S.
Karppinen, A. Kouhia & E. Syrjäläinen (toim.), 203–219.
- Nurmi, V. 1988. Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja.
Helsinki: Valtion painatuskeskus. Kouluhallitus.
- Parikka, M., Rasinen, A. & Kantola, J. 2000. Kohti teknologiakasvatuksen teoriaa.
Teknologiakasvatuskokeilu 1992-2000: Raportti 3. Jyväskylän yliopisto.
Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 69.
- Peltonen, J. 2000. Lawrence Kohlbergin teoria moraalisisestä sivistyksestä ja eettisestä
kasvatuksesta. Teoksessa P. Siljander (toim.), 165–177.
- Pohjakallio, P. 2006. Puhetta taiteen paikasta koulussa – Taidekasvatuksen jatkuva
perustelujen tarve. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.), 10–32.
- POP 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki:
Opetushallitus. [Www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf) viitattu 12.4.2014
- POPS I. Komiteanmietintö 1970: A 4. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean
mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Peltonen, Jouni. 2000. Lawrence Kohlbergin teoria moraalisisesta sivistyksestä ja eettisestä kasvatuksesta. Teoksessa P. Siljander (toim.), 165–167. Gaudeamus Kirja. Oy Yliopistokustannus University Press Finland. Helsinki. 165-167.
- Pietikäinen, I. 2006. Käsitön kaksi ulottuvuutta.
Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.), 78–85.
- Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. 2. uudistettu painos. Ryttylä: Suunta-kirjat.
- Puurula, A. 1992. Ei koulua vaan elämää varten. Ajatuksia taide- ja taitokasvatuksen asemasta koulussa. Helsingin yliopiston peltajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 103
- Pöllänen, S. & Kröger, T. 2000. Käsitön erilaiset merkitykset opetuksen perustana.
Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.), 233–253.
- Pöllänen, S. & Kröger, T. 2004. Näkökulmia kokonaiseen käsitööhön. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.), 160–172.
- Pöllänen, S. & Kröger, T. 2006. Kokonainen ja ositettu käsitö paradigmat maailmoina: näkökulmia ja tulevaisuudensuuntia. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.), 86–96.
- Rauhamaa, O. 1912. Käsitönopetuksen sielutieteellis-kasvatustieteellisestä merkityksestä. Helsinki: Otava.
- Ruismäki, H. & Juvonen, A. 2011. Searching for a better life through Arts and Skills. Research results, visions and conclusions. University of Helsinki. Research Report 329.
- Rönkkö, M.-L. 2011. Käsitön monet merkitykset. Opettajankoulutuksen opiskelijoiden käsitölle antamat merkitykset ja niiden huomioon ottaminen käsitön opetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 317.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4713-3> Viitattu 10.3.2013:
- Saari, K. 2009. Dialogisuus ja kohtaaminen: Tutkimus kristillisten koulujen toimintakulttuurista kasvatustieteellisen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteiden laitos. Tutkimuksia 307.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5755-7>

- Seitamaa-Hakkarainen, P. 2000. The weaving-design process as a dual-space search. University of Helsinki. Department of Home Economics and Craft Science. Research Report 6.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. 2006. Käsityömuotoilun tulevaisuus. Teoksessa L. Kaukinen & M. 186–195.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. 2010. Searching new values for craft education: can design based learning be a solution. Teoksessa A. Rissanen & T. Rissanen (toim.), 71–89.
- Siljander, P. 2000. Kasvatus, sivistys ja sivistyksellisyys J. F. Herbartin kasvatusteoriassa. Teoksessa P. Siljander (toim.), 25–44.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. 2.painos. Helsinki: Otava.
- Simpanen, M-R. 2003. Käsityönopeus suomalaiskouluissa 1800-luvulta nykypäiviin. Teoksessa S. Kotilainen & M-R. Simpanen (toim.), 7–29
- Suojanen, U. 1992. Käsityökasvatuksen perusteet. Helsinki: WSOY.
- Suojanen, U. 1994. Käsityön suunnittelun perusteita. Teoksessa P. L. Kuhmonen (toim.), 66–92.
- Suonperä, M. 1994. Käsityön opettussuunnitelman lähtökohtia. Teoksessa P. L. Kuhmonen (toim.), 7–32.
- Syrjäläinen, E. 2003. Käsityön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä: persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja Käsityötieteiden laitoksen julkaisu 12.
- Syrjäläinen, E. 2006. Taidon opettamisen ihanuus ja kurjuus. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.), 108–118.
- Tuomi, M. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki – Opettaja muutoksen puristuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 89–121.
- Tuomikoski-Leskelä, P. 1982. Taidekasvatus Suomessa I. Taidekasvatuksen teoria ja käytäntö koulupedagogiikassa 1860-luvulta 1920-luvulle. Jyväskylän yliopisto.
- Tuomikoski, P. 2002. Käsityön kulttuuriset ja sosiaaliset merkitykset. Teoksessa M. Luutonen & A. Äyväri (toim.), 40–62.

- Turunen, K. E. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylän yliopisto.
Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Uljens, M. 1991. Phenomenography - A Qualitative Approach in Educational Research.
Teoksessa Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.), 80–107.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen Tuntijaosta. 2012.
www.finlex.fi viitattu 23.04.2014.
- Virrankoski, P. 1994. Käsitöistä leivän lisää. Suomen ansiokotiteollisuus 1865–1944.
Suomen Historiallinen Seura. Historiallisia Tutkimuksia 186.
- Vähälä, E. 2003. Luovan käsityöprosessin yhteydet psyykkiseen hyvinvointiin: käsityön aikana koettujen itseraportoitujen emootiokokemusten ja fysiologisten vasteiden väliset yhteydet. Kuopion muotoiluakatemia. Taitemia 22.

LIITTEET

LIITE 1 Teemahaastattelurunko

Käsityksiä tekstiilityön opetuksesta

Miksi tekstiilityötä pitää mielestäsi opettaa peruskoulussa?
Mikä on tekstiilityön opetuksen keskeinen tavoite?
Miten kehittäisit tekstiilityön opetusta? Miksi?
Pitäisikö tekstiilityön opetuksen sisältöjä muuttaa jollakin tavoin? Miksi?
Millaisia haasteita tekstiilityön opetus kohtaa?
Mitä ajattelet käsityötaidon ja ilmaisun suhteesta tekstiilityön opetukseen liittyen?

Käsityksiä tekstiilityön opetuksesta oppilaan kannalta

Mikä on mielestäsi tekstiilityön opetuksen kasvatustehtävä?
Miten tekstiilityön opetus kehittää oppilasta?
Antaako tekstiilityön opiskelu kompetenssia, josta on hyötyä tietoyhteiskunnassa?

Käsityöprosessin ja tuotteen merkitys oppilaan kannalta

Suunnittelun merkitys käsityöopetuksessa?
Mitä taidon opettamisella tavoitellaan?
Käsityötekniikoiden merkitys käsityöopetuksessa?
Mikä merkitys tuotteella on oppilaalle?

Käsityksiä tekstiilityön opetuksesta yhteiskunnan kannalta

Mikä on mielestäsi tekstiilityön opetuksen yhteiskunnallinen merkitys?
Miksi haluat opettaa tekstiilityötä?

LIITE 2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 159–161

Käsityönopetuksen tehtävät

7.17 Käsityö

Käsityön opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaan käsityötaitoa niin, että hänen itsetuntonsa sen varassa kasvaa ja hän kokee iloa ja tyydytystä työstään. Lisäksi hänen vastuuntuntonsa työstä ja materiaalin käytöstä lisääntyy ja hän oppii arvostamaan työn ja materiaalin laatua ja suhtautumaan arvioiden ja kriittisesti sekä omiin valintoihinsa että tarjolla oleviin virikkeisiin, tuotteisiin ja palveluihin.

Opetus toteutetaan oppilaan kehitysvaihetta vastaavin aihepiirein ja projektein kokeillen, tutkien ja keksien. Käsityön opetuksen tehtävänä on ohjata oppilasta suunnitelmalliseen, pitkäjänteiseen ja itsenäiseen työntekoon, kehittää luovuutta, esteettisiä, teknisiä ja psyykkis-motorisia kykyjä, ongelmanratkaisutaitoja sekä ymmärrystä teknologian arkipäivän ilmiöistä. Oppilasta johdatetaan tutustumaan suomalaiseen ja myös muiden kansojen käsityön kulttuuriperinteeseen.

VUOSILUOKAT 1–4

Käsityön opetuksen ydintehtävä vuosiluokilla 1–4 on perehdyttää oppilas käsityötietoihin ja -taitoihin sekä herättää hänen kriittisyytensä, vastuuntuntonsa ja laatu-tietoisuutensa työskentelyssä ja materiaalivalinnoissa. Oppilasta autetaan omaksumaan suunnittelutaitoja ja hän oppii perusvalmiuksia suunnitelmien toteuttamiseen. Häntä ohjataan käyttämään käsityössä tarvittavia perustyövälineitä sekä erilaisia koneita turvallisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Hänen pitkäjänteisyyttään ja ongelmanratkaisutaitojaan kehitetään sekä ryhmässä että itsenäisessä työssä. Monipuolinen työskentely, taidon kehittyminen ja osaamisen kokemus antavat työn iloa, ja oppilaassa syntyy myönteinen asenne työn tekemistä ja opiskelua kohtaan. Opetus toteutetaan samansisältöisenä kaikille oppilaille käsittäen sisältöjä teknisestä työstä ja tekstiilityöstä.

VUOSILUOKAT 5–9

Käsityön opetuksen ydintehtävänä vuosiluokilla 5–9 on syventää ja kartuttaa oppilaan käsityötietoja ja -taitoja siten, että hän kykenee entistä itsenäisemmin tekemään tarkoituksenmukaisia materiaali-, työtapa- ja työvälinevalintoja käsityöprosessin eri vaiheissa. Häntä rohkaistaan luovaan suunnitteluun ja itseohjautuvaan työskentelyyn sekä ohjataan arvostamaan työn ja materiaalin laatua. Oppilaiden yhteistyötaitoja kehitetään toteuttamalla yhteishankkeita oppilasryhmissä eri oppiaineitten ja paikkakunnan työ-, tuotanto- ja kulttuurielämän edustajien kanssa. Opetus käsittää kaikille oppilaille yhteisesti sekä teknisen työn että tekstiilityön sisältöjä, minkä lisäksi oppilaalle voidaan antaa mahdollisuus painottua käsityöopinnoissaan kiinnostuksensa ja taipumustensa mukaan joko tekniseen työhön tai tekstiilityöhön.