

Monimateriaalisen käsityön oppimisympäristöjen vaikutus
oppilaiden motivaatioon käsitöissä

Syri Elina
Vuoltee Katja
Pro gradu –tutkielma
Rauman OKL
Käsityökasvatus
Turun Yliopisto
01/2015

TURUN YLIOPISTO
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

SYRI ELINA Monimateriaalisen käsityön oppimisympäristöjen vaikutus
VUOLTEE KATJA oppilaiden motivaatioon käsitöissä

Pro gradu – tutkielma, 94 s., 8 liites.
Käsityökasvatus
Tammikuu 2015

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella tekijöitä, jotka ovat yhteydessä oppilaan motivaatioon käsitöissä. Motivaatiota tutkitaan monimateriaalisen käsityön oppimisympäristöjen (fyysinen, psyykkinen, sosiaalinen, didaktinen) kontekstissa.

Tutkimuskohteena oli kaksi viidennen luokan käsityön ryhmää sekä näiden opetusryhmien käsityön opettajat. Tutkimuskoulun käsityön tilojen ja opetuksen uudistuttua opetetaan oppilaille monimateriaalista käsityötä. Opetusryhmien käsityön opettajat toimivat yhteisopettajina.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tapaustutkimuksena, jota lähestyttiin etnografisen tutkimusotteen avulla. Tutkimusaineisto kerättiin tutkimuskoulussa havainnoimalla ja haastattelemalla opettajia ja oppilaita. Oppilaiden osalta aineisto kerättiin kontekstuaalisen haastattelun ja osallistuvan havainnoinnin avulla. Opettajien osalta aineisto kerättiin puolistrukturoidun haastattelun ja osallistuvan havainnoinnin avulla.

Tulokset on analysoitu teorialähtöisen sisällönanalyysiä käyttäen. Aineiston tulkinta rakentuu kolmen teeman pohjalle; 1) Opettajan toiminnan vaikutus oppilaan motivaatioon käsitöissä 2) Monimateriaalisen käsityön, ja siihen liittyvien psyykkisten- ja sosiaalisten oppimisympäristöjen vaikutus oppilaan motivaatioon käsitöissä 3) Monimateriaalisen käsityön opetuksen, ja siihen liittyvien, yhteisopettajuuden sekä fyysisten- ja didaktisten oppimisympäristöjen vaikutus oppilaan motivaatioon käsitöissä.

Tutkimuksessa ilmeni, että monimateriaaliset käsityön oppimisympäristöt vaikuttavat oppilaiden motivaatioon positiivisesti. Oppilaat kokevat, että he saavat paremmin apua, kun opettajia on luokkatiloissa enemmän kuin yksi. Myös useamman tuotteen tekeminen yhtäaikaaisesti motivoi ja aktivoi oppilaita. Koko luokan yhdessäolo käsityön tunneilla koettiin ehdottomasti yhdeksi oleellisimmista motivaatioon positiivisesti vaikuttavista asioista.

Monimateriaalisen käsityön oppimisympäristöt motivoivat nykypäivän oppilaita, ja ovat oleellinen uudistus peruskoulun käsitöiden kiinnostavuuden säilymisen suhteen.

Asiasanat: monimateriaalinen käsityö, yhteisopettajuus, motivaatio, oppimisympäristöt, oppilas, perusopetus

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 KÄSITYÖ	3
2.1 Käsityön määritelmä	3
2.2 Koulukäsityö	4
2.2.1 Koulukäsityön historiaa	4
2.2.2 Käsityö peruskoulussa	5
2.3 Monimateriaalinen käsityön opetus	8
3 MOTIVAATIO	11
3.1 Oppilaan motivaatioon vaikuttavat tekijät koulussa	11
3.2 Opettajan vaikutus oppilaan motivaatioon	13
3.2.1 Yhteisopettajuus	16
3.3 Oppimisympäristöjen vaikutus oppilaan motivaatioon	18
4 KATSAUS AIKAISEMPIIN TUTKIMUKSIIN	22
5 TEOREETTINEN VIIITEKEHYS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
6 KVALITATIIVISEN TAPAUSTUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
6.1 Tutkimusasetelma	29
6.2 Tutkimuksen kohdejoukko	32
6.3 Tutkimusaineiston keruu	33
6.3.1 Haastattelu tutkimusaineiston keräämisen välineenä	36
6.3.2 Osallistuva havainnointi tutkimusaineiston keräämisen välineenä	37
6.4 Tutkimusaineiston käsittely ja analyysi	39
7 TUTKIMUSTULOKSET	45
7.1 Tutkimustulokset teemojen mukaan	45
7.1.1 Opettajan toiminnan vaikutus oppilaan motivaatioon käsitöissä	45
7.1.2 Monimateriaalisen käsityön, ja siihen liittyvien psyykkisten- ja sosiaalisten oppimisympäristöjen vaikutus oppilaan motivaatioon käsitöissä	48
7.1.3 Monimateriaalisen käsityön opetuksen, ja siihen liittyvien yhteisopettajuuden sekä fyysisten- ja didaktisten oppimisympäristöjen vaikutus oppilaan motivaatioon käsitöissä	53
7.2 Oppilaan käsityön oppimismotivaatioon vaikuttavat tekijät	59
8 TUTKIMUSTULOKSET SUHTEESSA AIEMPIIN TUTKIMUKSIIN	60
9 POHDINTA	69
9.1 Tutkimuksen merkitys	69
9.1.1 Tutkimuksen luotettavuus	71
9.1.2 Eettinen pohdinta	77
9.2 Jatkotutkimusaiheita	78
LÄHTEET	80
LIITTEET	94

1 JOHDANTO

Käsityö on ollut pitkään vahvasti sukupuolittunutta. Edelleen kuulee puhuttavan “tyttöjen- tai poikien käsitöistä”. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella tekijöitä, jotka ovat yhteydessä oppilaan motivaatioon käsitöissä. Motivaatiota tutkitaan monimateriaalisen käsityön oppimisympäristöjen (fyysinen, psyykinen, sosiaalinen, didaktinen) kontekstissa. Monimateriaalisessa käsityössä raja-aidat on kaadettu tyttöjen ja poikien töiden välillä. Monimateriaalisuus kattaa tekstiilityön ja teknisen työn sisällöt. Oppilaat eivät ole pakotettuja valitsemaan toista sisältöä ja samalla sulkemaan pois mahdollisuutta oppia toisesta sisällöstä jotakin uutta. Monimateriaalinen käsityön opetus antaa mahdollisuuden jokaiselle oppilaalle omaan käsityölliseen ilmaisuun, tekemiseen ja suunnitteluun mahdollisimman kattavasti. Monimateriaalinen käsityön opetus poistaa sukupuolittuneen käsityön opetuksen ja edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa. Monimateriaalisessa käsityön opetuksessa kaikilla oppilaille tulee olla mahdollisuus tutustua käsityön eri osa-alueisiin mahdollisimman laajasti ja monipuolisesti (Lepistö, Rönkkö & Tuikkanen 2013, 102 – 104).

Käsitöiden tekeminen on kokonaisvaltaista toimintaa, jossa oppilaan oma maailma tulee mukaan tuotteeseen, jota hän on valmistamassa. Parhaimmassa tapauksessa oppilas kehittyä käsitöitä tehdessään niin henkisesti kuin fyysisestikin. Käsityöt kehittävät oppilaan vastuun- ja riskinottoa, motorisia taitoja, henkistä puolta ja itsetuntoa. Käsitöissä itsetuntoa kasvattavat esimerkiksi työn hallinnan kokemus ja omin käsin tekeminen. Kokonaisena tekemisenä käsityö edistää myös oppilaan persoonallisuuden eri osa-alueiden ja minäkuvan kehittymistä. (Räsänen 2009, 30.) Jos oppilaiden omia ajatuksia ja ehdotuksia ei oteta käsityön opetuksessa tarpeeksi huomioon, voivat oppilaat kokea, etteivät he saa käyttää omaa luovuuttaan ja omia ideoitaan käsitöitä tehdessään. Lindfors (2007a) on tutkimuksessaan saanut samansuuntaisia tuloksia. Käsitöihin liittyviin kokemuksiin vaikuttaa esimerkiksi oppilaan mahdollisuus päättää omaa työtä koskevia materiaalivalintoja ja suunnitella itse koulukäsitöissä toteutettavia tuotteita. (Lindfors 2007a.)

Tutkimuksen taustalla on tutkijoiden omaan tulevaan opettajuuteen liittyvä kiinnostus siitä, mitkä asiat motivoivat oppilaita käsityöiden tekemiseen ja käsityön tunneilla oppimiseen. Toisaalta myös monimateriaalisen käsityön oppimisympäristöihin ja yhteisopettajuuteen liittyvä tietous on tärkeää tulevaisuuden kannalta, koska monimateriaalinen käsityön opetus on uusi asia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tulevat uudistukset käsityön opetuksen osalta tarvitsevat tutkimustietoa tuekseen, koska käsityön opetusta ollaan viemässä kohti monimateriaalista käsityötä.

Vanhoja tutkimuksia esimerkiksi oppilaiden käsityön sisältövalintojen suuntautumisesta ei haluttu uudelleen toistaa ja niin päädyttiin tutkimaan oppilaan motivaatiota monimateriaalisen käsityön oppimisympäristöjen kontekstissa. Lindfors (2012a) painottaa, että on tiedostettava mitä tutkimuksia on jo olemassa ja millaisia tutkimuksia tarvitaan. Tällä tavoin tutkimuksia voidaan suunnata ja kehittää tulevaisuuden haasteita vastaaviksi. (Lindfors 2012a, 369.) Monimateriaalisen käsityön oppimisympäristöistä ei ole juuri olemassa ajankohtaista tutkimustietoa. Tutkimusaihe tuo käsityön kentälle osittain uutta tietoa, mutta osittain myös vanhan kertausta. Tutkimuksia aiheen tiimoilta on tulossa useita (ks. Lepistö ym. 2013). Tämä tutkimus muiden tutkimusten joukossa tuottaa uutta tietoa tulevaisuuden käsityöoppiaineesta. Tutkimusta peruskouluikäisten motivaatiosta käsitöitä kohtaan on tehty jonkin verran, muun muassa Huhtala (2012) ja Keskiäho (2011), jotka ovat tutkineet Pro gradu -tutkielmissaan oppilaiden oppimismotivaatiota käsitöissä sekä asenteita käsitöitä kohtaan.

Tutkimus toteutettiin tutkimuskoulussa, johon saneerattiin kesän 2014 aikana monimateriaalisen käsityön opetustilat. Saneerauksessa yhdistettiin tekstiili- ja teknisen työn opetustilat yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Uudistettujen opetustilojen myötä myös opetus on kokenut uudistuksia syksystä 2014 alkaen. Luokassa toimivat yhteistyössä luokanopettaja, joka opetti tekstiilityötä ja teknisen työn aineenopettaja. Käsityötunnit on muutettu koko luokan yhteiseksi aineeksi ilman erillisiä käsityön sisältöihin liittyviä painotuksia. Opetusmuotona käsityön tunneilla on yhteisopettajuus. Molemmat opettajat toimivat oman sisältöalueensa asiantuntijoina. Oppilaat toteuttavat erilaisia käsityötuotteita monipuolisesti eri materiaaleihin ja työtapoihin tutustuen.

2 KÄSITYÖ

2.1 Käsityön määritelmä

Jokainen on tavalla tai toisella käsityön tekijä tai ainakin riippuvainen käsityön tekijästä, huolimatta siitä minkälaista elämää elää ja mitä työtä tekee. Normaalissa arkipäivässä käsillä tekeminen on lähes välttämätöntä, sillä hyvin monet elintärkeät asiat tapahtuvat käsiemme kautta. Tämä johtaa siihen, että käsityön määritelmä voi olla juuri niin laaja kuin sen tahtoo tulkita.

Käsityö on käsite, joka kattaa monia ilmiöitä (Mäkelä 2011, 15). Käsityö voi merkitä tuotteen valmistusprosessia, valmista tuotetta, ammattia tai oppiainetta (Luutonen 1997, 69). Tästä syystä käsityön merkitykset ovat todella moninaiset. Käsityöllä voi olla itseisarvo, hyötyarvo tai molemmat (Suojanen 1993, 13). Tärkeintä tekemisessä kuitenkin on, että siinä on mukana ihmisen oma luovuus, mikä johtaa ainutlaatuiseen tuotteeseen ja kokemukseen (Luutonen 2007, 48 - 49). Käsillä tekeminen on itseilmaisua, jossa ajatuksia ohjaavat omat kokemukset ja kiinnostuksenkohteet (Heather 2013, 12; Illum & Johansson 2012, 12).

Käsityön määritelmä vaihtelee käyttäjänsä ja tapauksen mukaan. Käsityön kriteerinä kuitenkin on, että toiminnassa on mukana jonkin materiaalin käsittelyä, myös ilman työvälineitä. (Kantola 1997, 43, 45.) Riippuen käsityön prosessista, sille voidaan nimetä kaksi vaihtoehtoa. Kokonainen käsityö muodostuu saman henkilön käsissä ja ajatuksissa suunnittelusta valmiiseen tuotteeseen saakka. Suunnittelu- ja valmistusprosessi ymmärretään kokonaisuutena, jossa kaikki vaiheet ovat integroituneet toisiinsa päällekkäisinä toimintoina. (Kaukinen 2004, 15.) Ositetuksi käsityötä kutsutaan, kun suunnittelija tekee visuaalisen suunnitelman, jonka pohjalta käsityön tekijä valmistaa tuotteen (Rönkkö 2011, 16). Oli kyse kokonaisesta - tai ositetusta käsityöprosessista, aina voidaan kuitenkin sanoa käsityön olevan käsityötä (Luutonen 1997, 70).

Käsityöhön terminä liitetään mielessä aina toiminta, jossa jotakin asiaa työtetään käsin. Sanan loppuosa ”työ” kertoo että toiminnan tekijänä on ihminen ja sanan alkuosa käsi merkitsee että muokattava asia on konkreettinen. Käsityön ja työn tekijänä ihminen tarvitaan tekemiseen kokonaisuutena, jolloin käytössä on hänen fyysiset -, henkiset - ja motoriset kyvyt, ongelmanratkaisutaidot, ajattelu, mielikuvitus ja luovuus. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 31 - 32.)

Käsityö on työtä, jossa vaaditaan ihmisen koko kehoa ja taitoja. Ilman kehoa ja liikkuvuutta käsitöiden tekeminen ei onnistuisi. Tehty käsityötuote on lähes aina jollakin tavalla tekijänsä persoonaan liittyvä ja tekijälle tämän vuoksi tärkeä. (Kojonkoski - Rännäli 1995, 65, 69.) Fokuksen ollessa käsityössä, tekemisessä itsessään ja kokemuksissa käsityöhön liittyen, voi muut asiat jättää taka-alalle (Pöllänen 2009a, 46). Käsitöiden tekeminen tuottaa tekijälleen usein mielenrauhaa ja tyytyväisyyttä, mutta kehittää oleellisesti myös pitkäjänteisyyttä ja tervettä itsekriittisyyttä (Lepistö, Rönkkö & Tuikkanen 2013, 109; Pöllänen 2006, 67, 71, 75). Näiden käsityön ominaisuuksien takia opettajankin on hyvä ymmärtää, että toisen tekemästä tuotteesta keskusteltaessa kosketetaan aina myös ihmisen sisäiseen maailmaan.

2.2 Koulukäsityö

2.2.1 Koulukäsityön historiaa

Uno Cygnaeuksen on tunnustettu olevan Suomen kansakoulun isä. (William & Dugger 2010, 17). Vuonna 1866 annettiin kansakouluasetus, joka toteutettiin Cygnaeuksen toimesta. Kansakouluasetuksen myötä Suomi oli ensimmäinen maa, jossa käsityöoppiaine hyväksyttiin yleissivistävän koulun opetussuunnitelmaan. Käsityöoppiaine siirtyi muun maailman tietoisuuteen tästä huolimatta Ruotsin kautta. (Marjanen 2012, 45.)

Muualla maailmassa käsityö on oppisisältönä sidottu osaksi teknologia-, taide-, kotitalous-, tai työkasvatusta. Cygnaeuksen perinne on kuitenkin onnistunut pitämään pintansa Suomessa ulkomailta tulleista monista paineista huolimatta.

Käsityön merkitys on nähty, yli yhteiskunnallisen merkityksen, yksilön kehittymisenä. Voidaankin todeta, että käsityö suomalaisen koulun oppiaineena ja kasvatuksen tukena on ainutlaatuinen asia. (Lepistö 2004, 47.) Cygnaeuksen merkitys käsityölle on merkittävä. Kansakoulussa käsityön tuli olla tasavertainen aine muiden koulun oppiaineiden rinnalla. Käsityön merkitys tuli nähdä muodollisesti kasvattavana ja sivistävänä oppiaineena, eikä sitä pitänyt opettaa ainoastaan ammatin vuoksi. (Kantola 1997, 19 - 20.)

Cygnaeus ajatteli, että oppimisen ei pitäisi ainoastaan sisältää kirjoista lukemista ja opiskelua, vaan lasten tulisi oppia myös käyttämään käsiään taitavasti. (William & Dugger 2010, 19.) Hänen mukaan ainoastaan kirjatieto ei riittänyt ihmisen henkisen ja siveellisen kasvun tueksi, vaan siihen tarvittiin myös käytännön taitoja ja käsitöitä. Cygnaeuksen mukaan kasvattavan ja yleissivistävän käsityön tuli vaatia henkisiä ruumiin ja sielun voimia. Hän oli nimenomaan yleissivistävän käsityön kannattaja. Sielun voimia edellyttävä käsityö oli persoonallisuutta kehittävä prosessi, johon kuului myös tuotteen suunnittelu. (Lepistö 2004, 51.) Koulukäsityön tavoitteet ovat vielä nykyäänkin pitkälti Cygnaeuksen käsityksen mukaisia.

2.2.2 Käsityö peruskoulussa

Käsityökasvatus on toimintaa, jolla on kasvatustarkoitus. Käsityökasvatuksen avulla valmistetaan tuotteita erilaisia materiaaleja, käsityötekniikoita ja työvälineitä käyttäen. Koulukäsityön tavoitteiden kasvattavaa tehtävää on säännöllisesti jouduttu perustelemaan, lähes jokaisessa opetussuunnitelmassa. (Marjanen 2012, 45 - 48.)

Koulukäsityön yllä vallitsee vahva sukupuolittunut leima, vaikka oppiaineen sisältöjen nimet eivät sitä enää tuokaan julki. On tiedostettu, että oppiaineen sisällöissä on vahvaa eriytymistä sukupuolen mukaan ja sitä on pyritty murtamaan. Pyrkimyksistä huolimatta käsityöoppiaine on ollut vahvasti sukupuolisidonnainen ainakin 2000-luvun alkupuolelle asti. Sukupuoliroolit näyttävät edelleen olevan suuressa osassa oppilaan sisältövalinnan taustalla. (Marjanen 2012, 49.)

Käsityön opetus uudistuu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Opetussuunnitelma otetaan käyttöön kuntatasolla vuosiluokkien 1 - 6 osalta 1.8.2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käsityö kuvataan monimateriaalisena oppiaineena, jossa toteutetaan teknologiaan, muotoiluun ja käsityöilmaisuuun perustuvaa toimintaa. Käsityön tekeminen on tutkivaa, keksivää ja kokeilevaa toimintaa, jossa toteutetaan ennakkoluulottomasti erilaisia visuaalisia, materiaalisia, teknisiä sekä valmistukseen liittyviä ratkaisuja. Käsityön opetuksella on tarkoitus vahvistaa oppilaan edellytyksiä monipuoliseen työskentelyyn oppiainerajat ylittäen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 302.)

Lindfors (2007b) esittää artikkelissaan, että esimerkiksi teknologiakasvatuksessa tyttöjen ja poikien tasa-arvoisuus ei toteudu tällä hetkellä. Jos teknologiakasvatusta ajatellaan opetettavan ainoastaan teknisen käsityön tunneilla jää tyttöjen osalta teknologiakasvatusta tällöin hyvin vähäiseksi. (Lindfors 2007b, 121.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tavoitteena on monimateriaalinen käsityön opetus (POPS 2014, 302), joka pyrkii osaltaan lisäämään tyttöjen ja poikien välistä tasa-arvoisuutta.

Käsityöllä on merkittävä rooli osana peruskoulun opetus- ja kasvatustavoitteita. Käsityö kasvattaa eettisesti ajattelevia, ympäristöään tiedostavia ja osallistuvia kansalaisia, jotka arvostavat itseään ja muita käsitöiden tekijöinä. Käsityöt kasvattavat ihmisiä, joilla on taito käsityöilmaisuuun sekä halu ylläpitää ja kehittää käsityökulttuuria. (POPS 2014, 302.) Tutkimuksen perusteella oppilaat ajattelevat käsitöiden tekemisen luovana ja terapeuttisena. Käsitöiden tekeminen edistää lapsen luovuutta myös muissa asioissa (Rezaei & Zakariaie 2011, 130). Edellä mainittujen perusteella voidaan sanoa, että käsitöiden tekeminen auttaa oppilasta kokonaisvaltaisesti. Käsitöiden myötä oppilas oppii mielikuvituksen ja omien tunteiden ilmaisua (Heather 2013, 13 - 14).

Luovuuden merkitystä käsityön opetuksessa on korostettu jo pitkään. Tärkeinä pidetyt osa-alueet ovat pysyneet kutakuinkin muuttumattomina. Tämä käy ilmi esimerkiksi Peruskoulun opetuksen oppaasta (1988). Olennainen osa käsitöiden tekemisessä on, että ihminen pääsee luovasti suunnittelemaan erilaisia töitä ja toteuttamaan käsillään omia ideoitaan. Käsityöoppiaineen avulla

oppilasta opetetaan tekemään työtä ja arvostamaan työntekoa. Oppilasta rohkaistaan luottamaan itseensä ja omiin kykyihinsä sekä kokemaan iloa tietopainotteisen opiskelun vastapainoksi. Oppilaan tulisi kokea sekä ponnistelun että onnistumisen iloa. Samalla oppilasta opetetaan kohtaamaan mahdollinen epäonnistuminen lamaantumatta. (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 18 - 19.)

Ensimmäisellä ja toisella luokalla, alkuopetuksen käsityössä, käsityön opetukseen sisältyy niin sanottu jäljittelykäsityö. Jäljittelykäsityön tärkein merkitys onkin perinteen siirtämisessä ja työtekniikoiden harjoittelussa (Lepistö 2004, 54). Alkuopetuksessa tehtäviä painotetaan sorminäppäryyden lisäämistä, silmän- ja käden yhteistyön kehittämistä sekä hienomotoriikkaa vaativien tekniikoiden opiskelua (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 46).

Vuosiluokille 1 – 4 käsityön ydintehtävänä on perehdyttää oppilas käsityötietoihin ja -taitoihin. Silloin pyritään myös herättämään oppilaan työskentelyn kriittisyyttä, vastuuntuntoa ja laatutietoutta. Oppilasta ohjataan käyttämään käsitöissä tarvittavia perustyövälineitä ja toimimaan niiden kanssa turvallisesti sekä tarkoituksenmukaisesti. Pitkäjänteisyyttä ja ongelmanratkaisukykyä kehitetään niin itsenäisesti työskentelyssä kuin ryhmätyöskentelyssä. Opetus on samansisältöistä kaikille oppilaille, sisältäen tekstiilityötä ja teknistä työtä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 242.)

Vuosiluokilla 5 - 9 ydintehtävänä on syventää oppilaan jo aiemmin opittuja taitoja. Oppilas oppii työskentelemään entistä tarkoituksenmukaisemmin. Oppiaine sisältää kaikille oppilaille yhteisesti tekstiilityön ja teknisen työn oppisisältöjä tai vaihtoehtoisesti oppilaille voidaan antaa mahdollisuus painottua joko tekstiilityöhön tai tekniseen työhön, omien taipumusten ja halukkuuden mukaan. Käsityö on vuosiluokilla 8 - 9 valinnainen oppiaine. (POPS 2004, 243 - 244.)

Tarkasteltaessa tällä hetkellä voimassaolevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2004) ja elokuussa 2016 kuntatasolla käyttöön otettavaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014), on näiden

kahden välillä huomattavissa monia eroavaisuuksia. Uudessa voimaan tulevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) painotetaan oppilaan omaa ilmaisua ja oppilaiden yhteistä työskentelyä vielä enemmän kuin tällä hetkellä voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004). POPS:sta (2014) käy ilmi, että käsityötä oppiaineena halutaan viedä eteenpäin ja uudistaa. Uudistuvassa opetussuunnitelmassa painotetaan oppilaan omaa itseohjautuvuutta ja tutkivaa oppimista. 2016 käyttöön otettavassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on myös eritelty oppilaiden eriyttäminen ja tukeminen käsitöissä, tätä ei käsitöiden osalta ole nykyisessä POPS(2004) nostettu esiin. Lisäksi oppilaiden välistä tasa-arvoa on painotettu tulevassa POPS:ssa aiempaa enemmän. (POPS 2004, 242 - 246; POPS 2014, 302 - 305.)

Olennainen osa käsitöiden tekemisessä on, että ihminen pääsee luovasti suunnittelemaan erilaisia töitä ja toteuttamaan käsillään omia ideoitaan. Käsityöoppiaineen avulla oppilasta opetetaan tekemään työtä ja arvostamaan työntekoa. Oppilasta rohkaistaan luottamaan itseensä ja omiin kykyihinsä sekä kokemaan iloa tietopainotteisen opiskelun vastapainoksi. Oppilaan tulisi kokea sekä ponnistelun että onnistumisen iloa. Samalla oppilasta opetetaan kohtaamaan mahdollinen epäonnistuminen lamaantumatta. (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 18 - 19.)

2.3 Monimateriaalinen käsityön opetus

Kehittämishaasteena perusopetuksen käsityölle on se, että opitaan luottamaan molempien käsityön sisältöjen kehittävän kaikkia oppilaita tasa-arvoisesti ja kokonaisvaltaisesti. Käsityön saama tasa-arvokritiikki on johtanut siihen, että opetusta on toteutettu yhteisenä käsityönä. Tällä tarkoitetaan sitä, että käsityön opetus koskee kaikkia oppilaita ilman sukupuolisidonnaisuutta ja sen opetus sisältää sekä tekstiili-, että teknisen työn sisällöt. (Lindfors 2012a, 362.) Yleinen mielikuva on ollut, että teknisen käsityön puolella työskentelee ainoastaan poikia, ja siellä valmistetaan ”miehekkäitä” tuotteita. Tekstiilityön opetus puolestaan on ajateltu olevan ainoastaan tytöille, ja siellä valmistetaan ”tyttömäisiä” tuotteita. Kyseisiä näkemyksiä ovat vahvistaneet

käsityöopettajien ammattien sukupuolittuneisuus – tekstiilitöissä on naisopettaja ja teknisessä työssä miesopettaja (Kokko 2007, 63.) Tässä tutkimuksessa käsityön opetusta lähestytään monimateriaalisen käsityön kontekstissa. Monimateriaalisessa käsityöopetuksessa sukupuolirooleja pyritään rikkomaan ja käsitöitä opetetaan kaikille oppilaille monipuolisesti eri tekniikoita ja materiaaleja hyödyntäen.

Uudistuvassa opetussuunnitelmassa käsityöoppiaine kohtaa suuria muutoksia, joiden tulisi myös näkyä peruskoulussa. Monimateriaalinen käsityön opetus on hyvin pitkälti uuden opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista. Monimateriaalinen käsityö edesauttaa oppilaiden välistä tasa-arvoa, sekä vähentää käsitöihin liitettyä sukupuolisidonnaisuutta. Osaltaan sekaryhmät ovat omalta osaltaan edistäneet yhteistoiminnallisuutta ja rauhoittaneet oppitunteja (Lepistö ym. 2013, 106 – 107). Monimateriaalisen käsityön toteutus kohtaa myös monia esteitä. Esteenä toteutukselle ovat olleet esimerkiksi kouluissa valloillaan olevat asenteet, opetusjärjestelyt ja käsityöoppiaineeseen liittyvät resurssit. (Lepistö ym. 2013, 98 - 99.) Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi erillisiä teknisen työn ja tekstiilityön opetustiloja sekä tapaa organisoida opetusta lukujärjestysten avulla.

Monimateriaalinen käsityö mahdollistaa erilaisten materiaalien käytön ja niiden yhdistämisen. Monipuolinen sisältötarjonta mahdollistaa sen, että oppilas saa tutustua laajemmin ja useampiin käsityömateriaaleihin kuin perinteisessä käsityön opetuksessa, jota Suomen peruskoulussa toteutetaan. Monimateriaalinen käsityö on prosessi, jota ohjaa ajatus johon sisältyy idea tuotteesta, sekä ajatus ja tieto sen toteuttamisesta (Lepistö ym. 2013, 100).

Usein kuulee puhuttavan käsitöistä ja silloin tarkoitetaan vain pehmeiden materiaalien työstämistä. Näin ei kuitenkaan ole, vaan käsityö kattaa molemmat sisällöt: tekstiilityön ja teknisen työn. Molemmat sisältöalueet tukevat toisiaan ja tätä myötä käsityötaidon kehittymistä. Lisäksi käsityöhön peruskoulussa sisältyy teknologiakasvatus, joka on yleensä sisällytetty osaksi teknisen työn opetusta. Teknisen työn opetuksessa teknologiakasvatuksella tarkoitetaan useimmiten kone- ja sähköopin osuutta (Luomalahti 2005, 56). Kuitenkin teknologiakasvatus on ymmärrettävissä paljon laajempaa kokonaisuutena, johon sisältyy paljon

muutakin kuin kone- ja sähköoppi. Jos monimateriaalinen käsityön opetus ei toteudu, vaan pitäydytään vanhassa käsityön opetustavassa, teknologiakasvatus säilyy suppeana ja toteutuu vain osalle peruskoulun oppilaista (Lindfors 2007b, 121). Teknologiakasvatuksen sisältyessä useimmiten vain teknisen työn yhteyteen jäävät tekstiilityötä opiskelevat oppilaat vaille tätä osa-aluetta, vaikka se olisi heille myös yhtä tärkeää. Tekstiilityötä opiskelevat oppilaat ovat useimmiten tyttöjä. Tyttöillä tulisi olla yhtäläiset mahdollisuudet opiskella ja saada opetusta teknologiakasvatuksesta peruskoulussa kuin pojilla. (Autio & Hansen 2002, 11.) Teknologia liittyy vahvasti kuitenkin myös naisten elämään. On selvää, että tämän hetkinen tapa järjestää teknologiakasvatusta ei toteudu sukupuolten välistä tasa-arvoa toteuttaen (Lindfors 2007b, 121.) Tekstiilityön opetuksessa on paljon mahdollisuuksia hyödyntää teknologiakasvatusta, esimerkiksi ompelukoneiden käytössä ja huollossa tai tiedonhankinnassa tekeillä olevan työn osalta.

Perusopetuksen käsityössä tulisikin suuntautua kokonaisvaltaiseen käsityöhön, joka yhdistää eri osa-alueita luontevasti. Oppilaalla olisi mahdollisuus oppia käsitöitä mahdollisimman monipuolisesti ja laadukkaasti. Toisaalta tuotteita tulisi saada suunnitella ja valmistaa muiden kanssa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Hallam ym. 2014, 200; Lindfors 1991, 181.) Opintojen aikana on tärkeää saada mahdollisimman kattavat tiedot aineenhallinnan kannalta (Kojonkoski-Rännäli 2007, 54). Monimateriaalisen käsityön myötä oppilas saa kokonaisvaltaisen ja monipuolisen kuvan käsitöiden mahdollisuuksista. Tämän jälkeen oppilaalla olisi mahdollisuus suuntautua oman mieltymyksen mukaan, tietäen enemmän ennen kuin sulkee suuntautumispäätöksellään toisen sisällön itseltään kokonaan pois. (Lepistö ym. 2013, 103.)

3 MOTIVAATIO

Ihmisen voidaan sanoa olevan motivoitunut, kun hänen toiminnallaan on jokin tavoite ja päämäärä eli intentio. Intentioon sisältyy toive päästää tavoitteeseen, sekä keinot sen tavoittamiseksi. Motivaatio on toimintaa, joka välittyy intentioiden kautta. Intentionaalinen käytös voi olla lähtöisin ihmisestä itsestään tai se voi olla kontrolloitua. Ihmisestä itsestä lähtevä motivaatio on vapaasti valittua ja autonomista. Kontrolloitu sen sijaan on joillakin tavoin ulkoisesti säädeltyä. (Byman 2000, 26.)

Tämän hetkisen motivaatiokäsityksen mukaan ihminen itse tuottaa oman motivaationsa. Motivaatio näkyy toimintana yksittäisissä tilanteissa, mutta myös toimintojen yhdenkaltaisuutena koko elämän ajan. Tätä kutsutaan pysyväksi motiivipiirteeksi. Elämässä tapahtuvat muutokset pohjautuvat useimmiten motiiveihin ja niiden mukaisiin päätöksiin, tosin motivaatio kehittyy ja muuttuu tällaisten muutosten myötä. Motivaatio ei kuitenkaan aina ole tietoista. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 10.) Tässä tutkimuksessa oppilaan oppimismotivaatiota tarkastellaan käsityön kontekstissa.

3.1 Oppilaan motivaatioon vaikuttavat tekijät koulussa

Termillä sisäinen motivaatio on viitattu oppimiseen jossa ei ole ulkoista kontrollia tai palkkiota. Tämän kaltaisessa oppimisessä saatu tieto motivoi oppijaa. Uteliaisuutta on pidetty tyypillisenä esimerkkinä sisäisestä motivaatiosta. Uteliaisuudella tarkoitetaan epävarmuuden tilaa, joka on saanut aikaan tiedon etsinnän uteliaisuuden sammuttamiseksi. Sisäinen motivaatio tapahtuu itsestään, mikä tuottaa riemua ja tyydytystä oppijalle. Käsityön teknologiakasvatuksen kontekstissa sisäiseen motivaatioon vaikuttavat valinnanvapaus ja tuotteet, joita valmistetaan (Autio, Hietanoro & Ruismäki 2011, 358). Sisäisesti motivoitunut ihminen ryhtyy tekemiseen omasta vapaasta tahdostaan, eikä tällöin odota palkintoa tekemisestään. Häntä ei myöskään ohjaa mikään ulkopuolinen paine suorittamaan tehtäväänsä. (Byman, 2000, 27 – 28.) Onkin tärkeää antaa mahdollisuus oppilaiden omalle luovuudelle, sillä

valintojen vapaus johtaa sisäisen motivaation kasvuun (Hallam ym. 2014, 201; Rezaei & Zakariaie 2011, 127).

Ulkoisessa motivaatiossa suoritettavaa tehtävää ohjaavat ulkopuolelta tulevat palkkiot tai kontrollit. Ulkoista motivaatiota ohjaa halu saada palkkio, arvosana, kunniaa tai kiitosta. Toimintaan ryhdytään ja motivoitutaan, koska halutaan saada tavoiteltu lopputulos tai kun tehtävään on saatu käsky ulkopuolelta, esimerkiksi opettajalta tai vanhemmilta. Ulkoinen motivaatio mielletään usein sisäisen motivaation vastakohtaksi. (Aunola 2002, 109.)

Koulua on kritisoitu siitä, että se tukahduttaa oppilaiden luontaisen uteliaisuuden suosimalla vääränlaista motivaatiota. Tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaan sisäinen motivaatio laskee tasaisesti ensimmäisten kahdeksan kouluvuoden aikana. On myös väitetty, että muutos alkaa jo luokkien kolme ja kuusi välillä. Opetuksen tavoitteena tulisi olla aktiivinen, itseohjautuva ja luova oppiminen, unohtamatta tiedonetsinnän tärkeyttä, jossa oppilas nauttisi koulun tarjoamista oppimiskokemuksista. Nautintoa oppilas saa kokiessaan uusia, vaikeita tai haasteellisia asioita. (Byman 2000, 30.)

Kun luodaan oppimiselle olosuhteet, jotka edesauttavat sisäisen motivaation syntyä, oppimisen laatu lisääntyy huomattavasti verrattuna ulkoisesti motivoituneeseen oppimiseen. Selvää on kuitenkin se, ettei kaikki oppiminen koulussa voi perustua vain sisäisen motivaation tavoitteluun. On epärealistista ajatella, että oppilaat olisivat sisäisesti motivoituneita tavoittelemaan jokaista opetussuunnitelmassa olevaa tavoitetta. Ongelmallista toisaalta on se, miten saada opetussuunnitelman tavoitteet myös oppilaan tavoitteiksi. Opetussuunnitelman tavoitteiden muuttaminen oppilaiden intentioksi, on opettajan tehtävä. Eräs tapa saada oppilaat innostumaan opetussuunnitelman tavoitteista, on ottaa heidät mukaan koulun opetussuunnitelman tavoitteiden suunnitteluun. Tällä tavoin ulkoinen motivaatio saattaa muuttua autonomiseksi, koska ulkoa tuleva säätely (opetussuunnitelma) voidaan mieltää osaksi minää. (Byman 2000, 30, 32, 34 - 35.)

Sisäisen ja ulkoisen motivaation rajat ovat kuitenkin häilyvät. Oppilas voi aluksi hoitaa koulutyönsä ulkoisen motivaation vuoksi, saadakseen kehuja niin

opettajalta kuin vanhemmiltaankin. Kuitenkin osa ulkoisista motiiveista saattaa sisäistyä ja näin ollen oppilas alkaakin vaatia itseltään parempia tuloksia, joka johtanee siihen, että oppilas kiinnostuu opiskelemastaan aiheesta ja näin ollen motiivit ovat lähtöisin sisältä päin. (Laine & Vilkkö-Riihelä 2010, 78.) Usein onkin niin, ettei lapsia tarvitse kovasti motivoida käsitöiden tekemiseen, koska heillä on luontainen tarve toiminnallisuuteen ja haluun oppia, kaikille ei kuitenkaan tarjota motivoivia oppimistehtäviä. (Lindfors 1991, 18; Pollari & Koppinen 2010, 45.)

3.2 Opettajan vaikutus oppilaan motivaatioon

Yhteiskunnan arvomaailma ja tavoitteet näkyvät koulussa ja opetuksessa. Yhteiskunta määrittää suurelta osin koulun toimintaa, tehokkuutta ja yksilöiden toimintaa koulu yhteisön sisällä. (Uusikylä 2006, 28.) Yhteiskunnan muuttuessa myös koulut tarvitsevat uusia toimintatapoja. Jotta ajanmukainen kasvatus olisi mahdollista, kaikkien koulu yhteisön jäsenien tulisi olla muutoksessa mukana ja kehityttävä yksilöinä sekä opittava uutta. Oleellista uusien ongelmien ratkaisussa on kollegiaalinen kunnioittava yhteistyö, jossa muiden ajatukset otetaan huomioon ja jokainen jäsen tuntee olevansa osa omaa ryhmäänsä. (Aho 2002, 2; Uusikylä 2006, 155.)

Opettaja yksilönä on tärkeä osa koulun toimivuutta (Uusikylä 2006, 38). Kaikkien opettajien työtä ohjaa virallinen opetussuunnitelma. Opetussuunnitelman avulla pyritään varmistamaan tasa-arvoinen opetus ympäri Suomen. Koulukohtainen opetussuunnitelma auttaa koulu yhteisön jäseniä toimimaan samansuuntaisesti kohti koulun yhteisiä tavoitteita (Uusikylä 2006, 38). Vaikka opetussuunnitelma on sitova, on opettajalla mahdollisuus muokata sitä omaan opetustyyliinsä sopivaksi. Usein toimintatavoissa on taustalla opettajan oma arvomaailma ja ideologia. (Rasku-Puttonen 2005, 97.) Opettajasta ja opetustyylistä riippumatta oletuksena on aina, että oppilaiden tulisi oppia (Gipps, McCallum & Gargreaves 2000, 4).

Jotta oppilaalla on mahdollisimman hyvä pohja oppimiselle, tarvitsee hän opettajan, joka on aikuinen auktoriteetti, kannustava ja turvallinen kasvattaja

(Uusikylä 2006, 155). Yhteiskunnallisen ja koulun muutoksen myötä myös opettajan rooli on muuttumassa yhä enemmän yhteistyöksi muiden kouluyhteisön jäsenten kanssa. Luokkahuoneessa opettajan rooli on muuttumassa oppimisen ohjaajaksi sekä oppimisprosessin tukijaksi. (Eloranta & Virta 2002, 133.)

Uudessa opettajuudessa opettaja nähdään oppijana oppilaiden joukossa (Eloranta & Virta 2002, 135). Muutosten myötä opettajuus vaatii uudenlaisia toiminta- ja ajattelutapoja kaikilta opettajilta (Aaltola 2005, 19). Opettajan työ nähdään aiempaa laajempänä ja avoimempänä sekä jatkuvasti kehittyvänä innovatiivisena toimintana, jossa on mukana selkeät tavoitteet (Eloranta & Virta 2002, 135; Korkeakoski 2002, 214). Käsityönopetuksen ja -opettajien on mukauduttava ajan tuomaan muutokseen. Nykypäivänä oppilaita eivät enää kiinnosta samat asiat kuin aikaisemmin. Näin ollen käsityön tunneilla valmistettavien tuotteiden tarve muuttuu ajan myötä.

Opettajuutta kuvaillaan eri tavoin moniulotteisen työnkuvan vuoksi (Calderhead 1994, 80). Taustalla on kuitenkin ajatus, että opetustyö liittyy vahvasti ihmissuhteisiin (Perttula 1999, 14; Uusikylä 2006, 121). Opetustyöksi voidaan kutsua tilannetta, jossa vuorovaikutuksessa keskenään on vähintään kaksi henkilöä (Perttula 1999, 14). Opettajuus on pedagogisen ajattelun ja toiminnan yhteistyötä, siihen liittyy vahvasti yksilön taidot, arvot ja ammattitaito (Fullan & Gargreaves 1994, 67; Patrikainen 1999, 15). Opettaja on monelta kannalta tärkeässä roolissa, kun puhutaan kasvattamisesta kohti itsenäistä ja hyvää aikuisuutta. Opettajan persoonallisuus vaikuttaa hänen opetustyyliinsä ja täten myös oppilaiden motivaatioon, innokkuuteen ja oppilaan arvostukseen opettajaa kohtaan. On tärkeää, että oppilaalla on tunne siitä, että opettaja auttaa silloin, kun apua tarvitaan. (Hallam, Hewitt & Buxton 2014, 201.)

Oppilaat arvostavat tasapuolisuutta ja opettajan hyviä sosiaalisia taitoja (Eloranta & Virta 2002, 136; Uusikylä 2006, 85). Hyvä opettaja tuntee luokkansa, ja saa heistä aina parhaimman irti. Oppilaat tuntevat itsensä sekä tekemisensä arvokkaiksi ja saavat oppimiskokemuksia, jotka johtavat syvempään osallistumiseen ja osallisuuteen luokkayhteisössä. (Korthagen 2004, 93; Uusikylä 2006, 85.) Opettajan rooli luokassa voi olla joko motivaatiota

kasvattava tai sitä alentava. Käsityön opettajan tulisi huomioida oppilaiden persoonalliset tarpeet ja miettiä, minkälainen opetustapa sopii kullekin oppilaalle ja ryhmälle parhaiten (Pöllänen 2009b, 259). Käsityöt koetaan usein miellyttäväksi oppiaineeksi muun muassa sen vapaamman oppimisympäristön vuoksi. Mielenkiintoista on kuitenkin se, kuinka opettaja voi vaikuttaa tähän näkemykseen.

Hyvän opettajuuden lähtökohtana on pedagoginen rakkaus (Määttä 2005, 207). Pedagoginen rakkaus on tapa kasvattaa lapsia ja nuoria heitä kunnioittaen. Kyse on opettajuuden olemuksesta, joka kumpuaa kiintymyksestä oppilaisiin. Lähtökohtana on ihmiskäsitys, joka näkyy opettajan toimintaperiaatteissa sekä menettelytavoissa. (Määttä 2005, 212 – 214; Skinnari 2004, 160, 189.) Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus merkitsevät samaa asiaa. On kuitenkin haasteellista yksiselitteisesti kertoa hyvän opettajan tärkeimpiä ominaisuuksia. On olemassa lukuisia asioita, jotka tekevät opettajasta hyvän. Hyvän opettajan ominaisuuksia pohdittaessa tulee muistaa, että myös ympäristö osaltaan vaikuttaa kriteereihin ja yleisiin arvossa oleviin piirteisiin. Voi olla, että opettaja olisi hyvä omine persoonallisine piirteineen, mutta ulkoapäin tulevat kriteerit pakottavat opettajan muuttamaan omaa identiteettiään. (Korthagen 2004, 87; Laine 2000, 112.)

Luokkahuoneet ovat kiireisiä ja opettajan tulisi ehtiä huomioimaan kaikkia oppilaita samanaikaisesti sekä tasapuolisesti (Calderhead 1994, 81). Luokan yhteinen aktiivinen ja oma-aloitteinen ilmapiiri auttaa opettajaa tehtävässään (Niemi 2000, 53 - 54). Hyvä opettaja osaa luoda luokkaan miellyttävän oppimisilmapiirin ystävällisellä ja pirteällä työotteella (Laursen 2004, 48). Kaikille hyvä oppimisilmapiiri kehittyy tiiviistä yhteisöstä, jossa kutakin sen jäsentä kunnioitetaan ja jossa kommunikaatio toimii (Rasku - Puttonen 2005, 100).

Toimivaan yhteisöön ei ole olemassa yhtä oikeata reittiä. Luokkahuoneessa on paljon erilaisia oppilaita, erilaisia persoonia. Jokainen oppilas on yksilö, jonka taustalla vaikuttavat monet eri asiat. (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis, & Russel 1994, 99.) Luokan heterogeenisuuden lisäksi on myös erilaisia opettajapersoonia. Kullekin oppilaalle sopii parhaiten hieman erilaisen temperamentin omaava opettaja (Uusikylä 2006, 57). Ammattitaidoltaan ja

persoonallisuudeltaan tietyn tyyppinen opettaja saattaa olla toiselle oppilaalle hyvä ja toiselle huono.

Opettajana toimiessa empatiakyky on olennainen ominaisuus, kun puhutaan erilaisista oppilaista. Empaattisuuden kautta opettaja kykenee sietämään erilaisuutta ja tuottamaan avoimen, turvallisen ja luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen oppilaidensa kanssa. (Laurson 2004, 56; Talib 2002, 60.) Koulumaailmassa vuorovaikutuksella on todella tärkeä rooli (Arikoski 1999, 171). Toimiva vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaiden välillä vaikuttaa luokkahuoneen ilmapiiriin positiivisesti (Gipps, ym. 2000, 160). Oppilaat arvostavat opettajan kykyä ymmärtää heidän elämänsä. Toimiva vuorovaikutussuhde oppilaiden kanssa lähtee liikkeelle opettajan itseluottamuksesta ja kyvystä tulla toimeen muiden ihmisten kanssa. (Meriläinen 2002, 249.)

Luotettavuuden, empaattisuuden, tasa-arvoisuuden ja ystävällisyyden lisäksi opettajissa arvostetaan monia muitakin piirteitä. Opettajat saattavat tehdä vaikutuksen oppilaisiin innokkuutensa, uskottavuutensa, sitoutuvuutensa ja positiivisen energiansa avulla (Laurson 2004, 17, 43, 51). Tärkeiksi piirteiksi on sanottu myös kärsivällisyyttä ja työrauhan ylläpitämistä sekä oikeudenmukaisuutta (Uusikylä 2006, 63). Jokainen opettaja löytää kokemuksien kautta itse itselleen parhaat tavat olla hyvä opettaja omille oppilailleen. Hyvään opettajuuteen liittyy kriittinen, mutta kannustava suhtautuminen omaan ja oppilaiden tekemiseen. Opettajalla on suuri vaikutus luokan oppimisilmapiiriin, opiskelumotivaatioon sekä käyttäytymismalleihin ja sitä kautta opettajan omaan jaksamiseen sekä työmukavuuteen.

3.2.1 Yhteisopettajuus

Tässä tutkimuksessa yhtenä näkökulmana tarkastellaan yhteisopettajuuden vaikutusta oppilaan motivaatioon monimateriaalisen käsityönopetuksen kontekstissa. Tutkimuksen kohteena olevien luokkien opetus on järjestetty yhteisopettajuutena uudistuneen käsityönopetuksen myötä. Yhteisopettajuudessa opettajia luokassa on kaksi tai useampi.

Yhteisopettajuudesta kuulee myös käytettävän termiä: samanaikaisopettajuus. Tässä tutkimuksessa käytetään termiä yhteisopettajuus.

Yhteisopettajuuden kriteerit täyttyvät, kun luokassa toimii pätevät opettajat. Koulunkäynninohjaaja opettajan apuna, ei merkitse yhteisopettajuutta. Yhteisopetusta toteutettaessa ei koko opetettavan luokan tarvitse olla aina samassa tilassa, vaan ryhmä voidaan jakaa pienempiin ryhmiin ja sitä myötä myös opettajat voivat toimia itsenäisesti oman ryhmänsä parissa. Yhteisopettajuudessa molemmilla opettajilla on yhtä suuri vastuu opetuksesta, vastuuasemaa vaihdellaan kuitenkin joustavasti tilanteiden niin vaatiessa. Yhteisopettajuus vaatii keskinäistä luottamusta, aktiivista asennetta ja hyviä ryhmäyöskentelytaitoja. (Jahkola 2013, 16, 17, 21.)

Yhteisopettajuuden hyötyjä ovat muun muassa se, että mahdollisiin oppilaiden häiriökäyttäytymisiin on helpompi puuttua yhdessä kuin yksin. Esimerkiksi kaksi opettajaa huomioi ja havainnoi tilanteita luokassa eritavoin, kuin vain yksi opettaja. Useamman kuin yhden opettajan toimiessa yhdessä luokassa havaitaan myös oppilaiden mahdolliset avun tarpeet helpommin. Toisaalta myös oppilaat saavat tarvitsemansa avun nopeammin, koska opettajilla on enemmän aikaa oppilailleen. Yhteisopettajuus mahdollistaa myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integraation osaksi normaalia luokkaa. Näin oppilaille voidaan löytää paras mahdollinen opetustapa. Oppilaiden arviointi osittain helpottuu, koska opettajat voivat arvioida oppilaita yhdessä. Arviointi on tätä myötä objektiivisempaa. (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, 36 – 38.)

Suurin haaste yhteisopettajuudelle on opettajien yhteinen suunnittelu-aika, jota ei useinkaan löydy. Toisen opettajan rooli luokassa saattaa muuttua avustajaksi ja toisella opettajalla on johtovastuu. Yhteisopettajuudessa olisi kuitenkin tärkeää opettajien tasavertaisuus. (Ahtiainen ym. 2011, 38 – 39.)

3.3 Oppimisympäristöjen vaikutus oppilaan motivaatioon

Oppimisympäristöiksi voidaan määritellä hyvin monenlaiset ympäristöt (Staffans, Hyvärinen, Kangas & Turkko 2010, 108). Oppimisympäristöiksi kutsutaan tiloja ja tilanteita, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat (OPS 2016, 22). Ympäristön toimivuuteen ja tehokkuuteen oppimisympäristönä liittyy useita ulkoisia tekijöitä, jotka vaikuttavat oppijan oppimiseen (Lehtinen, Kuusinen, Vauras 2007, 250). Koulumaailmassa tämä tarkoittaa esimerkiksi hyvää työrauhaa ja kiireetöntä ilmapiiriä tukevia oppimistiloja, pedagogisesti monipuolisia ja joustavia kokonaisuuksia sekä yhteisöllistä vuorovaikutusta ja osallistumista (POPS 2014, 27 – 28).

Nykyisin oppimisympäristöistä puhutaan koulumaailmassa laajasti. Koulutusta tarkastellaan useasta näkökulmasta ja oppimisympäristöjen kautta pyritään löytämään uudenlaisia ja monipuolisempia menetelmiä sekä ympäristöjä oppimiselle ja opettamiselle. (Krokkfors, Kangas, Vitikka, Mylläri 2010, 53; Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 7.) Kehitystyössä otetaan huomioon kouluyhteisön jokaisen jäsenen kokonaisvaltainen hyvinvointi ja kaikkien oppilaiden yksilölliset tarpeet. Tämä tarkoittaa sitä, että koulumaailmaan liittyvien ympäristöjen tulee olla turvallisia sekä oppilaan kehitystason mukaisia. (POPS 2014, 28.)

Koulumaailmaan liittyviä ympäristöjä on eri lähteissä kuvailtu useita erilaisia. Nykyisen käsityksen mukaan oppilaiden oppimisympäristöt koostuvat fyysisestä -, sosiaalisesta -, psyykkisestä -, ja didaktisesta ulottuvuudesta (Manninen ym. 2007, 16). Kaikkiin näihin oppimisympäristöihin liitetään menettely-, ja työskentelytapoja, jotka toimiessaan edistävät oppimista (Lehtinen 2007, 249). Moniolotteinen oppimisympäristö tukee parhaimmillaan kaikenlaisten oppijoiden oppimista. Toimivien oppimisympäristöjen pohjalla on kouluviihtyvyyteen liittyviä perusasioita, kuten hyvä työrauha, ystävällinen ja kiireetön ilmapiiri ja mahdollisuus vuorovaikutukseen. (POPS 2014, 28; Savander - Ranne & Lindfors 2013, 14 – 15.) Ne motivoivat oppilaita liikkumaan, työskentelemään eri paikoissa ja herättämään oppilaiden mielenkiinnon uusia asioita kohtaan (Illum & Johansson 2012, 3).

Positiiviset oppimiskokemukset ja mahdollisuus vaikuttaa omiin ympäristöihin innostavat oppilaita itsenäiseen tekemiseen ja oman osaamisen kehittämiseen. Käsityön tunneilla oppilaat saavat keskustella keskenään, rentoutua ja rauhoittua (Hallam ym. 2014, 200; Johansson 2006, 154 - 156). Suuri merkitys oppilaan tulkintaan oppimisympäristöistä on myös opettajilla ja luokkatovereilla. (OPS 2014, 28; Lehtinen ym. 2007, 249.) Kavereiden mielipiteet saattavat vaikuttaa siihen, millaisia näkemyksiä oppilaat eri oppiaineista muodostavat. (Sallis 1994, 4). Käsityön oppimisympäristöihin vaikuttavat myös perheen sisällä vallitsevat ajatukset käsitöiden tekemisestä, sekä oppilaan muut harrastukset. Toisaalta myös käsityötaidot vaikuttavat osaltaan siihen, miten oppilas kokee oppimisympäristöjen toimivuuden. Toimiessaan oppimisympäristöt antavat optimaalisen mahdollisuuden oppimiselle, mutta toimivuuden takaamiseksi on tehtävä selkeitä suunnitelmia sekä yksilöiden, että yhteisöjen tarvitsemalla tavalla.

Fyysinen ulottuvuus oppimisympäristöissä viittaa tilaan ja rakennukseen sekä erilaisiin tilaratkaisuihin ja teknisiin välineisiin (Manninen ym. 2007, 27, 38; Staffans ym. 2010, 109). Fyysisen ympäristön merkitys on oleellinen oppimiselle. Erilaiset tilaratkaisut, ergonomia, sisustuksen järkevä sijoittelu ja kokonaisuudessaan fyysinen ympäristö voivat joko edistää tai estää kehitystä, oppimista ja viihtymistä oppimisympäristössä. (Manninen ym. 2007, 16, 38.) & (Harinen & Karkela 1990, 22.) Opiskelutilana voivat toimia monenlaiset ympäristöt aina tilanteesta riippuen. Ympäristön sijaintiin ja mielekkyyteen voivat vaikuttaa sekä opettajat että oppilaat (Björn, K. & Launiainen, H. 2013, 47; Pietarinen & Rantala 2002, 236). Tärkeä asia fyysisen oppimisympäristön valinnassa on turvallisuus. Turvallinen ympäristö tukee lapsen ja nuoren itsenäistä toimintaa ja oma-aloitteista ympäristön tutkimista sekä hyödyntämistä. (Harinen & Karkela 1990, 22.) Hyvä oppimisympäristö luo oppilaalle turvallisuuden tunteen (Lindfors 2012b, 90). Turvallisuuden kokemuksiin vaikuttavat monet eri tekijät. Koulun sisällä esimerkiksi arvostus toisia kohtaan, yhteiset säännöt ja toimintatavat. (Virta, Asanti, Junttila, Koivusilta, Koski & Virta 2012, 121.)

Oppimisympäristön sosiaalinen ulottuvuus rakentuu toimivan vuorovaikutuksen pohjalle. (Pietarinen & Rantala 2002, 236). Vuorovaikutuksen lisäksi

sosiaaliseen ympäristöön liittyvät ryhmädynamiikka, miellyttävä oppimisilmapiiri sekä asenteet ja normit. (Björn & Launiainen 2013 47; Manninen ym. 2007, 16, 27). Oppilaiden keskinäiset sosiaaliset suhteet, sekä opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus vaikuttavat oppilaan kouluviihtyvyyteen. Sosiaaliset oppimisympäristöt pitävät sisällään sosiaalisten taitojen oppimista ja verkostoitumista ikätovereiden sekä opettajien kanssa. Koulu yksilön sosiaalisena oppimisympäristönä on laaja ja tilanteen mukaan vaihtuva. Oppilaat saavat kokea peruskoulunsa aikana erilaisia vuorovaikutustilanteita eri ryhmien ja opettajien kanssa. (Brunell, Kannas, Levälahti, Tynjälä & Välimaa 1996; Pietarinen & Rantala 2002, 234, 229.) Opettajien tulee vahvistaa hyvää ilmapiiriä, jotta oppilaat rohkaistuvat yhteistyön tekemiseen (Hallam ym. 2014, 204). Oppilaat yksilöinä pyrkivät auttamaan ja täydentämään toisiaan ja ryhmää oman taitotasonsa mukaan (Herne, Adams, Atkinson, Dash & Jessel 2013, 78). Vertaistuen saaminen luokkakavereilta on usein myös tervetullutta vaihtelua verrattuna opettajan ohjaukseen (Hallam ym. 2014, 202).

Psyykkinen eli oppilaan havainto- ja kokemusympäristö korostaa ryhmän henkisen ilmapiirin tärkeyttä. Toimiva psyykkinen oppimisilmapiiri luo pohjan hyvälle itsetunnolle ja henkiselle vahvuudelle. (Harinen & Karkela 1990, 22; Manninen ym. 2007, 38.) Parhaimmillaan oppilaan havainnot ja kokemukset liittyvät positiiviseen henkiseen ilmapiiriin, jossa toisia kannustetaan ja kunnioitetaan (Manninen ym. 2007, 38). Psyykkiseen ympäristöön liittyy vahvasti kouluviihtyvyys sosiaalisen oppimisympäristön tavoin. Ihanteellinen ympäristö ei vaikuta oppilaan psyykkiseen kasvuun ja kehitykseen, vaan on merkityksellinen ja kaikelle avoin. (Brunell ym. 1996, 27; Harinen & Karkela 1990, 22.)

Didaktinen oppimisympäristö rakentuu opettajan asettamien tavoitteiden ja sisältöjen pohjalle (Pietarinen & Rantala 2002, 236; Staffans ym. 2010, 109). Opettajan työn taustalla vaikuttavat hänen persoonansa, aineenhallinta, opetuskokemukset ja arvot sekä oma maailmankuva (Pietarinen & Rantala 2002, 236). Kokonaisuutena opettaja rakentaa lähestymistavan, jolla opettaa ja uskoo oppilaiden oppivan (Manninen ym. 2007, 16). Opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa didaktisen oppimisympäristön toimivuuteen omilla valinnoillaan, mutta myös oppilaat vaikuttavat opettajan tekemiin ratkaisuihin

(Pietarinen & Rantala 2002, 236). Tärkeää on, että didaktinen ilmapiiri nähdään kokonaisuutena, jolla pyritään edistämään mahdollisimman monipuolisesti kaikkien oppilaiden oppimista (Manninen ym. 2007, 41).

Yhteiskunnassamme on hyvin selkeä ajatus siitä, mitä oppilaiden tulisi oppia ja minkälaisissa ympäristöissä heitä opetetaan (Pohjola & Johnson 2009, 87). Kaikelle opetukselle yhteinen päämäärä on saada oppilaista aktiivisia ja ajattelevia kansalaisia, jotka kykenevät toimimaan ympäristössään mahdollisimman itsenäisesti (Lehtinen ym. 2007, 249; Staffans ym. 2010, 123). Kaikilla koulun oppimisympäristöillä on valtava vaikutus oppilaan koulunkäynnille ja sitä myötä myös oppilaan tulevaisuudelle. Oppimisympäristöjä tulisi kehittää siten, että ne vastaavat nykypäivänä oppilaiden mielenkiintoa, edistävät motivaatiota ja sen jatkumista sekä oppimista. Opettaja pystyy toiminnallaan lisäämään oppilaiden viihtyvyyttä ja motivaatiota, jotka vaikuttavat osaltaan siihen, miten oppilas kokee oppimisympäristönsä. (Brunell ym. 1996, 19; Lehtinen ym. 2007, 251.) Oppimisympäristöjen ja motivaation ympärillä on jatkuva kehä, jossa molemmat vaikuttavat toisiinsa.

Tämän tutkimuksen osalta oppimisympäristöjen vaikutusta oppilaan motivaatioon tarkastellaan monimateriaalisen käsityön kontekstissa. Monimateriaalinen käsityön opetus muuttaa myös oppimisympäristöjä. Fyysinen oppimisympäristö muuttuu tekstiilityön ja teknisen työn luokkatilojen yhdistymisen myötä. Didaktisessa oppimisympäristössä yksin opettaminen muuttuu yhteisopettajuudeksi. Sosiaalinen- ja psyykinen oppimisympäristö muuttuvat, kun oppilaat ovat käsityön opetuksessa yhdessä koko luokkana, aiempien ryhmäjakojen poistuessa.

4 KATSAUS AIKAISEMPIIN TUTKIMUKSIIN

Opetushallitus on toteuttanut valtakunnallisen seurantaraportin ja arvioinnin musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistuloksia peruskoulun päättövaiheessa olevista oppilaista. Arviointi on toteutettu maaliskuussa 2010 ja siihen osallistui 4792 yhdeksännen vuosiluokan oppilasta. Arviointiin kuului kynä- ja paperitehtävä, syventävä kynä- ja paperitehtävä ja tuottamistehtävä, joka kerättiin osalta oppilaista. Lisäksi koulujen rehtoreilta ja opettajilta kerättiin kyselyt, jotka käsittelivät opetusjärjestelyjä, sekä oppimisedellytyksiä ja esteitä. Seurantaraportista käy ilmi, että oppilaiden asenteet musiikkiin, kuvataiteeseen ja käsityöhön ovat myönteisiä ja näillä aineilla on merkitystä oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Opettajat pitivät aineita toiminnallisina, oppilaslähtöisinä ja kouluyhteisöä rakentavina. Aineet nähtiin yhteisöllisyyttä ja hyvinvointia rakentavina, sekä oppilaiden kasvua monipuolisesti tukevinä. Käsityön osalta oppilaiden tuotteiden valmistaminen oli vahvempaa kuin tuotteiden suunnittelu. Pojat olivat parempia teknisen työn sisällöissä kuin tytöt. Tytöt taas olivat poikia parempia tekstiilityössä. Erot tyttöjen ja poikien välillä olivat kuitenkin tasaisemmat kuin musiikissa ja kuvataiteessa. (Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011, 8-9.)

Väitöskirjassaan Kuuskorpi (2012) on tutkinut fyysisiä oppimisympäristöjä. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, minkälaisia tekijöitä ja merkityksiä oppilaat, opettajat, rehtorit sekä opetushallinnon asiantuntijat korostavat laadukkaassa, muunneltavassa ja joustavassa fyysisessä oppimisympäristössä ja opetustilassa. Toisena tavoitteena oli selvittää, millaisia tulevaisuuden fyysisen oppimisympäristön muunneltavuutta ja joustavuutta tukevia tila-, laite- ja välineratkaisuja voidaan käyttäjälähtöisen suunnitteluprosessin kautta määrittää. Tulosten perusteella perusopetuksen opetustila ja sen kaluste- ja välineratkaisut eivät käyttäjien näkökulmasta tällä hetkellä tue modernin opetus- ja oppimisprosessien mahdollisuuksia, vaan estävät merkittäväällä tavalla koulun toimintakulttuurin uudistamista. Tulevaisuuden koulun fyysisen oppimisympäristön määrittelyn tuleekin olla käyttäjälähtöinen innovatiivinen prosessi, joka huomioi koko alueen ja sen ympäröivän yhteisön tarpeen. Tutkimusaineisto muodostui laajasta kansainvälisestä aineistosta, joka koostui

35 haastattelukoonnista, 63 kyselyvastauksista, sekä 294 oppilaiden tekemistä opetustilasuunnitelmasta. Lisäksi aineistoa kerättiin osallistuvan havainnoinnin avulla. Tutkimus toteutettiin peruskouluikäisillä oppilailla. (Kuuskorpi 2012, 3, 5.)

Hyvän oppimisympäristön kriteerejä on tutkinut Piispanen (2008) väitöskirjassaan. Tutkimuksessa oppimisympäristöjä lähestyttiin psykologisesta ja sosiaalisesta näkökulmasta, fyysisestä näkökulmasta ja pedagogisesta näkökulmasta. Oppilaiden, opettajien, opettajiksi opiskelevien ja vanhempien käsityksiä hyvästä oppimisympäristöstä kerättiin kyselylomakkein sekä oppilaiden piirroksien kautta. Tutkimukseen osallistui yksi koulu, jonka ympäriltä eri tutkimusryhmät olivat. Kysely teetettiin 1.-6.-luokan oppilaille, jonka lisäksi jokainen oppilas sai myös piirtää kuvan tulevaisuuden oppimisympäristöstä. Tutkimusjoukko koostui 315 oppilaasta, 30 koulun oppilaiden vanhemmista ja 21 opettajasta tai opettajaksi opiskelevasta. Tuloksien perusteella eri tutkimusryhmät painottivat eri näkökulmia oppimisympäristöjen tärkeyden kannalta. Kaikkien ryhmien mukaan oleellinen asia oppimisympäristön viihtyvyydessä oli turvallisuus ja sen säilyminen muutosten keskellä. Yleisesti vastauksista oli havaittavissa, että hyvä oppimisympäristö perustuu toimiviin ja hyviin koulun tiloihin sekä välineisiin, yleiseen ilmapiiriin, toisten hyväksyntään ja ihmisten perustarpeiden huomioimiseen. (Piispanen 2008, 3, 44, 47, 49 - 50.)

Pro gradu –tutkielmassa motivaatiota koulukäsitöissä on tutkinut Huhtala, J. (2012). Tutkimuksessa Huhtala selvitti kuudesluokkalaisten oppilaiden käsityöhön ja käsityöoppiaineeseen liittyviä asenteita sekä heidän motivaatiotaan käsityön opiskeluun. Tutkimusjoukkona oli kolmen länsisuomalaisen koulun kuudennet luokat, joita oli kahdeksan kappaletta. Tutkimukseen osallistui yhteensä 133 oppilasta. Tutkimustulosten perusteella voidaan päätellä, että oppilaiden asenteet käsitöitä kohtaan olivat pääosin positiivisia. Oppilaat opiskelivat mielellään käsitöitä, mutta sitä ei oppiaineena pidetty kovin tärkeänä. Eniten asenteisiin ja motivaatioon vaikutti käsityön opettaja. Vaikutus oli suurempi kuin vanhempien ja kavereiden. Tutkimuksessa selvisi myös, että oppilaan asenteella, motivaatiolla ja arviolla omista käsityötaidoistaan vaikutti olevan vahva yhteys toisiinsa. (Huhtala 2012, 2.)

Koulukäsitöiden opiskelumotivaatiota Pro gradu –tutkielmassa on tutkinut Keskiäho (2011). Keskiähon tutkimuksessa tavoitteena oli selvittää peruskoulun seitsemäsluokkalaisten käsityön opiskelumotivaatiota ja motivaatioon liittyviä tekijöitä. Tutkimus toteutettiin kahdessa keskisuomalaisessa yläkoulussa, seitsemännen luokan oppilailla. Tutkimukseen osallistui molemmista kouluista yhteensä 138 oppilasta. Tulosten mukaan oppilaan motivaatioon vaikuttaa oppimisympäristöt, kokemukset käsitöiden tekemisestä, kavereiden ja vanhempien sekä opettajien tuki. Positiivisesti oppilaiden ajatuksiin vaikuttavia asioita olivat myös vaikuttamisen mahdollisuus sekä käsitöiden tärkeys itselle. Keskimäärin oppilaat olivat melko motivoituneita käsityön opiskeluun, harrastuneisuus vaikutti motivaatioon positiivisesti. Tutkimuksen perusteella oli löydettävissä yhteys kokonaisen käsityön ja motivaation väliltä. (Keskiäho 2011, 1, 28 - 30, 58 - 59.)

Kuuskorpi (2012) tuo väitöskirjassaan esille, etteivät perusopetuksen nykyiset opetustilat, sekä kaluste- ja välineratkaisut tue käyttäjien näkökulmasta modernin opetus ja oppimisprosessin mahdollisuuksia. Fyysisen oppimisympäristön tulisi ottaa huomioon ympäröivän yhteisön tarpeet. Piispanen (2008) taas tuo väitöskirjassaan esille, että oleellinen asia oppimisympäristön viihtyvyydessä on turvallisuus ja sen säilyminen muutosten keskellä. Kuuskorpi (2012) on tutkimuksessaan saanut osittain samoja tuloksia kuin Piispanen (2008), jonka tutkimuksessa nousee esiin, että toimivaan oppimisympäristöön liittyy koulun hyvät tilat ja välineet, yleinen ilmapiiri ja toisten hyväksyntä.

Opetushallituksen teettämästä selvityksestä (2011) käy ilmi, että oppilaiden asenteet ovat myönteisiä taito- ja taideaineita kohtaan ja näillä aineilla on vaikutusta oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Samaan tulokseen ovat päätyneet sekä Huhtala (2012) ja Keskiäho (2011) Pro gradu –tutkielmissaan. Huhtalan (2012) ja Keskiähon (2011) mukaan oppilaiden asenteet ja motivaatio ovat käsitöitä kohtaan positiivisia. Huhtalan (2012) tutkimuksen mukaan suurin vaikuttava tekijä oppilaiden asenteisiin ja motivaatioon on käsityönopettajalla. OPH:n selvityksestä (2011) käy ilmi, että muun muassa käsityö luo yhteisöllisyyttä ja rakentaa hyvinvointia, sekä tukee oppilaiden kasvua monipuolisesti. Keskiäho (2011) on saanut tutkimuksessaan osittain samoja

tuloksia. Tutkimuksen mukaan oppilaiden motivaatioon vaikuttavat oppimisympäristöt, kavereiden, vanhempien ja opettajan tuki. Huhtalan (2012) tutkimuksen mukaan myös oppilaiden käsityötaidoilla on vahva yhteys asenteeseen ja motivaatioon. OPH:n selvityksestä (2011) käy ilmi, että käsityön osalta oppilaiden tuotteiden valmistaminen oli vankemmalla tasolla kuin tuotteiden suunnittelu.

Pro gradu –tutkielmissa ei ole saatu uutta tietoa verrattuna opetushallituksen selvitykseen tai väitöiskirjoihin. Pieniä uusia asioita on saattanut nousta esille, kuten esimerkiksi se, miten oppilaiden käsityötaidot vaikuttavat heidän asenteisiinsa ja motivaatioon. Pääosin Pro gradu –tutkielmien tulokset ovat samanlaisia kuin väitöskirja ja opetushallituksen tekemän selvityksen kanssa.

5 TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen pääsuunnat muotoutuivat useiden keskusteluiden jälkeen. Alkuperäisenä ajatuksena oli tutkia muutamassa peruskoulussa oppilaiden motivaatioon vaikuttavia asioita käsitöissä. Eri aineistoa ja tutkimuksia lukiessa tällaisen tutkimuksen tekeminen ei olisi ollut enää tarkoituksenmukainen sellaisenaan useiden samantapaisten tutkimusten joukossa.



Kuvio 1 Teoreettinen viitekehys

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys (kuvio 1) on lähtenyt tarkentumaan tutkijoiden aiemmin tehdyn Proseminaaritutkielman tulosten perusteella (Syri & Vuoltee 2013). Proseminaaritutkielman tuloksia vertailtiin muihin aiempiin tutkimuksiin, joissa käsiteltiin oppilaan oppimismotivaatiota käsityön kontekstissa (mm. Lindfors 2007a, Huhtala 2012 ja Keskiäho 2011 Pro gradu - tutkielmat). Teoreettinen viitekehys on muotoutunut aiempien tutkimustulosten pohjalta. Viitekehyksessä tarkastellaan oppilaan motivaatioon vaikuttavien tekijöiden suhdetta. Oppilaan motivaatioon käsityön kontekstissa vaikuttaa neljä eri osa-aluetta; oppilas itse, hänen opettajansa, monimateriaalinen käsityö ja oppimisympäristöt, joihin lukeutuvat: fyysinen -, psyykkinen -, sosiaalinen -, ja

didaktinen ulottuvuus. Kaikki neljä osa-aluetta ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja vaikuttavat oppilaan motivaatioon ja suhtautumiseen käsitöitä kohtaan. Kukin osa-alue saattaa vaikuttaa myös itsenäisenä osana oppilaan motivaatioon positiivisesti tai negatiivisesti.

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella tekijöitä, jotka ovat yhteydessä oppilaan motivaatioon käsitöissä. Motivaatiota tutkitaan monimateriaalisen käsityön oppimisympäristöjen (fyysinen, psyykkinen, sosiaalinen, didaktinen) kontekstissa. Tutkimuskysymykset muotoutuivat tutkimuksen tavoitteiden ja teoreettisen viitekehyksen perusteella seuraavanlaisiksi:

Mitkä tekijät ovat yhteydessä oppilaan motivaatioon käsitöissä?

- Miten opettajan toiminta vaikuttaa oppilaiden motivaatioon käsitöissä?
- Miten monimateriaalinen käsityö ja siihen liittyvät psyykkiset- ja sosiaaliset oppimisympäristöt vaikuttavat oppilaan motivaatioon käsitöissä?
- Miten monimateriaalinen käsityön opetus ja siihen liittyvät yhteisopettajuus sekä fyysiset- ja didaktiset oppimisympäristöt vaikuttavat oppilaan motivaatioon käsitöissä?

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) käsityön opetus on kokenut muutoksia, joihin kouluissa pitäisi pystyä vastaamaan. POPS:ssa käsityö kuvailaan monimateriaaliseksi oppiaineeksi, jossa tutustutaan teknisen työn ja tekstiilityön työtapoihin. Käsityön tekemisen tulisi olla tutkivaa, keksivää ja kokeilevaa toimintaa, jossa tuotteita suunnitellaan ja toteutetaan eri materiaalien ja tekniikoiden avulla. (POPS 2014, 302 - 303.)

Tutkimuskoulun käsityötunnit toteutetaan monimateriaalisen käsityön oppimisympäristöissä. Monimateriaalisuus mahdollistaa tutkimusympäristön, joka voi opetussuunnitelmatasolla ajatellen olla esimerkki uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) edellyttämästä

opetuksen toteutuksesta. Tämä mahdollistaa oppilaiden oppimismotivaation tutkimisen uuden POPS:n mukaisessa monimateriaalisessa käsityön oppimisympäristössä. Monimateriaalisuus koostuu tutkimuskoulussa oppimisympäristön fyysisten rakenteiden ratkaisuna (ks. liite 4) ja didaktisen oppimisympäristön uudelleenjärjestelynä yhteisopettajuuden myötä. Fyysisen ja didaktisen oppimisympäristön muutokset vaikuttavat oppilaan psyykkiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön.

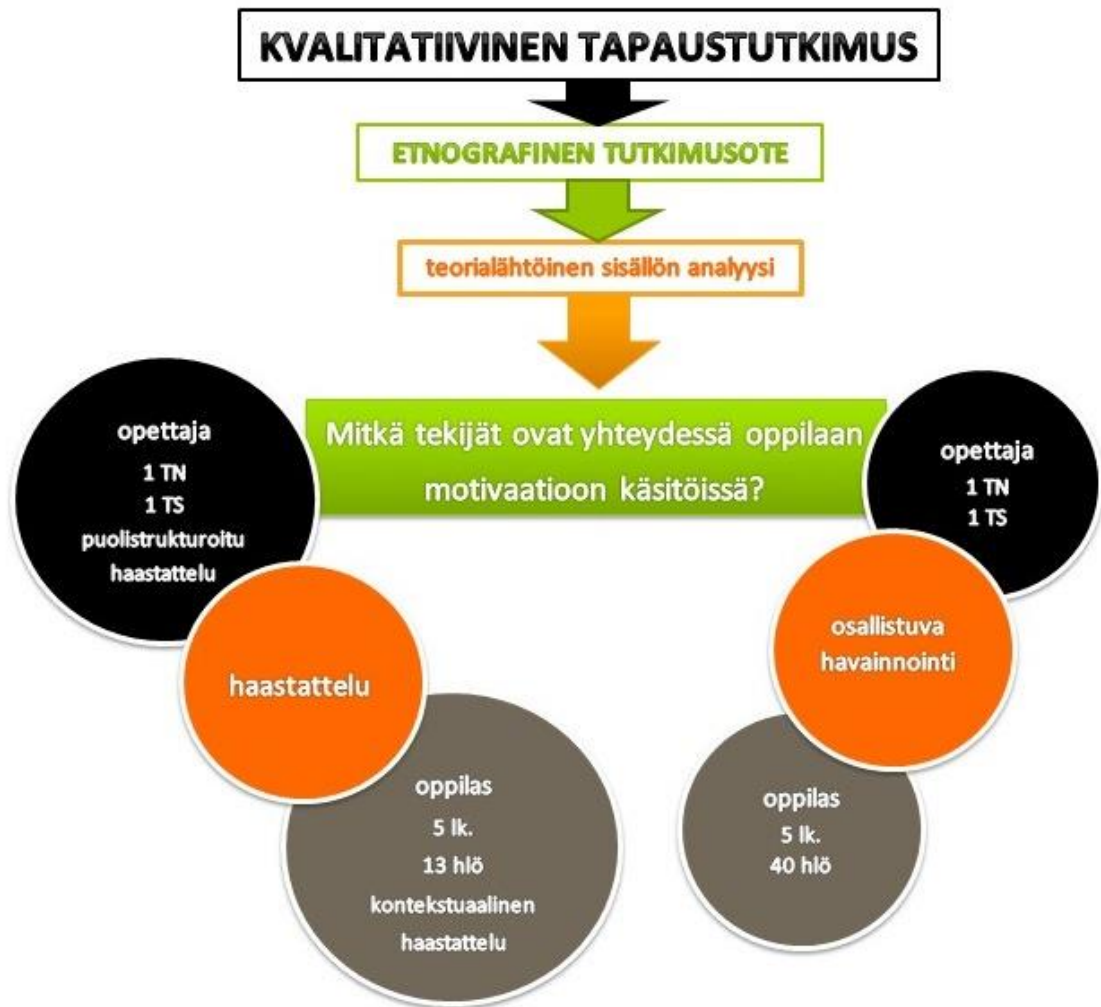
Tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimuskysymysten avulla pyritään selvittämään, mitkä tekijät monimateriaalisessa käsityön oppimisympäristöissä koetaan motivoiviksi. Tutkimuksen luotettavuuden ja merkittävyyden kannalta haastatteluista ja havainnoinneista haluttiin saada selville oppilaiden ja opettajien näkökulmia siitä, mitkä tekijät vaikuttavat oppilaan oppimismotivaatioon käsitöissä. Haastattelu havainnoinnin tukena vahvistaa tutkijan näkemiä ja kuulemia asioita, sekä vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta (Kananen 2014, 78). Tutkimustulosten avulla verrataan uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014) tutkimuskoulun monimateriaalisen käsityön oppimisympäristön muutoksiin, ja muutosten toimivuuteen. Yhtäläisesti tutkimustuloksista voidaan saada tietoa oppilaan motivaatioon vaikuttavista tekijöistä käsityön kontekstissa. Toisaalta saadaan myös tuloksia, jotka tukevat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) normien pohjalta laadittavien koulukohtaisten opetussuunnitelmien tekemistä ja toteuttamista.

6 KVALITATIIVISEN TAPAUSTUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimusasetelma

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan keskeisenä päämääränä on ymmärtää ja tulkita tutkittavan kohteen käyttäytymistä ja kokemuksia. Lopputuloksena saadaan teoreettista, sekä konkreettista tietoutta tutkittavasta asiasta. (Eskola & Suoranta 1998, 61; Soininen & Merisuo - Storm 2009, 37 – 38.) Aineiston tulkinta ja näkökulma kehittyvät koko tutkimusprosessin ajan (Kiviniemi 2001, 70). Tapaustutkimus on lähestymistapa todellisuuden tutkimiseen. Se tavoittelee laadulliselle tutkimukselle ominaista kokonaisvaltaista ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, ei niinkään yleistysten tekemistä. Tarkoituksena on tuottaa mahdollisimman monipuolinen kokonaisuus yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190, 198.)

Kvalitatiivinen tapaustutkimus soveltui tämän tutkimuksen tekemiseen. Tapaustutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkittavaa kohdetta kokonaisvaltaisesti. Tässä tutkimuksessa haluttiin kokonaisvaltaista tietoa monimateriaalisen käsityön oppimisympäristöjen vaikutuksesta oppilaan motivaatioon käsitöissä. Tutkimus toteutettiin läheisessä vuorovaikutuksessa tutkimusjoukon kanssa. Tavoitteena oli päästä lähelle oppilaiden elämismailmaa, jolloin heidän motivaatioon liittyviä tekijöitä käsityön kontekstissa saatiin luotettavasti kartoitettua. Aineiston kerääminen haastattelemalla ja havainnoimalla tuki tavoitteiden mahdollisimman kokonaisvaltaista saavuttamista.



Kuvio 2 Tutkimusasetelma

Kuviossa 2 on esitelty tutkimusasetelma eli tutkimuksen toteutuksen pääpiirteet. Kuvion havainnointi etenee ulkokehältä sisälle päin. Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tapaustutkimuksena, jota lähestytään etnografisen tutkimusotteen keinoin. Analyysimenetelmänä on käytetty teoreettista sisällönanalyysia. Tutkimuksen pääkysymykseen on haettu vastauksia opettajien ja oppilaiden haastatteluiden ja osallistuvan havainnoinnin avulla. Haastateltavat oppilaat valittiin harkinnanvaraisella otannalla. Haastateltavia oppilaita oli yhteensä kolmetoista (13) oppilasta (9 tyttöä, 4 poikaa) kahdesta viidennen luokan tutkimusryhmästä. Lisäksi haastateltiin heidän molemmat (2) käsityönopettajansa. Havainnointiaineisto on kerätty tutkimusryhmissä yhteensä neljäntäkymmeneltä (40) oppilaalta (20 oppilasta / ryhmä), ja heidän kahdelta (2) käsityön opettajaltaan. Tutkimusaineistossa mukana olevista opettajista toinen

oli luokanopettaja, joka opetti tekstiilityötä ja toinen oli teknisen työn aineenopettaja.

Etnografisen tutkimusotteen tavoitteena on pyrkiä mahdollisimman laajaan käsitykseen tutkimuskohteesta (Rastas 2010, 65). Etnografisen tutkimusotteen avulla aineistoa hankitaan kentällä arkisissa tilanteissa tutkijan toimiessa aktiivisena osana tutkittavaa ryhmää (Hämeenaho & Koskinen - Koivisto 2014; Kananen 2014, 50). Tutkijat osallistuivat tutkimuksen etnografisen suuntauksen mukaisesti käsityötuntien toimintaan osana luokkayhteisöä. Tutkimuksen kohteena olevaan ryhmään kuuluessaan tutkijalle avautuu ymmärrys ryhmän kulttuurisista ja sosiaalisista suhteista. Tällöin tutkija pystyy tavoittamaan tutkittavien ajatusmalleja sekä maailmankuvaa. (Fingerroos & Jouhki 2014, 85; Hämeenaho & Koskinen - Koivisto 2014, 28; Kananen 2014, 50.) Havainnointien ja haastatteluiden avulla saatiin selville, mitkä tekijät vaikuttavat oppilaan motivaatioon monimateriaalisen käsityön kontekstissa ja käsitöissä ylipäätään. Luokkatilanteissa tapahtumien seuraaminen ja tekemiseen osallistuminen auttoivat tutkijoita hahmottamaan kokonaisvaltaisemmin oppilaiden motivaatioon vaikuttavia asioita.

6.2 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimukseen osallistuvat oppilaat ja opettajat valikoituivat harkinnanvaraisen näytteen kautta. Harkinnanvaraisen näytteen periaatteena on poimia sellaiset tapaukset, jotka edustavat parhaiten tutkimuksen tarpeita (Soininen & Merisuo - Storm 2009, 121). Tämä otantatapa sopi tutkimuksen luonteeseen, koska haastatteluiden ja havainnointien tekeminen haluttiin tehdä tietyn opettajan pitämällä käsityön tunneilla.

Graduohjaajan kanssa yhteistyössä keväällä 2014 pohdittiin uutta näkökulmaa tärkeän aiheen tiimoilta. Hänen kontaktiansa avulla pääsimme tekemään tutkimusta koululle, jossa tehtiin remonttia kesällä 2014. Tutkimuskoulun käsityöluokat siirrettiin remontin yhteydessä samoihin tiloihin. Luokkien yhdistymisen myötä myös käsityön opetus suunniteltiin uudella tavalla toteutettavaksi. Syksyllä 2014 opettajat alkoivat toteuttamaan yhteisopettajuutta monimateriaalisen käsityön opetustilassa (liite 4).

Tutkimuskoulusta kohderyhmäksi muotoutui kaksi viidennen luokan ryhmää, sillä heidän teknisen työn opettaja oli käsityötiloihin ja käsityön opetukseen liittyvän uudistushankkeen takana. Tutkimuksen kannalta olennaista oli saada tutkimuskohteeksi oppilaita, joilla on kokemusta aiemmista peruskoulun käsityön tunneista. Esimerkiksi kolmannen luokan oppilaat eivät olisi täyttäneet tätä tutkimustulosten kannalta oleellista kriteeriä. Tutkimukseen mukaan valitut viidennen luokan oppilaat ovat opiskelleet käsitöitä peruskoulussa jo useamman vuoden ajan. Näin ollen katsottiin, että viidennen luokan oppilailla olisi valmiuksia arvioida monimateriaalisen käsityön oppimisympäristöjen tuomia muutoksia ja verrata niitä aiempiin oppimisympäristöihin.

Viidennen luokan oppilaista havainnointiaineistoon osallistui kaksi kokonaista perusopetusryhmää, joissa molemmissa oli kaksikymmentä oppilasta. Yhteensä havainnointiaineisto koostui neljästäkymmenestä oppilaasta. Havainnointiaineiston perusteella valittiin harkinnanvaraisesti kolmetoista oppilasta haastateltaviksi. Haastatellut oppilaat valikoituivat mukaan osittain oman kiinnostuksensa perusteella ja osittain sen mukaan, kuinka motivoituneilta ja aktiivisilta he vaikuttivat havainnointiaineiston perusteella. Pyrimme

valikoimaan haastatteluihin erityyppisiä oppilaita, jotta aineiston luotettavuus olisi mahdollisimman korkea. Haastatteluaineistossa oli mukana tyttöjä ja poikia. Tutkimustuloksiin ei ole eritelty vastaajan sukupuolta. Vastausten perusteella sukupuolella ei ollut vaikutusta oppilaan näkemykseen motivaatioon liittyvistä tekijöistä. Tutkimusjoukkoon kuuluvien viidennen luokan oppilaiden käsityön opetus oli aiemmin toteutettu siten, että luokka oli jaettu kahteen eri ryhmään. Ryhmät opiskelivat lukuvuoden aikana tekstiilityötä ja teknistä työtä. Oppilaat vaihtoivat tekstiilityöstä tekniseen työhön ja tosin päin, puolessa välissä lukuvuotta. Ryhmät pysyivät samoina koko vuoden ajan.

Tutkimusjoukkoon kuuluvat oppilaat valmistivat käsityössä kahta tuotetta rinnakkain, hydrokopteria ja neuletyötä. Hydrokopteri valmistettiin parityönä. Neuletyön jokainen oppilas valmisti itsenäisesti. Se oli suunniteltu parin kanssa yhdessä, ja sillä oli tarkoitus ilmentää parin yhteistä imagoa tulevissa hydrokopterikisoissa. Oppilaat osallistuivat haastatteluihin työpareittain. Oppilaiden lisäksi tutkimusaineistoa kerättiin haastattelemalla ja havainnoimalla heidän käsityönopettajiin

6.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksen aineiston keruu toteutettiin tutkimuskoululla neljän viikon ajan, kerran viikossa, syys - marraskuussa 2014. Tutkimuskoulussa aloitettiin monimateriaalinen käsityön opetus syyslukukaudella 2014. Haastattelu- ja havainnointiaineiston kerääminen haluttiin toteuttaa vasta syyskuussa, jolloin oppilaat ja opettajat olivat ehtineet totuttautua monimateriaalisen käsityön oppimisympäristöihin.

Keskustelu Pro gradu –tutkielman aiheesta vei tutkimusaineiston keruumenetelmiä tarkoituksen mukaisempaan suuntaan. Tämä tapahtui ennen ensimmäistä vierailua tutkimuskoululla ja monimateriaalisen käsityön opetustilassa. Alun perin tutkimuksen aineiston keruu oli tarkoitus toteuttaa oppilaiden ja opettajien osalta puolistrukturoituna haastatteluna ja osallistuvana havainnointina. Oppilaiden haastattelemisen kannalta paremmin tutkimuksen luonteeseen sopi tekemisen yhteydessä toteutettava keskustelumuotoinen

haastattelu. Tällaista haastattelumuotoa kutsutaan kontekstuaaliseksi haastatteluksi. Kontekstuaalinen haastattelu tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden haastatella tutkimusjoukkoa kenttätöön yhteydessä. (Tolonen & Palmu 2007, 92).

Tutkimuskohteena olevien luokkien ensimmäisen tapaamisen aikana selvisi tutkimuksen kannalta oleellisia asioita. Oppilaat olivat todella vastaanottavaisia ja avoimia tutkijoiden kysymyksille sekä luokassa liikkumiselle. Tutkimuskouluun, käsityön luokkatiloihin sekä tutkimukseen osallistuvien oppilaiden ja opettajien tapaamisen lisäksi ensimmäisellä tapaamiskerralla käytiin läpi aineistonkeruumenetelmät ja niiden toteutusmahdollisuudet opetustilassa. Tutustumiskerran yhteydessä oppilaille annettiin kotiin vietäväksi tutkimuslupa-anomukset, joihin vanhempien tuli allekirjoituksellaan varmistaa, saako oppilas olla osana tutkimusta. Oppilaat saivat mahdollisuuden kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta myös henkilökohtaisesti tutkimuskertojen aikana. Koulun osalta tutkimusluvut saatiin rehtorilta. Rehtori oli hankkinut tutkimusluvan sivistystoimenjohtajalta. Tästä saimme tiedon rehtorilta sähköpostitse. Opettajien osallistuminen tutkimukseen varmistettiin etukäteen sähköpostilla ja tutustumiskerralla uudestaan suullisesti.

Kaikki haastattelut ja havainnoinnit tallennettiin GoPro-kameran avulla. GoPron käyttöön päädyttiin, sen pienikokoisuuden vuoksi. Kameran mitat ovat 59 x 41 x 21mm ja paino on 74g. Pienestä koosta huolimatta kameran kuvan- ja äänenlaatu ovat todella hyvät. Monimateriaalisen käsityön opetustilan muodon vuoksi (liite 4) havainnoinnin tukena oli Ipad, johon tuli reaaliaikaisesti GoPro-kameran kuvaa. Tällä tavoin havainnointivuorossa oleva tutkija pystyi kirjaamaan monipuolisemmin ylös luokkatilan eri osissa tapahtuvia asioita. Ajatuksena oli, että kameran pienikokoisuudesta on etua, koska oppilaat eivät välttämättä kiinnitä kameraan huomiota. Ajatus osoittautui oppilaita kuvattaessa todeksi. Eräällä havainnointikerralla GoPron akku loppui kesken kuvaamisen. GoPro:n tilalla täytyi käyttää Ipadia. Kokonsa vuoksi Ipad kiinnitti oppilaisiin enemmän huomiota. Tämä tuli esille esimerkiksi siten, että kameran eteen tultiin pelleilemään. Samaa tilannetta ei tullut vastaan, kun kuvaaminen tapahtui GoPro-kameralla.

Monimateriaalisen käsityön opetustilan muodon vuoksi (liite 4) havainnointien videointi olisi vaatinut kameran liikuttelua paikasta toiseen. Tämä ei olisi ollut järkevä ratkaisu, joten alkuperäistä suunnitelmaa muutettiin. Havainnoinnin toteuttamiseksi muotoutui tapahtumien ensisijainen kirjaaminen koneelle havainnointipäiväkirjan avulla. Kirjaamista tuettiin haastatteluiden ohessa videoinnilla. Haastatteluiden osalta aineiston keruutapa säilyi videoimisessa. Visuaalinen materiaali tallentaa haastattelut sellaisinaan. Tämä on oleellista, kun aineistoa käydään läpi jälkikäteen. Video tallentaa haastateltavien ilmeet, eleet, äänenpainot ja tarkentaa tilanteiden eri vivahteita. (Bagayoko & Tawah 2014, 195, 209.) Videoiminen on oleellinen osa myös tutkimuksen luotettavuutta ja aineiston kokonaisvaltaista läpikäymistä (Tiittula & Ruusuvuori 2009, 15). Videoituihin tilanteisiin voi palata tutkimuksen eri vaiheissa. Tallennetun videomateriaalin avulla pystyi palaamaan esimerkiksi litteroitujen haastatteluiden tunnelmaan, ja tarkastelemaan uudestaan haastateltavan elekieltä.

Opettajan hyväksyntä tutkimuksen tekemiselle oli selkeä alusta alkaen, koska monimateriaalisen käsityön oppimisympäristöt tarvitsevat tutkimuksia tuekseen, jotta kehitystä voisi tapahtua. Tutkimuskohteena olevan koulun ja luokkien osallistuminen tutkimukseen varmistettiin koulun rehtorilta. Rehtorin ja kaupungin sivistysjohtajan lupien jälkeen tutkimuslupa-anomus lähetettiin kaikkien tutkimukseen osallistuvien viidennen luokan oppilaiden koteihin. Tutkiessa lapsia on tutkimukseen saatava lupa myös lasten huoltajilta ja mahdollisesti myös opettajalta (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 47 – 48). Tutkimuslupa-anomuksessa oli selkeästi kerrottu, miten tutkimus tullaan toteuttamaan (liite 3). Kaikkien vanhempien tuli nimikirjoituksellaan vahvistaa lapsen osallistuminen tutkimukseen. Vanhempien lupien lisäksi oppilailla oli itsellään mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Kaikkien oppilaiden vanhemmat antoivat suostumuksensa oppilaan tutkimukseen osallistumiselle. Tästä huolimatta oppilailla oli mahdollisuus lisäksi itse päättää haluaako osallistua tutkimukseen. Molempien tutkimusluokkien oppilaat olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Osa haastatteluihin valituista oppilaista ilmaisivat itse halunsa tulla haastatelluiksi.

6.3.1 Haastattelu tutkimusaineiston keräämisen välineenä

Yleisesti haastattelussa on kyse eräänlaisesta keskustelusta, jossa tutkija vuorovaikutuksessa haastateltavien kanssa pyrkii saamaan käsityksen tutkimuksen kohteesta (Kananen 2014, 88). Haastatteluissa kannattaa lähteä liikkeelle tutuista ja helpoista kysymyksistä, etenkin lasten kanssa. Lapsia haastatellessa tulee ottaa huomioon myös ikätaso ja sen mukainen kommunikointi. Haastattelutilanteissa tulee antaa tarpeeksi aikaa vastaamiselle ja liikkua aihealueissa, jotka liittyvät lapsen kokemusmaailmaan. (Aarnos 2010, 175 – 176; Alasuutari 2009, 154.)

Haastatteluaineistoa kerättiin kolmeltatoista oppilaalta ja kahdelta opettajalta. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita etenkin oppilaiden antamista haastatteluvastauksista, joihin haetaan tukea tai eriäviä näkökulmia opettajien haastatteluiden perusteella. Haastattelut toteutettiin oppilaille kontekstuaalisena haastatteluna ja opettajille puolistrukturoidun haastattelun avulla. Tutkimuskirjallisuuden mukaan täysin strukturoimatonta haastattelua ei ole olemassa, vaan aineiston keruun pohjalla on aina halu saada vastauksia tiettyihin etukäteen mietittyihin aiheisiin (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 12). Tässä tutkimuksessa sekä opettajien, että oppilaiden haastatteluiden pohjana oli kysymyksiä oppilaan oppimismotivaatioon käsityön kontekstissa ja monimateriaalisen käsityön oppimisympäristöihin liittyen (Liitteet 1 & 2).

Kontekstuaalisen haastattelun pääpiirteinä on mahdollisimman luonteva keskustelutilanne kenttätyön yhteydessä osallistuvan havainnoinnin ohessa (Holtzblatt, Wendell & Wood 2005, 80; Tolonen & Palmu 2007, 92). Tässä tutkimuksessa kontekstuaalinen haastattelu toteutettiin luokkatilassa, osana käsityön oppimistilannetta. Oppilaat saivat istua omilla paikoillaan, liikkua työvaiheidensa mukaan ja tehdä samalla omaa työtään. Haastattelun positiivinen puoli on, että tilanteet eivät olleet liian virallisia ja jännittäviä oppilaille ja vastaukset ovat toivottavasti tällöin luonnollisempia. Ongelmana voi olla kuitenkin se, että vieressä istuvat ja kuuntelevat kaverit vaikuttavat vastaamiseen ja mielipiteisiin. Tutkijoiden rooli haastattelutilanteissa oli lähinnä olla kiinnostunut oppilaiden tekemisestä ja johtaa keskustelua haluamaansa suuntaan.

Alkuperäisen suunnitelman mukaan oppilaiden haastattelut oli tarkoitus toteuttaa ilman varsinaista haastattelun näkökulmaa. Testihaastatteluissa ilmeni kuitenkin, että oppilaat eivät jaksaneet keskittyä haastatteluun, kun heille ei erikseen kerrottu kyseessä olevan tutkimukseen tulevaa aineistoa. Haastatteluiden tekemistä muutettiin siten, että oppilaille kerrottiin etukäteen, kun oli kyse erityisesti tutkimusta varten tulevasta keskustelusta. Tällöin oppilaiden huomio ja keskittyminen kiinnittyivät haastatteluihin.

Aineistonkeruumenetelmänä kontekstuaalinen haastattelu ei ole vielä vakiintunut, mutta selkeästi hyvä menetelmä tässä tutkimuksessa. Tutkimukseen käytettävä aika oli rajallinen. Tästä johtuen päätettiin kiinnostavia aiheita ja kysymyksiä jakaa teemoittain tutkimuskertojen yhteyteen. Tutkimuskertojen teemoittaminen varmisti ennakolta sen, että kaikki tutkijoita kiinnostavat aiheet tuli varmasti käsiteltyä. Toisaalta myös haastatteluiden analysoiminen oli organisoidumpaa. Teemat ja niihin liittyvät apukysymykset oli suunniteltu siten, että haastattelut etenivät loogisesti, mutta lähellä oppilaiden kokemia ja tuntemia asioita.

Käsityön opettajien osalta aineisto kerättiin puolistrukturoidun haastattelun avulla. Tässä haastattelumuodossa kaikille tutkittaville on käytössä samat kysymykset, joihin haastateltavat saavat vastata omin sanoin (Eskola & Vastamäki 2001, 26). Opettajien osalta haastattelut haluttiin toteuttaa rauhallisessa ympäristössä, ilman oppilaiden tai muiden ulkopuolista häirintää. Molemmille opettajille esitettiin samat kysymykset. Opettajien osalta tutkimukseen osallistuminen varmistettiin sähköpostitse ja suullisesti.

6.3.2 Osallistuva havainnointi tutkimusaineiston keräämisen välineenä

Haastatteluiden tukena aineiston keruussa on havainnointi, jota voidaan toteuttaa monella tavalla, piilohavainnoinnista osallistuvaan havainnointiin (Grönfors 2010, 159). Kaikissa tapauksissa havainnointi on jonkinasteista tutkimuskohteiden seuraamista ja tarkkailua tutkimustilassa (Hyysalo 2009, 106). Tarkkailun seurauksena tutkija saa tietoa tutkimuskohteidensa käyttäytymisestä, ajatuksista ja toimintatavoista. Erityisen hyvin havainnointi

tutkimusmenetelmänä sopii lasten ja nuorten tutkimiseen, sekä tarkasteltaessa yksittäisen ihmisen toimintaa ja vuorovaikutussuhteita muiden ihmisten kanssa. (Vilkkä 2006, 37 – 38.) Havainnoinnin, yhdessä tekemisen ja keskustelun avulla tutkijat pääsivät lähemmäs oppilaiden elämismailmaa, ja tutustuivat oppilaisiin yksilöinä. Koululuokassa tutkijat ja oppilaat oppivat tuntemaan toisiaan ja saivat luotua luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen välilleen.

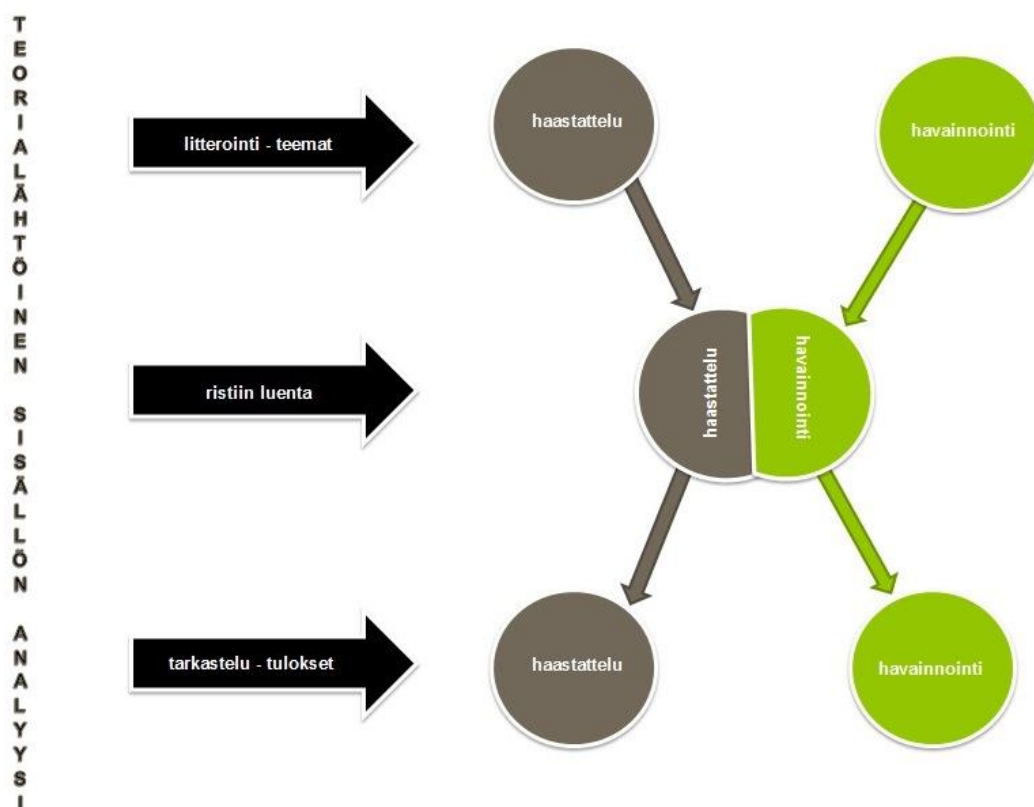
Havainnointiaineiston tallentaminen tehtiin yleisesti havaintopäiväkirjan ja videoinnin avulla. Tärkeätä havainnointiaineiston kirjallisessa keruussa on, että nähdyt ja kuullut tapahtumat tallennetaan heti tietokoneella tai käsin, mahdollisimman laajasti (Grönfors 2010, 164; Hämeenaho & Koskinen – Koivisto 2014, 16; Kananen 2014, 86.) Tutkimusluokassa tapahtui koko ajan paljon asioita, jotka olivat tutkimuksen kannalta tärkeää saada tallennettua tai kirjattua. Tutkimuksessa käytettiin strukturoimatonta havainnointia, jossa pyritään kirjaamaan mahdollisimman paljon tilanteeseen liittyviä tapahtumia (Kananen 2014, 67). Oleellista oli tallentaa mahdollisimman paljon erilaisia tilanteita käsityön opetustilojen tapahtumista. Esimerkiksi siitä, miten oppilaat käyttäytyivät, miten opettajat toimivat, millainen oli yleinen ilmapiiri.

Tässä tutkimuksessa käytettiin aineiston hankintaan osallistuvaa havainnointia. Vuorovaikutus tutkittavien kanssa pyritään saamaan mahdollisimman luonnolliseksi, jotta havainnointimateriaalista tulisi luotettavaa ja totuudenmukaista (Eskola & Suoranta 1998, 101; Hyysalo 2009, 114). Yleensä osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on osa yhteisöä ja osallistuu toimintaan kohderyhmän mukana mahdollisimman pitkän ajanjakson ajan (Kananen 2014, 81; Tolonen & Palmu 2007, 89). Tutkimuskoulun oppilaat ottivat tutkijat heti hyvin vastaan, ja käyttäytyivät tunneilla kuten aiemminkin. Oppilaat saattoivat tunneilla esimerkiksi avoimesti puhua siitä, ettei tekeminen juuri tällä tunnilla kiinnosta yhtään. Toiset oppilaat keskittyivät joillain tunneilla vain kavereiden luomiin virikkeisiin, kuten keskusteluun tai erilaisiin leikkeihin. Tutkijat saivat toimia opettajien tavoin oppilaiden apuna, ja oppilaat pyysivät apua rohkeasti myös tutkijoilta. Oppilaat kokivat, että tutkijat olivat tunneilla heidän apunaan, vaikka samalla tehtiin tutkimukseen liittyviä havainnoiteja ja haastatteluja. Opettajat eivät kokeneet, että oppilaat olisivat käyttäytyneet poikkeuksellisesti tutkijoiden ollessa paikalla.

6.4 Tutkimusaineiston käsittely ja analyysi

Yksilöitä tutkittaessa on heillä oikeus pysyä nimettöminä, niin ettei heidän identiteettinsä ole tunnistettavissa (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 47 – 48). Tutkimukseen osallistuvien opettajien ja oppilaiden nimien tilalla käytettiin numerokoodeja. Myöskään koulun nimeä tai paikkakuntaa ei mainita tutkimuksen yhteydessä.

Kerätyn tutkimusaineiston analyysi tehtiin teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi on tutkimuksen selkäranka, johon liitetään teemoista saatua tietoa. Sitä voidaan pitää jonkinlaisena teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Teorialähtöistä analyysia ohjaa aikaisemmin luotu tutkimuksen kehys tai tutkimuskysymysten kautta asetetut teemat. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93, 97, 113.)



Kuvio 3 Aineiston analyysi

Kuviossa 3 on esitelty aineiston analyysi pääpiirteittäin. Teorialähtöinen sisällönanalyysi lähti liikkeelle haastatteluiden litteroinnilla ja havainnointien puhtaaksi kirjoittamisella (ks. esimerkki Liitteet 5 ja 6). Tutkimuskysymysten

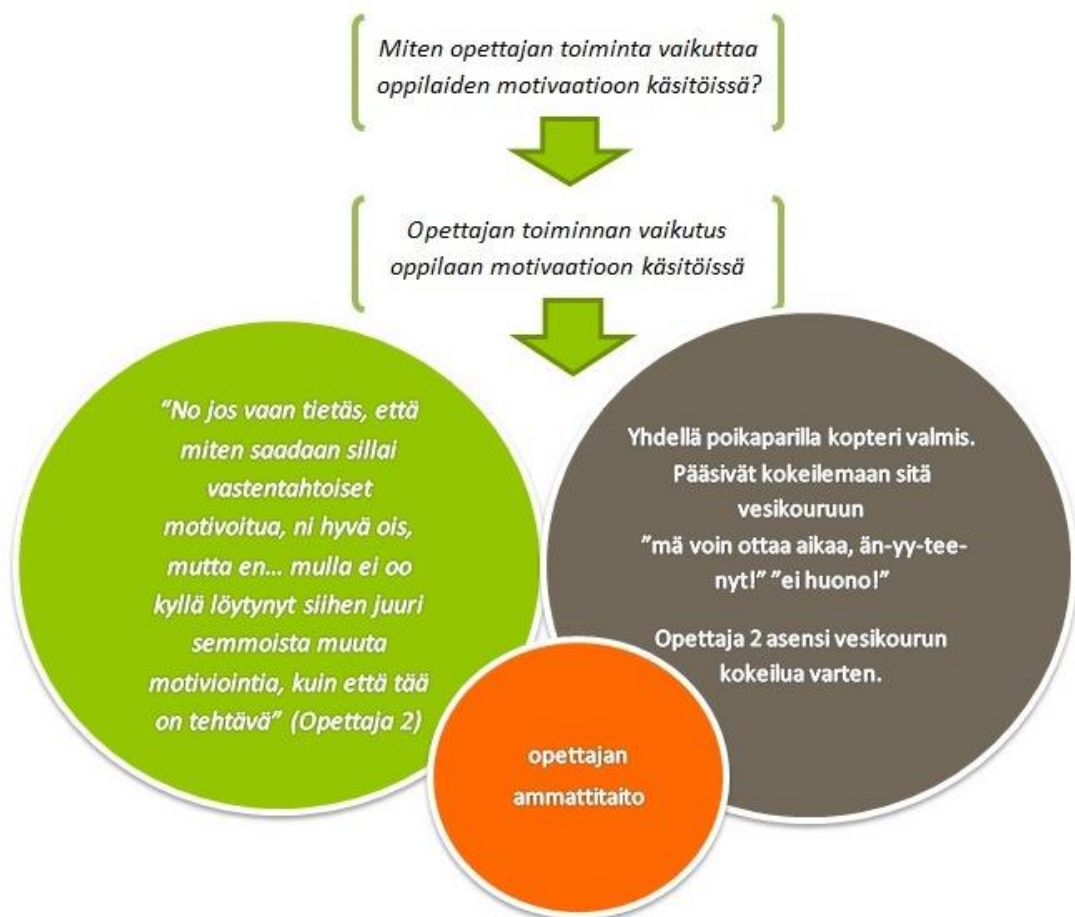
pohjalta päädyttiin teemoihin, joihin tutkimusaineistosta etsittiin vastauksia. Tällainen lähestymistapa on perusteltua, kun aiheesta on olemassa aiempia tutkimuksia. Molemmista aineistosta nostettiin esille kaikki kuhunkin teemaan liittyvät ilmaukset. Analyysia jatkettiin ristiin luennan avulla, jossa litteroituja haastatteluja ja havaintopäiväkirjaa tarkasteltiin rinnakkain kunkin teeman sisällä. Ristiin luennan jälkeen tulokset kirjoitettiin puhtaaksi kunkin teeman alle molempia aineistoja hyödyntäen. Tutkimustuloksissa havainnointi- ja haastatteluaineistot ovat vuoropuhelussa keskenään, mutta kumpikin omana osa-alueenaan. Tutkimustuloksista ilmenee, milloin on kyse havainnointiaineistosta, ja milloin haastatteluaineistosta.

Videoidut haastattelut litteroitiin tekstitiedostoksi tietokoneen avulla, tästä löytyy liitteenä ote opettajan haastattelusta (ks. liite 5). Aineiston käsittelyn kannalta litterointi eli puheen ja kuvan muuntaminen tekstiksi, on tärkeä ja oleellinen vaihe (Ruusuvuori 2010, 424). Kerätty haastatteluaineisto litteroitiin päivä kerrallaan. Aineistosta litteroitiin mahdollisimman tarkasti haastattelijan ja haastateltavan puheenvuorot. Eleistä, ilmeistä, äänenpainoista ja esimerkiksi naurahduksista litteroinnin yhteydessä tekstiin lisättiin näkyvimmit ja oleellisimmat. Lisäksi litteroinneissa mainitaan, jos haastattelu keskeytyi tai häiriintyi hetkeksi jostakin ulkopuolisesta syystä. Havainnointipäiväkirjana kerätty havainnointiaineisto kirjattiin yhdenmukaiseksi tekstitiedostoksi tietokoneelle, tästä ote liitteenä (ks. liite 6).

Litteroinnin avulla haastatteluaineistoa oli helpompi ja mukavampi lähteä tutkimaan lähemmin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa litteroinnin käyttäminen analyysissa on perusteltua, koska kokonaisuuksien hahmottaminen pelkkää nauhoitettua puhetta kuuntelemalla olisi lähes mahdotonta (Ruusuvuori 2010, 427). Aineiston analyysi aloitettiin litteroitujen haastatteluiden ja puhtaaksi kirjoitettujen havainnointien jakamisella teemoihin tutkimuskysymysten sisällön perusteella. Aineiston ryhmittely ja tiivistäminen helpottavat tulosten kokoamista, jonka jälkeen tutkija pystyy ymmärtämään paremmin aineiston sisällön merkityksiä (Alasuutari 2001, 38 – 39; Vilkka 2006, 82). Tutkimustuloksia haettiin aineistosta kolmen teeman perusteella. Teemojen sisällöiksi muotoutuivat 1) Opettajan toiminnan vaikutus oppilaan motivaatioon

käsitöissä 2) Monimateriaalisen käsityön, ja siihen liittyvien psyykkisten- ja sosiaalisten oppimisympäristöjen vaikutus oppilaan motivaatioon käsitöissä
 3) Monimateriaalisen käsityön opetuksen, ja siihen liittyvien yhteisopettajuuden sekä fyysisten- ja didaktisten oppimisympäristöjen vaikutus oppilaan motivaatioon käsitöissä. Teemoihin liittyvät sisällöt merkittiin kirjoitettuihin aineistoihin värikoodein.

Tutkimuksen sisällönanalyysia havainnollistetaan kuvioiden 4 - 6 avulla. Vihreällä pohjalla oleva teksti kuvaa haastatteluaineistosta saatua materiaalia. Harmaalla pohjalla oleva teksti kuvaa havainnointiaineistosta saatua materiaalia. Oranssilla pohjalla oleva teksti on teeman sisällä saatu tutkimustulos, joka on muotoutunut muun muassa vihreän ja harmaan pallon aineistojen pohjalta.



Kuvio 4 Tutkimuksen sisällönanalyysia havainnollistava kuvio, teeman 1 osalta



Kuvio 5 Tutkimuksen sisällönanalyysia havainnollistava kuvio, teeman 2 osalta



Kuvio 6 Tutkimuksen sisällönanalyysia havainnollistava kuvio, teeman 3 osalta

Aineiston teemoittamisen jälkeen tutkimuksen seuraavana vaiheena oli havainnointien ja haastatteluiden saattaminen yhtenäiseksi tutkimustulokseksi (kuviot 4 – 6). Aineiston analyysin avulla pyritään selkeyttämään aineistoa ja nostamaan esille uutta tietoa (Eskola & Suoranta 1998, 138). Aineistosta nostettiin esille teemoittain kaikki siihen liittyvät ilmaukset. Samansuuntaiset vastaukset yhdistettiin toistensa kanssa. Raakaversioiden jälkeen tulokset kirjoitettiin puhtaaksi kunkin teeman alle molempia aineistoja hyödyntäen. Tulosten yhteyteen kirjattiin lainauksia opettajien ja oppilaiden haastatteluista, tukemaan tutkimuksen luotettavuutta.

Aineiston analyysia jatkettiin ristiin luennan avulla, jossa tarkasteltiin litteroituja haastatteluja ja havainnointipäiväkirjaa rinnakkain (Huttunen 2010, 44) kunkin teeman alla. Ristiin luennassa pyrkimyksenä oli löytää sekä haastatteluista tukevia, että sen kanssa ristiriidassa olevia havaintoja. Oppilaiden ja opettajien

haastattelut tukivat toisiaan useassa motivaatioon liittyvässä tekijässä. Havainnointiaineiston perusteella useat motivaatioon liittyvät tekijät vahvistuivat. Toisaalta havainnointiaineistosta nousi esille haastatteluaineiston kanssa risteävää tietoa. Esimerkkinä liite 5 ja 6. Haastattelussa (liite 5) Opettaja 2 kertoo auttavansa oppilaita siten, että oppilaan tekemä työ on jatkuvasti oppilaan käsissä. Havainnointi aineiston (liite 6) perusteella Opettaja 2 kuitenkin useimmiten korjaa oppilaiden työt itse, eikä oppilas välttämättä edes näe mitä hänen työlleen tehdään.

Etnografisessa tutkimuksessa oleellista on vuoropuhelu eri aineistojen välillä. Usean erilaisen aineiston avulla kuva tutkittavasta asiasta laajenee ja tarkentuu. (Mietola 2007, 176.)

Aineiston kokoavan tarkastelun lisäksi analyysia tehtiin etnografiselle tutkimukselle luontaisella tavalla jo aineiston keruun ohella. Jokaisen tutkimuskerran jälkeen saatuun aineistoon tutustuttiin. Aineistosta pyrittiin löytämään puutteita, jotka olennaisesti vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. Tärkeää omien tavoitteiden kannalta oli pohtia jo kerättyä aineistoa, ja sen riittävyttä teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymysten kannalta. Ilman jatkuvaa analyysia on mahdotonta tietää, milloin aineistoa on riittävästi. (Eskola & Suoranta 1998, 62; Kananen 2014, 87.) Pääpiirteessään voidaan sanoa, että aineisto on riittävää silloin, kun tapaukset eivät tuota tutkimusongelman kannalta enää uutta tietoa (Eskola & Suoranta 1998, 62). Aineiston riittävyttä tarkasteltiin tehtyjen haastatteluiden ja havainnointien perusteella. Tutkimusaineistosta kävi ilmi, että samat motivaatioon liittyvät tekijät toistuivat useassa haastattelussa ja havainnoinnissa. Saturaatio, eli aineiston sisältöjen toistuminen ei tuota uutta tietoa tutkimusongelman kannalta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 89). Tutkimusaineiston keruuseen oli varattu kuusi tutkimuskertaa, mutta kuudes kerta jätettiin käyttämättä. Toistuvien motivaatioon liittyvien tekijöiden perusteella kerätty tutkimusaineisto koettiin riittäväksi.

7 TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Tutkimustulokset teemojen mukaan

Haastatteluiden ja havainnointien tulokset luokiteltiin kolmeen teemaan, jotka muodostuivat tutkimuskysymysten pohjalta. Teemojen perusteella etsittiin vastauksia analysoitavaksi. Teemat olivat:

1. Opettajan toiminnan vaikutus oppilaan motivaatioon käsitöissä
2. Monimateriaalisen käsityön, ja siihen liittyvien psyykkisten- ja sosiaalisten oppimisympäristöjen vaikutus oppilaan motivaatioon käsitöissä
3. Monimateriaalisen käsityön opetuksen, ja siihen liittyvien yhteisopettajuuden sekä fyysisten- ja didaktisten oppimisympäristöjen vaikutus oppilaan motivaatioon käsitöissä

7.1.1 Opettajan toiminnan vaikutus oppilaan motivaatioon käsitöissä

Analyysin perusteella saatiin vastauksia opettajan toiminnan vaikutuksista oppilaan motivaatioon käsitöissä (kuvio 7). Tuloksissa on mukana oppilaiden ja opettajien haastattelu- ja havainnointiaineistot. Opettajat ja oppilaat on merkitty aineistoon numerokoodein. Tutkimustuloksissa käsitellään opettajien motivointitapoja, ohjeistuksen riittävyttä, avun saamisen nopeutta, miten opettajat kannustavat oppilaitaan ja mitkä asiat opettajat kokevat käsityön opetuksessa ja oppimisessa tärkeimmiksi.

Opettaja 1 pyrkii löytämään ja tuomaan opetukseen asioita, jotka kohtaavat oppilaiden kokemus- ja elämämaailman. Hän toteaa myös, että kaikille ei sovi samat motivointikeinot. Usein oppilaat, joita ei oikeastaan kiinnosta mikään, ovat hankalimpia motivoida. Opettaja 1 kokee oppilaiden motivoimisen tärkeäksi, ja hän pyrkii löytämään erilaisia motivointikeinoja oppilaasta riippuen. Tärkeää hänen mielestään on oppilaiden omatoiminen tekeminen, käsillä käsittäminen, kokeilu ja kehittäminen. Hän kiinnittää tuotteiden suunnittelussa

huomiota siihen, että oppilaiden ei tarvitse valmistaa käsitöitä vain tuottamisen takia. Tehdyillä töillä tulisi olla aina myös jokin muu merkitys oppilaalle.

Opettaja 2 kokee, että muiden oppilaiden tekemät valmiit työt, jotka ovat olleet esillä esimerkiksi koulun käytävillä, ovat hyvä motivointikeino. Motivaatioon vaikuttaa myös työn valinnaisuus, ja se miten paljon oppilas saa itse päättää mitä tekee ja miten tekee. Opettaja 2 kokee vapaasti toteutettavat tuotteet raskailta, koska ne tuottavat opettajalle lisää työtä.

Opettaja 2 ei koe motivoivansa oppilaitaan, vaikka oppilaat kokevat molempien opettajien motivoivan heitä. Opettajan mukaan innostuneita oppilaita ei tarvitse motivoida ollenkaan, koska he ovat muutenkin motivoituneita. Hänellä ei ole keinoja motivoida oppilaita, jotka eivät ole lainkaan innostuneita.

*“No jos vaan tietäs, että miten saadaan sillai vastentahtoiset motivoitua, ni hyvä ois, mutta en... mulla ei oo kyllä löytynyt siihen juuri semmoista muuta motivointia, kuin että tää on tehtävä”
(Opettaja 2)*

Oppilaiden vastaukset jakautuvat siten, että osa oppilaista kokee saavansa ohjeita riittävästi, mutta osan mielestä ohjeita tulee jopa liikaa. Oppilaat mieltävät mittaamisen ja teknisen piirtämisen liian tarkoiksi ohjeiksi, vaikka ne ovat oleellinen osa työn onnistumista. Oppilaat haluaisivat vain tehdä. Kuitenkin oppilaiden mielestä he saivat toteuttaa itseään tarpeeksi tekemissään töissä. Opettajien innostavuuden ja motivoinnin oppilaat mieltävät siten, että opettaja antaa riittävästi ohjeita ja avustusta.

“Ne ei sillätavalla millään häiritse sitä tekemistä vaan, jos sulla on asiaa tai tarvii apua ni sillon” (Oppilas 1)

Opettajien kannustuksella on positiivinen vaikutus oppilaan tekemiseen. Kaikki oppilaat kokivat, että opettajat toimivat käsityötunneilla innostavasti. Opettajat eivät sinänsä vaikuta oppilaan motivaatioon käsitöissä, paitsi silloin, kun on kyse itse tuotteesta, jota oppilas on valmistamassa. Opettajat pyrkivät siihen, että oppilaat suunnittelisivat realistisesti toteutettavissa olevissa tuotteita.

Opettajat voivat myös lannistaa oppilaan innostusta käsitöitä kohtaan antamallaan numeroilla tai töiden arvosteluilla. Negatiivisella palautteella on huomattavasti suurempi vaikutus, kuin positiivisella palautteella. Negatiivinen palaute jää paremmin oppilaan muistiin.

”Välil ne kyl lannistaa niil numeroilla mitä sä saat” (Oppilas 2)

Opettajat arvostavat oppilaan omatoimista tekemistä, ja korostavat käsillä tekemisen tärkeyttä. Opettajat kokevat, että oppilaalla tulisi olla vaadittavat perustaidot hallussa ennen kuin oppilaat voivat lähteä itse suunnittelemaan ja luomaan. Opettaja 1 kokee tärkeänä sen, että oppilaille syntyisi taito havainnoida omaa ympäristöään ja teknologiaa arjessa. Tästä hän käyttää termiä monilukutaito. Monilukutaitoon liittyy se, oppilas ymmärtää, ettei teknologia ja ratkaisut tule tyhjästä ympärillemme. Niiden luomiseen tarvitaan suunnittelua ja rakentamista. Perustaitojen harjoitteluun tulisi tarttua jo heti kolmannella luokalla, ja harjoitella sitä ahkerasti. Jos harjoittelua ja harjaantumista ei tapahdu, ei voida myöskään olettaa, että oppilailla seitsemännellä luokalla olisi vaadittavat valmiudet toteuttaa vaadittuja taitoja.

Oppilaat kokevat, että omaan aktiivisuuteen käsityötunneilla vaikuttaa se, kuinka nopeasti opettajilta saa apua eri työvaiheissa. Havainnointiaineiston perusteella opettajat auttavat oppilaita todella tasapuolisesti. Toisaalta Opettaja 1 myös kannustaa oppilaita auttamaan toisiaan eri työvaiheiden kanssa, jolloin apua on saatavilla monelta eri suunnalta. Opettajien antama apu ei välttämättä ole oppilaille aina riittävää. Opettajien kiireen vuoksi oppilaille saattaa tulla tunne, että heidän asiaansa ei ehditty riittävästi kuulemaan. Opettajilla voi myös olla vääristynyt kuva siitä, miten he auttavat oppilaita käsityön tunneilla ja mitä todellisuudessa on tapahtunut.

Havainnointiaineiston perusteella Opettaja 2 korjaa usein oppilaidensa virheet itse. Hän ei ohjeista riittävästi, eikä oppilas välttämättä edes näe mitä hänen työnsä tehdään. Usein tämä johtaa oppilaan turhautumiseen ja tarkkaavaisuuden siirtymiseen toissijaisiin asioihin. Haastatteluaineiston

mukaan Opettaja 2 kuitenkin kokee auttavansa oppilaita siten, että työ on jatkuvasti oppilaan käsissä.

7.1.2 Monimateriaalisen käsityön, ja siihen liittyvien psyykkisten- ja sosiaalisten oppimisympäristöjen vaikutus oppilaan motivaatioon käsitöissä

Analyysin perusteella saatiin vastauksia monimateriaalisen käsityön sekä psyykkisen- ja sosiaalisen oppimisympäristön vaikutuksista oppilaan motivaatioon käsitöissä (kuvio 8). Tuloksissa on mukana oppilaiden ja opettajien haastattelu- ja havainnointiaineistot. Opettajat ja oppilaat on merkitty aineistoon numerokoodein. Tutkimustuloksissa käsitellään kodin kannustamista, vapaa-ajan merkitystä ja käsityötaitojen vaikutusta käsitöiden tekemiseen. Vastauksissa ilmenee myös asioita, jotka tekevät käsitöistä mukavan ja tärkeän oppiaineen, mutta toisaalta myös asioita, jotka aiheuttavat negatiivisia ajatuksia käsitöiden tekemisestä.

Pääasiassa jokainen oppilas pitää käsitöiden tekemisestä. Tekeminen koetaan tylsäksi silloin, kun työn tekeminen ei onnistu, työhön tulee virheitä tai jos oppilas kokee olevansa väsynyt. Virheitä ei aina kuitenkaan pidetä vain huonona asiana, vaan tuotetta ja omia taitoja voidaan kehittää oppimalla virheistä. Oppilaan aktiivisuuteen käsityötunneilla vaikuttaa tehtävän työn mielekkyys itselle ja myös se, onko tunneilla oppilaan mielestä mukavaa. Aktiivisuutta alentaa muun muassa nälkä ja havainnointiaineiston perusteella lähes aina ruokailua edeltävällä tunneilla oppilaiden keskittyminen tekemiseen on huonompaa kuin muilla tunneilla.

Mukavaa käsitöiden tekeminen on silloin, kun niitä saa tehdä yhdessä kavereiden kanssa tai kun oppilas kokee olevansa hyvällä tuulella. Oppilaan ollessa innostuneessa mielentilassa, heijastuu innostus myös käsitöihin. Positiiviseen tekemiseen ja ajatteluun vaikuttaa myös se, että saa tehdä omassa rauhassa, ilman että joku hoputtaa. Tärkeäksi koetaan, että saa tehdä itse omilla käsillään, ja päättää oman työnsä osalta, mitä tekee.

”Saa käsillään tehdä ja näkee sen mitä on tehnyt” (Oppilas 3)

Kavereiden negatiivinen ajattelun käsitöitä kohtaan ei oppilaiden mukaan vaikuta heidän ajatuksiin käsitöistä tai käsitöiden tekemisestä. Kavereiden häiriköiminen tunneilla koetaan kuitenkin negatiiviseksi tekijäksi oppilaan omaan aktiivisuuteen tai tekemiseen ylipäättään. Häiriköiminen vie aikaa myös opettajan ohjaukselta, sillä aikaa kuluu häiriön poistamiseen. Parityöskentelyn suhteen pari tai kaveri koetaan negatiiviseksi, jos hän ei ole kiinnostunut tekemään tuotetta.

”No sit mä en vaa tee sen kaverin kaa, et sit mä teen vaa yksin tai sit jonku toisen kaverin kaa.” (Oppilas 4)

Kavereilla koetaan olevan myös positiivista vaikutusta oppilaan aktiivisuuteen ja hyvään käsityöenergiaan. Positiivinen vaikutus kavereilla on tekemiseen, jos hän on aktiivinen ja nopea tekemään.

*”Kaverit vois ehkä vaikuttaa sillee et niist saa energiaa niihi töihi”
(Oppilas 5)*

Kaikilla haastatteluihin osallistuneilla oppilailla on lähipiirissään joku, joka tekee vapaa-ajallaan käsitöitä. Useimmiten henkilö on perheenjäsen tai muuten läheinen henkilö, jonka kanssa oppilas on paljon tekemisissä. Kotona oppilaita kannustettiin käsitöiden tekemiseen. Tosin vaikka kotona tehtäisiin käsitöitä, ei innostusta siirretä välttämättä lapsille. Kuitenkin vanhemmat, joilla on käsitöiden opiskelu, syystä tai toisesta, jäänyt omana kouluaikana vähemmälle, kannustavat lapsiaan opiskelemaan käsitöitä koulussa.

”Äiti sanoo et kannattaa opetella, ko se ei itte opetellu sitä kunnolla, ni sitte sitä harmittaa jälkeenpäin” (Oppilas 6)

Lähipiiriltä saadut käsintehdyt lahjat toimivat innoittajina ja lahjan tekijät esikuvina oppilaille. Useampi oppilas kertoo haluavansa tulla yhtä hyväksi käsityön tekijöiksi kuin esimerkiksi mummo.

”Mä haluan olla yht hyvä ku mun kummitäti ko se osaa ihan kaikkee. Se on tehny mul sellaset tennarivillasukat ja sit se ehkä tekee mul sellaset siilihanskat.” (Oppilas 7)

Lukuaineet koetaan vastausten perusteella tärkeämmiksi, kuin käsityöt. Lukuaineita pidetään tärkeämpinä, koska niitä koetaan tarvitsevan tulevaisuudessa enemmän, kuin käsityötaitoja. Vaikka lukuaineita pidettiin käsitöitä tärkeämpinä, silti myös käsityön hyvää numeroa arvostettiin. Jokainen oppilaista kertoi panostavansa siihen, että saisi hyvän käsityönumeron. Yleisin mainittu tapa, jolla oppilaat pyrkivät vaikuttamaan omaan arvosanaansa käsitöissä on, että he pyrkivät auttamaan kavereita, jos tarvetta ilmenee. Tämä näkyy molempien ryhmien luokkatyöskentelyssä vahvasti myös havainnointiaineiston perusteella. Oppilaat pyytävät ja antavat apua toisilleen eri työvaiheissa. He ovat aktiivisia toimimaan toistensa hyväksi, vaikka oma työskentely hidastuisikin sen seurauksena.

”Jos sä niinku jos sä oot vaik muuten huono käsitöis, mut sit sä aina autat ja oot kauheen aktiivinen tunnilla. Kyl sä sit varmaan saat niinku paremman, ku vaik jonku nelose tai vitose... Ehkä sä sit sen takii saat paremman numeron ku sä saisit niiden käsitöiden perusteella.” (Oppilas 4)

Käsityöhön liittyvää ammattia ei useimmiten nähdä vaihtoehtoisena ammattipolkuna, vaan käsitöitä halutaan pitää enemmänkin vapaa-ajan harrastuksena. Murto-osa oppilaista kokee olevansa aikuisena käsityöllisessä ammatissa.

Oppilaat, jotka harrastavat enemmän käsitöiden tekemistä, tekevät käsitöitä lähes joka päivä, ainakin jollakin tasolla.

”Mä teen aina ku mahdollista. jos mä herään yöllä ja nään tän pöydäl ni joskus mä rupeen tekee tätä keskel yötä, mut sit mejän koira herättää kaikki muut ja sit mut ilmiannetaan.” (Oppilas 2)

”Mun veli sano, et onks tänneki iskeny se neuloosi?” (Oppilas 1)

Oppilaiden muut harrastukset ja koulu vievät aikaa käsitöiden tekemiseltä vapaa-aikana.

"No on se joskus päivistäki kiinni, kyl niinku viikonloppuna melkein enemmän huvittaa mennä rakentamaan ku on enemmän aikaaki ja saa olla pitkään siellä" (Oppilas 8)

Oppilaat kokevat olevansa hyviä tekemään käsitöitä. Onnistunut tekeminen, ja tyytyväisyys omaan tekemiseen on kontekstisidonnaista.

"Mä en oo hyvä niinku, niinku koulutöissä kauheesti, mut sitku mää teen jotain itse ja saan päättää et mitä mä teen, ni sitte se on aika helppoa" (Oppilas 9)

Käsityötunnit ovat odotettuja tunteja joka viikko, vaikka sillä hetkellä työstettävänä olevat työt eivät olisikaan välttämättä oppilaan lempityötapoihin liittyviä. Tunnit ovat mukavia, koska töitä saa tehdä itsenäisesti. Käsityön tunneilla oppilaat voivat myös toimia vapaammin, kuin esimerkiksi lukuaineiden tunneilla. Käsityötunneille tuleminen on mukavaa siksi, että ei tarvitse miettiä mitä tekee. Käsitöiden tekeminen ajatellaan luovana ja terapeuttisena olemisena ja tekemisenä. Oppilaiden innostuneisuus tulee vahvasti esille myös havainnointiaineistossa. Luokkien toiminta on yleensä aktiivista, sekä oppilaiden keskinäinen ilmapiiri on hyvin miellyttävä.

"No on semmost niinku rentoo ja tää on muuteski... Tää on vaa nii kivaa!" (Oppilas 3)

"Mä ainaki odotan, että torstai olis, koska torstaisin meil on aina käsityön tunnit." (Oppilas 5)

Oppilaat kokevat motivoivaksi sellaisten tuotteiden tekemisen, joita he voivat käyttää myös itse. Vähemmän motivoivaksi koetaan työt, joita ei voi käyttää itse tai, jos tuotteella ei ole käyttöarvoa heille itselleen. Tekeillä olevista tuotteista neulominen koettiin turhan mekaaniseksi työksi. Koettiin, että on ikävää istua vain paikallaan. Oppilaat kokivat, että hydrokopterin tekeminen vaatii enemmän

erilaista toimintaa ja työvaiheita kuin neuletyön valmistaminen. Tyttöjen ja poikien välinen ero töiden kiinnostavuuden osalta oli osittain näkyvä sekä havainnointi- että haastatteluaineistossa. Usealla pojalla motivaatio neulomista kohtaan ei ollut kovin korkealla, kun taas osalla tytöistä oli ongelmia motivoida itseään hydrokopterin valmistamiseen.

”Ei oo kiva tehdä sitä jotain sellasia hyödyttömiä, mitä ei tuu sitä koskaan käytetty. Me tehtiin joku vuosi sellanen taulu, mihin me ommeltiin perhonen ja sitä ei oikeen tarvii mihinkään” (Oppilas 2)

Jokainen haastatteluun osallistunut oppilas haluaisi oppia hyväksi käsityön tekijäksi. Oppilaat toivovat olevansa niin hyviä, että käsitöiden tekeminen onnistuisi itsenäisesti.

”Joskus mä toi, niinku vaan harjottelin silleen et mä purin sen ja sitä mä tein taas uudestaan” (Oppilas 6)

Oppilaiden on vaikeaa mainita saman tien edes yhtä asiaa, missä he voisivat tarvita käsityötaitoja. Ongelmana saattaa olla se, että ei tiedetä mikä on käsitöiden tekemistä ja mikä ei. Käsityötaidot koettiin tarpeellisiksi niissä tilanteissa, joissa tarvitsee tehdä jokin tietty tuote, esimerkiksi villasukka.

”Kyllä sitä tarvii, jos haluaa mökille mennä tai jotain. Mökillä tarvii paljon, sitte muutenki, kyl mä aion kaikkee tarvita, sitä jos sattuu et auto hajoaa, ni osaa korjata. Se on mun yks sellanen lempihomma, et mä osaan korjata ihan mitä vaan” (Oppilas 5)

”Mut kyl mä varmaan aion ison tehdä, ainaki lapsille” (Oppilas 8)

Tytöt mieltävät tarpeellisiksi käsityötaitoiksi pehmeiden materiaalien käyttötaidot, kun taas teknisen työn puolelta he eivät osaa sanoa mitään tarpeellisiksi. Poikien vastauksista käy ilmi, että he ajattelevat tarvitsevansa ennemminkin teknisen käsityön taitoja. Tytöt sanovat useimmin, että eivät tiedä tarvitsevatko ylipäätään mitään käsityötaitoja.

”No kyllä sitä varmaan jossain kotiaskareissa tarttee, jos menee vaikka tuoli rikki.” (Oppilas 8)

Niille oppilaille, jotka pitävät käsitöiden tekemisestä ja harrastavat käsitöitä myös vapaa-ajalla, käsityöprosessi on tärkeämpää kuin itse lopputulos. Oppilaat, jotka eivät ole niin kiinnostuneita käsitöiden tekemisestä, eivätkä tee niitä vapaa-ajalla, ovat sitä mieltä, että valmis tuote on käsityöprosessia parempi.

”No kyl se joskus on, tai no on seki kivaa ku on valmis, mut kyl se on tosi kivaa se tekeminenki” (Oppilas 8)

”Molemmat on tosi kivoi tai ei sil valmiil oo sillee merkityst jos se ei oo sillee... ainakaa mul jos se ei oo semmost mitä ite vois käyttää. mut sit niinku se tekeminen on just kaikkein kivoint.” (Oppilas 3)

7.1.3 Monimateriaalisen käsityön opetuksen, ja siihen liittyvien yhteisopettajuuden sekä fyysisten- ja didaktisten oppimisympäristöjen vaikutus oppilaan motivaatioon käsitöissä

Analyysin perusteella saatiin vastauksia monimateriaalisen käsityön opetuksen ja siihen liittyvien yhteisopettajuuden sekä fyysisten- ja didaktisten oppimisympäristöjen vaikutuksista oppilaan motivaatioon käsitöissä (kuvio 9). Tuloksissa on mukana oppilaiden ja opettajien haastattelu- ja havainnointiaineistot. Opettajat ja oppilaat on merkitty aineistoon numerokoodein. Tutkimustuloksissa käsitellään fyysisen oppimisympäristön muutosten toimivuutta ja esiin tulleita haasteita. Vastauksissa pohditaan myös yhteisopettajuuden hyviä ja huonoja puolia sekä oppilaiden, että opettajien kannalta ja monimateriaalisen käsityön opetuksen positiivisia ja negatiivisia piirteitä.

Uudet monimateriaalisen käsityön opetustilat motivoivat käsitöiden tekemiseen, sekä opettajat, että oppilaat toivat tämän esille haastatteluvastauksissaan. Opettaja 2 oli huomannut, että oppilaille on tärkeää, että he saavat olla yhdessä

koko luokka, eikä heitä ole jaettu eri ryhmiin, kuten aiemmin on ollut tapana. Tämä nousi vahvasti esiin myös oppilaiden haastatteluvastauksissa.

“Hyvää on sullei, et koko luokka on täällä.” (Oppilas 6)

“Paljo kivempaa, ku nyt ollaan yhes.” (Oppilas 8)

Oppilaiden positiivisiin ajatuksiin monimateriaalista käsityön opetusta kohtaan vaikuttaa myös se, että käsityön sisällöt eivät ole enää jaettu lukuvuoteen omiksi puolen vuoden jaksoiksi.

“Eikä tarvii niinku puol vuotta silleen käydä niinku kässä (tekstiilikäsityössä) ja puol vuotta niinku tääl (teknisessä käsityössä).” (Oppilas 1)

Opettaja 1 ei ole kokenut, että monimateriaalisen käsityön opetustilat olisivat vaikuttaneet oppilaiden motivaatioon. Opetustilojen joustavuus on hänen mukaansa kuitenkin oleellinen osa oppilaiden kasvavaan motivaatioon. Monimateriaaliset opetustilat ovat hyviä ja toimivia, mutta säilytystilojen puute on ongelma, jonka nimesivät niin opettajat kuin oppilaatkin.

“Me ei saada ikin niitä kansioita sieltä ylhäältä” (Oppilas 7)

Tilanne on kuitenkin korjaantumassa Opetushallituksen myöntämän rahoituksen myötä. Ongelmista huolimatta, oppilaat ovat ottaneet uudet tilat hyvin vastaan. He kulkevat luokassa luontevasti, vaihdellen tehtävää työtä tarpeen mukaan. Oppilaat ajattelevat, että monimateriaalisen käsityön opetustilat ovat isommat kuin aiemmat, vaikka todellisuudessa tila on samankokoinen kuin aiemmin. Liikkuminen on jouhevampaa uusissa tiloissa, ja opettaja uskoo tämän vaikuttavan oppilaiden käsitykseen tilan suuruudesta. Uusi opetustila on myös avarampi, koska opetustiloja jakavat seinät ovat suurimmilta osin lasia. Positiivisia ajatuksia monimateriaalisen käsityön opetustilojen suhteen oppilaissa herättää laajemmat mahdollisuudet tehdä käsitöitä, kun luokat eivät ole enää kaukana toisistaan.

”Avoim, lämmin ja inspiroiva tila” (Oppilas 10)

Monet ongelmat fyysisissä oppimisympäristöissä liittyivät tilojen puutteisiin, ja uusiin asioihin, jotka ovat tulleet yllättäen vastaan. Haasteeksi koettiin opettajien puolesta muun muassa se, miten saataisiin vähennettyä ulkokenkien käyttöä käsityön luokassa, ja liian siirtymistä teknisen tiloista tekstiilityön tiloihin. Tärkeä asia työturvallisuuteen liittyen on valvonnan toimiminen uudessa opetustilassa. Monimateriaalinen käsityön opetustila on pitkä ja keskellä on seiniä, jotka osaltaan haittaavat näkyvyyttä puolelta toiselle. Vaikka seiniä on pyritty korvaamaan laseilla, on silti tilanteita, jolloin ei pysty näkemään kaikkia oppilaita. Havainnointien yhteydessä haasteeksi nähtiin opettajien ja oppilaiden kommenttien ulkopuolelta juottopisteen yhdistäminen ompelukoneiden yhteyteen. Pöydille ei ole erikseen suojia juottamisen aikana, eikä kaikille ompelukoneille pääse, jos oppilaita on juottamassa. Tällä hetkellä monimateriaalisesti tehtävissä tuotteissa tilanne ei ole häiritsevää, koska ompelukoneet eivät ole käytössä. Tulevaisuuden kannalta joku toinen ratkaisu voisi olla toimivampi.

Vaikkakin käsityöluokat ovat samassa opetustilassa, eivät kaikki oppilaat miellä niitä yhdeksi luokaksi, vaan kahdeksi erilliseksi opetustilaksi. Osittain tähän näkemykseen vaikuttaa se, että opettajat pysyvät pitkälti omalla vastuualueellaan. Oppilaat kokivat opettajien rajoittuneen aineenhallinnan huonona asiana. Usea oppilas nimesi yhteisopettajuudessa parannettavaksi asiaksi sen, että molempien opettajien tulisi osata opettaa tekstiilitöitä ja teknisiä töitä.

”Koska ei nyt teknisen työn opettaja mitään kutoo osaa, eikä tekstiilityön opettaja varmaankaan kauheesti tääl (teknisen työtilan puolella) mitään osaa.” (Oppilas 10)

”Toinen auttaa kumminki sit vaan toises asias.” (Oppilas 7)

Luokkien yhdistäminen on hyvä uudistus, käsityön opetus toimii tällä tavoin paremmin kuin aiemmin. Opettaja 2 mukaan tänä vuonna käsityön tunneilla hänellä ei ole ollut yhtään poikaa opetettavanaan, joka olisi ehdottomasti

kieltäytynyt tekemästä neuletyötä. Hän ei osannut kuitenkaan sanoa, onko asiaan vaikuttanut miesopettajan läsnäolo vai uudet monimateriaalisen käsityön opetustilat. Oppilaiden haastatteluissa nousi esille, että pojat eivät ole yhtä kiinnostuneita neuletöiden tekemisestä kuin hydrokopterin tekemisestä.

Yhteisopettajuus on sen sijaan näyttänyt vaikuttavan oppilaiden motivaatioon enemmän kuin tilojen uusiminen. Opettaja 2 uskoo, että oppilaat pitävät siitä, että aikuisia on luokassa enemmän läsnä kuin aiemmin. Vaikka oppilaat kokivat aluksi hieman oudolta, että luokassa toimii kaksi samanvertaista opettajaa, kaikki on kuitenkin mennyt hyvin. Pienen sopeutumisen jälkeen oppilaat kokivat, että yhteisopettajuus on luonteva ja toimiva ratkaisu. Oppilaat kokevat, että yhteisopettajuus toimii käsityön tunneilla, koska muun muassa avun saaminen eri työvaiheissa on sujuvampaa ja helpompaa.

“Saa enemmän apua.” (Oppilas 5)

“Jos toinen ei voi antaa apua ja toinen ehkä voi.” (Oppilas 9)

Useamman opettajan läsnäolo koettiin myös turvalliseksi, koska luokkatiloissa on enemmän valvontaa.

Myös opettajat kokevat yhteisopettajuuden hyväksi asiaksi, koska he voivat kannustaa toisiaan ja jakaa mielipiteitä keskenään. Toisaalta yhteisopettajuuden kautta oppilaille pystyy antamaan laajemman ja kokonaisvaltaisemman kuvan erilaisista ammattitaidoista ja siitä, miten eri tavoin saadaan aikaiseksi hyvä lopputulos. Positiivinen asia opettajien yhteistyössä on arviointien monipuolistuminen. Enää oppilasta ja hänen tekemistään ei arvioi vain yksi opettaja, vaan numeroon vaikuttaa kahden opettajan tekemät arviot. Hankaluuksia yhteisopettajuuteen on aiheuttanut opettajien liian vähäinen keskinäinen suunnittelu-aika, sekä vetovastuualueet. Opettajat kokevat, että he eivät aina tiedä, mitkä asiat ovat omalla vastuullaan ja mitkä yhteisesti hoidettavia.

“Haasteena on se, et millon mennään rinnakkaisopetuksessa ja mitkä vetää toinen, ja mitkä on sellaisia yhteisiä läpivientiasioita.”
(Opettaja 1)

Esille on myös noussut opettajien huoli siitä, etteivät he tiedä tai ole varmoja siitä ketkä oppilaista ovat omalla vastuulla ohjauksessa ja valvonnassa.

Havainnointiaineiston pohjalta opettajien yhteistyö ei vaikuta niin toimivalta, kuin se parhaimmillaan voisi olla. Yhteistyön toimimattomuuteen osaltaan vaikuttaa uusi tilanne ja toisaalta myös yhteisen suunnitteluajan puute. Opettajien roolit luokassa ovat epäselviä. Molemmilla opettajilla ei vaikuta olevan samanlaista asemaa oppitunneilla. Myös suunnitteluvastuu on annettu suurimmaksi osaksi vain toisen opettajan tehtäväksi. Havainnointiaineiston perusteella opettajien monipuolisempi osaaminen kummastakin käsityön sisällöstä helpottaisi sekä oppilaita, että opettajia.

Opettajat ja oppilaat ovat tyytyväisiä monimateriaalisen käsityön opetustilojen tuomista muutoksista.

“Kyllä tää on ehdottomasti parempi järjestely. Ihan ehdottomasti.”
(Opettaja 2)

Monimateriaalisen käsityön opetuksen ohella oppilaat ovat saaneet tutustua uuteen tapaan suunnitella ja toteuttaa käsitöitä. Ensimmäisen projektin oppilaat aloittivat parityönä. Erilainen työtapo koettiin erittäin tervetulleena vaihteluna normaaliin työskentelytapaan, jossa koko projekti on yhden oppilaan itsenäistä tuotosta.

“Se toi et saa tehdä niinku yhteisesti juttui ja ja sitte toi tää täst tulee paljon paremmin niinku toimeen kaikkien kaa.” (Oppilas 1)

Oppilaat kokivat, että monimateriaalisesti valmistetut käsityötuotteet parityönä tehtynä oli toimiva ratkaisu. Opettaja 1 haastattelu kuitenkin tuo esille, että tilojen käytön kehittyessä oppimistehtävät tulevat parantumaan, eikä töistä tarvitse väkisin tehdä monimateriaalisia.

Haastatteluissa oppilaita pyydettiin kuvaamaan adjektiivein monimateriaalista käsityön opetusta. Vastauksien perusteella monimateriaalinen käsityön opetus ja yhteisopettajuus koetaan hauskaksi, kivaksi, erilaiseksi, häsläämiseksi, selkeäksi, luovaksi, värikkääksi, aktiiviseksi, motivoituneeksi, kannustavaksi ja hyvää yhteishenkeä kohottavaksi. Pääsääntöisesti oppilaat kokivat, että kahden työn tekeminen yhtä aikaa on motivoivaa, ja antaa tunneille monipuolisempaa sisältöä. Yhden oppilaan mukaan se on välillä myös haasteellista. Sama oppilas kuitenkin myöhemmin haastattelussa kertoi, että toisaalta on mukavaa, kun tunneilla on vaihtelua töiden suhteen. Suurin osa oppilaista koki positiivisena ja todella hyvänä asiana se, että heillä on työstettävänä useampi työ yhtä aikaa. Kahta työtä tehdessä niiden välillä voi vaihdella oman mielenkiintonsa mukaan.

“Ja saa välil vaihteluuki, ettei oo aina sitä samaa.” (Oppilas 9)

*“Sit jos vaik jonain toisena tunnilla kutoo, ni sitte jos vaiks just sil tunnilla ei jaksa, ni sit voi tulla tekeen näitä (hydrokopteria).”
(Oppilas 6)*

Toisaalta kahden työn tekeminen yhtä aikaa takaa sen, että tunnilla on tekemistä, vaikka toinen työ olisi jäänyt kotiin. Töitä vaihdeltiin oppitunneilla myös sen mukaan, kumpi opettaja sattui olemaan vapaana ja kummalta oppilas sai nopeimmin apua.

Opettajat pohtivat, että tulevaisuudessa käsityötuotteiden valmistamisessa otetaan huomioon jokaisen oppilaan yksilöllinen etenemistahti ja osaamistaso. Hyvänä ja joustavana vaihtoehtona nähdään se, että vuoden työt suunniteltaisiin kerralla, jolloin töitä pystyisi tekemään jatkumona. Enää oppilaiden ei tarvitsisi odottaa siihen asti, että kaikki oppilaat ovat samassa kohdassa, ja päästään taas etenemään.

7.2 Oppilaan käsityön oppimismotivaatioon vaikuttavat tekijät

Pääpiirteissään tutkimustulosten teemojen tarkastelun perusteella monimateriaalisen käsityön oppimisympäristöt vaikuttavat oppilaiden motivaatioon positiivisella tavalla. Oppilaat kokevat saavansa paremmin ja nopeammin apua ongelmatilanteissa. Toisaalta oppilaiden mielestä koko luokan läsnäolo ilman ryhmäjakoja, on hyvä muutos verrattuna entiseen. Kolmantena positiivisena asiana oppilaat nimeävät monimateriaalisen käsityön opetustilat sekä useamman tuotteen tekemisen yhtäaikaisesti. Vastauksien perusteella monimateriaalisen käsityön opetustilassa on helppo liikkua. Tekstiilityön ja teknisen työn opetustilat ovat lähekkäin, ja töiden välillä pystyy helposti vaihtamaan, miten mielenkiinto sattuu kulloinkin suuntautumaan. Töiden vaihteluun vaikuttaa osaltaan myös se, kummalla opettajalla on paremmin aikaa antaa apua ja neuvoja.

Suurin negatiivinen kommentti liittyy monimateriaalisen käsityön opetustilojen säilytysratkaisuihin. Oppilaat eivät tiedä missä eri materiaalit ja työvälineet sijaitsevat. Säilytysratkaisut tulevat kuitenkin parantumaan opetushallituksen rahoituksen myötä.

8 TUTKIMUSTULOKSET SUHTEESSA AIEMPIIN TUTKIMUKSIIN

Analysoinnin jälkeen tärkeä osa tutkimusta on tulosten selittäminen ja tulkitseminen. Tulkinnan tarkoitus on pohtia analyysin tuloksia ja tehdä niistä omia johtopäätöksiä. (Hirsjärvi ym. 2013, 229.) Tutkimustuloksista nousee esille paljon mielenkiintoisia ja merkittäviä asioita oppilaiden motivaatioon liittyvistä tekijöistä käsityön kontekstissa. Osittain tulokset oppilaiden motivaatioon liittyvistä tekijöistä käsitöissä vahvistavat aikaisemmissa tutkimuksissa saatuja tietoja. Aiempien tutkimuksien ja tämän tutkimuksen tulosten valossa voidaan todeta, että oppilaiden motivaatio käsitöitä kohtaan on pääosin positiivinen (mm. Keskiäho 2011, Huhtala 2012).

Tulosten perusteella saatiin uutta tietoa etenkin siitä, miten monimateriaalisen käsityön oppimisympäristöt vaikuttavat oppilaat motivaatioon. Yhteisopettajuuden ja monimateriaalisen käsityön opetustilojen myötä didaktinen- ja fyysinen oppimisympäristö ovat muuttuneet. Näiden myötä myös oppilaiden psyykinen- ja sosiaalinen oppimisympäristö ovat erilaisia kuin aiemmin. Aiemmat tutkimukset saman aihepiirin osalta tukevat uusia tuloksia. Oppilaiden motivaatioon vaikuttavat opettajan toiminta, kokemukset käsitöiden tekemisestä sekä oppimisympäristöt (mm. Keskiäho 2011). Uusissa oppimisympäristöissä tärkeäksi koetaan turvallisuuden säilyminen, positiivinen ilmapiiri ja fyysisen oppimisympäristön toimivuus (mm. Piispanen 2008).

Tutkimustuloksia tarkastellaan seuraavaksi teemoittain aiempiin tutkimuksiin vertaillen. Jokaisen teeman kohdalla on kuvio, johon on koottu keskeisimmät tutkimuksessa esille tulleet asiat. Kuvioissa mustapohjaiset ympyrät kuvaavat tutkimustuloksia, jotka ovat samankaltaisia aiempien tutkimusten kanssa. Oranssipohjaiset ympyrät kuvaavat uusia tutkimustuloksia.



Kuvio 7 Opettajan toiminnan vaikutus oppilaan motivaatioon käsitöissä

Ensimmäinen tutkimustulosten teemoista oli opettajan toiminnan vaikutus oppilaan motivaatioon käsitöissä (kuvio 7). Opettajan persoonallisuus on aina osana opettajan toimintaa. Opettajalla on oma roolinsa siinä, minkälaiseksi oppilaat käsityön tunnit kokevat. Tulosten perusteella opettajan innostunut toiminta vaikuttaa myös oppilaiden innostuneeseen tekemiseen. Tämän tuo esille myös Hallam ym. (2014) artikkelissaan. Opettajan innostuneen toiminnan ohella oppilaat kokevat tärkeäksi opettajan tasapuolisuuden. Opetuksen kontekstissa edellä mainitut piirteet nousevat oppilaiden motivaatioon liittyvistä tekijöistä tärkeimmiksi. Tämä on oleellista tietoa oppilaiden motivoinnin ja oman opettajuuden pohtimisen kannalta. Oikeanlainen toiminta edesauttaa sekä opettajan omaa jaksamista, mutta myös oppilaiden aktiivisuutta käsityötunneilla toimimiseen.

Opettajan tasapuolisuus kaikkia oppilaita kohtaan koetaan oppilaiden keskuudessa tutkimustulosten mukaan yhdeksi tärkeimmistä opettajan ominaisuuksista. Opettajan oletetaan opastavan kaikkia tasapuolisesti, mutta kuten aiemmissakin tutkimuksissa on tullut esille, opettajan tulee kuitenkin antaa oppilaille tilaa työskennellä myös itsenäisesti. Tämän ja aiempien tutkimusten valossa oppilaalla tulee olla tunne, että opettaja osaa ja haluaa auttaa silloin, kun apua tarvitaan. (mm. Hallam ym. 2014.) Opettajan tulee olla oppilaiden keskuudessa, mutta antaa heille omaa tilaa. Opettajan tasapuolisuus ja riittävä ammattitaito opastaa erilaisia oppilaita heidän tarpeidensa mukaan on tärkeää käsityötuntien positiivisen ja aktiivisen etenemisen kannalta. Jouhevasti etenevät työt ja tuntien miellyttävä ilmapiiri ovat vahvasti vuorovaikutuksessa opettajan organisointikyvyn ja tasapuolisen ohjaamisen kanssa.

Oppilaiden innostaminen käsityön tunneilla tarkoittaa monia eri asioita. Tutkimustulosten mukaan oppilaat kokevat tärkeäksi, että he saavat toteuttaa itseään, suunnitella ja tehdä itsenäisesti, ilman että opettaja antaa liikaa rajoja tekemiselle. Oppilaiden luova tekeminen ja valinnan vapaus on todettu tärkeäksi osaksi oppimismotivaatiota myös aiempien tutkimusten valossa (mm. Hallam ym. 2014, Rezaei & Zakariaie 2011). Oppilaiden innostunutta otetta voi kasvattaa vastuun antamisella. Oppilaat ovat lähtökohtaisesti todella kiinnostuneita auttamaan toisiaan, sekä antamaan ja saamaan vertaisopetusta luokkakavereiltaan. Tämän tutkimuksen ohella muun muassa Hallam ym. (2014), Herne ym. (2013), Illum & Johansson (2012) vahvistavat artikkeleissaan näkemystä oppilaiden vastuullisuudesta ja auttamishalukkuudesta. Oppilaat osaavat auttaa toisiaan eri työvaiheissa välillä jopa paremmin kuin opettaja. Oppilaiden toisilleen antama vertaistuki kasvattaa heitä ihmisinä, sekä käsityön tekijöinä. Toimiva ryhmähenki käsityön tunneilla kehittää luokan yhteistyötaitoja ja sosiaalista ilmapiiriä myös käsityötuntien ulkopuolella.



Kuvio 8 Monimateriaalisen ja siihen liittyvien psyykkisten- ja sosiaalisten oppimisympäristöjen vaikutus oppilaan motivaatioon käsitöissä

Toinen tutkimustulosten teemoista käsitteli monimateriaalisen käsityön ja siihen liittyvien psyykkisten- ja sosiaalisten oppimisympäristöjen vaikutus oppilaan motivaatioon käsitöissä (kuvi 8). Tutkimustulosten mukaan kodin ilmapiiri käsityötaitojen oppimista kohtaan on selkeästi yhteydessä oppilaan motivaatioon tehdä ja oppia käsitöitä. Tutkimuksessa tuli ilmi, että vanhemmat arvostavat käsityötaitoja. Tämän on myös huomannut Pöllänen (2009b). Vielä nykypäivänäkin useassa kodissa tehdään vapaa-ajalla käsitöitä. Yleisesti vanhemmat kannustavat lapsiaan käsityötaitojen opetteluun ja kehittämiseen. Vaikka kotoa ei suoranaisesti kannustettaisi lasta käsityötaitojen opettelemiseen koulussa, saattaa into käsitöiden tekemiseen oppilaalla silti olla vahva. Oppialaat kunnioittavat omien vanhempiansa, sekä isovanhempiansa käsityötaitoja. He haluavatkin tulevaisuudessa olla esimerkiksi, yhtä hyviä neulomaan sukia kuin oma mummu. Vanhempien ja lähisukulaisten

käsityöharrastuksista riippumatta oppilaat saattavat tehdä oma-aloitteisesti käsitöitä koulun ulkopuolella. Vapaa-ajalla oppilaat tekevät käsitöitä useimmiten silloin, kun he tarvitsevat jotakin ajanvietettä.

Tutkimustulosten mukaan oppilaille on tärkeää osata valmistaa käsitöitä mahdollisimman itsenäisesti. Aineiston ja aikaisempien tutkimusten perusteella voidaan todeta, että käsityö oppiaineena opastaa erilaisten materiaalien ja työtapojen käyttöön (mm. Illum & Johansson 2012). Monipuolisten käsityötaitojen kehittyminen luo perustaa myös tulevaisuudelle. Koulussa opittujen taitojen koetaan olevan hyödyllisiä tulevaisuudessa. Käsityötaidon arvostus ilmenee oppilaiden keskuudessa monella tapaa. Oppiaineen jatkumisen kannalta tämä on merkittävää tietoa. Arvostuksen lisäksi käsityö oppiaineena vaikuttaa oppilaan kasvamiseen ja kehittymiseen. Sama tulos käy ilmi Opetushallituksen selvityksestä (2011), jossa muun muassa käsityö nähtiin yhteisöllisyyttä ja hyvinvointia rakentavana, sekä oppilaiden kasvua monipuolisesti tukevana oppiaineena.

Tämän ja aiempien tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että käsitöiden tekeminen parantaa omaa mielialaa (mm. Heather 2013) ja tuottaa tekijälleen mielenrauhaa sekä tyytyväisyyttä. Oleellisesti käsitöiden tekeminen kehittää myös pitkäjänteisyyttä ja tervettä itsekriittisyyttä. (mm. Lepistö ym. 2013, Pöllänen 2006.) Käsitöiden tekeminen on tutkimustulosten mukaan oppilaiden mielestä mukavaa ja rentouttavaa. Pöllänen (2009a) pohtii käsityön terapeutista näkökulmaa artikkelissaan tämän tutkimuksen tulosten kanssa samansuuntaisesti. Oppilaat kokevat, että käsitöitä valmistettaessa he voivat keskittyä vain tekemiseen, käsillä luomiseen, jokainen oman taitotasonsa mukaan. Lindfors (1991) artikkelissaan tukee käsillä tekemisen merkitystä oppilaan oppimismotivaatioon vaikuttavana asiana, sillä oppilailla on lähtökohtaisesti tarve toiminnallisuuteen. Aineiston analyysin perusteella käsityötä pidetään juuri toiminnallisuutensa ja luovan suunnittelunsa vuoksi myös oppiaineena erittäin miellyttävänä.

Luovuuden ja käsillä tekemisen ohella käsityön tunnit koetaan mukaviksi, koska töitä saa tehdä itsenäisesti ja toimia vapaammin kuin muilla peruskoulun oppitunneilla. Tämän ja aiempien tutkimustulosten perusteella oppilaat

arvostavat etenkin sitä, että tunneilla saa keskustella kavereiden kanssa, rentoutua ja rauhoittua sekä tehdä omaa työtään sellaisessa ympäristössä kuin itse parhaaksi kokee (mm. Hallam ym. 2014, Johansson 2006). Toisin kuin Sallis (1994) artikkelissaan on todennut, oppilaat kokevat, että käsityön tunneilla kavereiden negatiivisilla tai positiivisilla mielipiteillä ei ole vaikutusta omaan motivaatioon oppiainetta kohtaan. Sen sijaan luokkatoverin mahdollinen häiriökäyttäytyminen koettiin vaikuttavan alentavasti oppilaan omaan motivaatioon. Tutkimustulosten mukaan käsityön tunnit ovat odotettuja oppitunteja viikoittain. Vaikka oppilaiden keskuudessa useimmat lukuaineet koetaan tulevaisuuden kannalta tärkeämmiksi kuin käsityö, on sillä merkittävä rooli oppilaan kasvun ja kehittymisen kannalta.

Käsityötunnit koetaan lähtökohtaisesti mukaviksi, mutta oppilaiden motivaatioon ja innokkuuteen vaikuttavat paljon valmistettavat tuotteet ja harjoitustyöt. Oppilaiden motivaatioon liittyy olennaisesti tutkimustulosten ja aiempien tutkimuksien perusteella se, että tuotteen tekeminen koetaan merkitykselliseksi (vrt. Heather 2013, Illum & Johansson 2012, Kojonkoski - Rännäli 1995). Käsillä tekeminen on itseilmaisua, jolloin käsityötuote on lähes aina jollakin tavalla tekijänsä persoonaan liittyvä. Tulosten mukaan oppilaat eivät koe harjoittelua tai tuotteen valmistusta motivoivaksi, jos sen tarkoituksena ei ole toteuttaa käyttökelpoista ja oppilaan mielestä tarpeellista tuotetta. Tuotteen suunnittelussa ja valmistuksessa tulisi aina olla pohjana oppilaan elämismaailma ja siihen liittyvät merkitykset. Kiinnostus oppimiseen lähtee liikkeelle oppilaan omasta motivaatiosta asiaa kohtaan, mutta motivaatioon voi vaikuttaa monet asiat. Etenkin käsityön kontekstissa oppilaan kehitystason ja kiinnostuksen kohteiden kunnioittaminen lisäävät motivaatiota oleellisesti.



Kuvio 9 Monimateriaalisen käsityön opetuksen ja siihen liittyvien yhteisopettajuuden, sekä fyysisten- ja didaktisten oppimisympäristöjen vaikutus oppilaan motivaatioon

Tutkimustulosten kolmantena teemana oli monimateriaalisen käsityön opetuksen ja siihen liittyvien yhteisopettajuuden, sekä fyysisten- ja didaktisten oppimisympäristöjen vaikutus oppilaan motivaatioon käsitöissä (kuvio 9). Tämän teeman alla saatiin uusia tutkimustuloksia koskien käsityön opetusta ja käsityön opetuksen tulevaisuutta. Monimateriaaliseen käsityön opetukseen liittyen oppilaat kokevat tärkeäksi, että koko luokka saa olla yhdessä käsityötunneilla. Positiiviseksi koettiin myös se, että monimateriaalisen käsityön johdosta, heidän ei enää tarvitse tehdä valintaa tekstiilityön ja teknisen työn välillä. Aikaisemmin sisällön valinta sulki automaattisesti toisen pois, kun valitsi toisen. Tämän ja aiempien tutkimustulosten perusteella sekaryhmät edistävät yhteistoiminnallisuutta ja osaltaan myös rauhoittavat oppitunteja (mm. Lepistö ym. 2013). Oppilaat kokevat, että oman luokan kanssa työskentely motivoi heitä enemmän, kuin jos heidät olisi jaettu pienemmiksi ryhmiksi. Oppilaiden sisäisen

motivaation kehittyminen kasvattaa myös heistä itsestään lähtevää aktiivisuutta, joka parantaa heidän motivaatiotaan käsityön tunteja kohtaan.

Oppilaat kokevat monimateriaalisen käsityön opetustilan motivoivaksi. Käsityön opetustilat ovat parhaimmillaan suunnitteluun ja tekemiseen motivoivia oppimisympäristöjä. Monimateriaalisen käsityön johdosta yhdistyneet tekstiilityön ja teknisen työn opetustilat lisäävät oppilaiden mahdollisuuksia eri töiden toteuttamiseen, ideoimiseen tai jopa vaihteluun eri töiden välillä. Tutkimustulosten ja aiempien tutkimuksien valossa peruskoulun käsityöoppiaine tarvitsee uudistuksia (mm. Lepistö ym. 2013). Perusopetuksen käsitöissä tulisi rikkoa raja-aitoja tekstiilityön ja teknisen työn välillä. Muutoksien ja käsityön monimateriaalisuuden myötä oppilaat saavat laajemmin valmiuksia ja tietoa käsityötaidoista kokonaisuutena. Jotta käsityö voisi säilyä merkittävänä oppiaineena muiden joukossa, tulee sen uudistua muun opetuksen mukana. Käsityötaitoja täytyy opettaa nykypäivän oppilaille heidän tulevaisuuttaan ajatellen. Opetuksessa tulee korostaa niitä taitoja, joita oppilaat tulevat omassa elämässään laaja-alaisesti tarvitsemaan.

Monimateriaaliseen käsityöhön ja fyysiseen oppimisympäristön muutokseen liittyy olennaisesti myös yhteisopettajuus. Tutkimustuloksen mukaan oppilaat kokevat, että molempien opettajien tulisi osata tekstiilityön ja teknisen työn taitoja. Tällä on merkitystä esimerkiksi oppilaiden töiden valmistusnopeuteen ja toisaalta myös valmistettävien tuotteiden valinnaisuuteen. Kojonkoski-Rännäli (2007) pohtii artikkelissaan tässäkin tutkimuksessa ilmi tullutta opettajankoulutuksen merkitystä kattavan aineenhallinnan saavuttamisen ja eri opetusmuotoihin tottumisen kannalta. Muutos käsityön opettajien aineenhallinnan laajentumista koskien lähtee opettajankoulutuksesta. Esimerkiksi Rauman opettajankoulutuslaitoksessa käsityön aineenopettajaopiskelijoiden opintoihin sisältyy tekstiilityön ja teknisen työn opintojaksoja. Tämä on oleellinen asia tulevaisuuden käsityön opetuksen kannalta, kun näyttää siltä, että yhteisopettajuus ja etenkin monimateriaalinen käsityö tulevat osaksi Suomen peruskoulujen toimintaa. Opettajien ei tarvitse hallita kaikkia käsityön tekniikoita, kun ajatellaan yhteisopettajuutta käsityön kontekstissa. Riittävä osaamistaso opettajille voisi olla perustaitojen hallinta

molemmista käsityön sisällöistä, sekä erikoistuminen jompaankumpaan sisältöön.

Opettajat kokevat yhteisopettajuuden käsityön kontekstissa positiivisena muutoksena aiempaan verrattuna. Tutkimustulosten perusteella suunnitelmien ja vastuun jakaminen, sekä molemminpuolinen kannustaminen ovat tuoneet opettajuuteen erilaisen kulman. Käsityön opettajat ovat tähän mennessä tottuneet toimimaan lähinnä itsekseen. Tämä aiheuttaa yhteisopettajuuteen myös ongelmia. Jos yhteistä suunnittelu-aikaa ei ole riittävästi uuden tilanteen edessä, voi haasteeksi tulla esimerkiksi näkemuserot siitä, mitä kukin opettaja tekee ja mitkä asiat toteutetaan yhdessä. Ongelmatilanteita yhteisopettajuuteen liittyen voi tulla myös vastuuasioista. Opettajien tulee yhdessä pohtia kenen vastuulla oppilaat ovat valvonnan ja työn ohjaamisen puitteissa.

Yhteisopettajuuden ongelmatilanteita käsityön ja muidenkin aineiden osalta helpottaisi koulutus ja lisätieto aiheeseen liittyen. Yhteisopettajuus vaatii suunnittelua ja joustavaa asennetta käsityön opettajilta. Samankaltaiseen tulokseen on päätenyt Jahkola (2013) Pro gradu – tutkielmassaan. Yhteiset tavoitteet ja tiivis yhteistyö kuitenkin rakentavat hyvää pohjaa monimateriaalista käsityön yhteisopettajuutta ajatellen. Tulevaisuuden kannalta on tärkeää, että opettajat ovat valmiita joustamaan paremman ja monipuolisemman käsityön opetuksen puolesta. Oleellisintahan kuitenkin olisi, että oppilaat saavat sen mitä tarvitsevat.

9 POHDINTA

9.1 Tutkimuksen merkitys

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella tekijöitä, jotka ovat yhteydessä oppilaan motivaatioon käsityöissä. Motivaatiota tutkitaan monimateriaalisen käsityön oppimisympäristöjen (fyysinen, psyykinen, sosiaalinen, didaktinen) kontekstissa. Tuloksien merkitys tutkimuskoulun kannalta on oleellinen. Tuloksia ei kuitenkaan voida yleistää kovin kokonaisvaltaisesti, koska tutkimukseen osallistunut kohdejoukko on pieni ja vain yhdestä koulusta. Tähän vahvistusta tuo esimerkiksi Opettaja 2 haastattelussa mainittu tutkimusjoukon ulkopuolella ollut opettaja. Hän koki monimateriaalisen käsityön oppimisympäristöjen muutokset huonona uudistuksena. Tämä oli päinvastainen mielipide, kuin tutkimuksessa mukana olleilla opettajilla.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) muutokset vaikuttavat myös käsityöoppiaineeseen. POPS (2014) mukaan tuotteita tullaan valmistamaan käsityön tunneilla yksin tai yhdessä. Tärkeintä käsityöllisessä tekemisessä on ennakkoluuloton toteutus erilaisten materiaalien ja työtapojen avulla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) käsityö kuvaillaan monimateriaaliseksi oppiaineeksi, jossa tutustutaan sekä teknisen työn, että tekstiilityön työtapoihin. (POPS 2014, 302 - 304.)

Tutkimuskoulun käsityötunnit toteutetaan monimateriaalisen käsityön oppimisympäristöissä. Tutkimuskoulu toteuttaa käsityön opetusta jo uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti. Tämä mahdollistaa oppilaiden oppimismotivaation tutkimisen uuden POPS:n mukaisessa monimateriaalisessa käsityön oppimisympäristössä. Tutkimustulosten avulla verrataan uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014) tutkimuskoulun monimateriaalisen käsityön oppimisympäristön muutoksiin ja muutosten toimivuuteen. Toisaalta saadaan myös tuloksia, jotka tukevat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) normien pohjalta kuntatasolla laadittavien opetussuunnitelmien tekemistä ja toteuttamista.

Tutkimustulokset antavat tärkeää tietoa siitä, mitkä tekijät monimateriaalisen käsityön oppimisympäristöissä vaikuttavat oppilaan oppimismotivaatioon. Tuloksia saadaan monimateriaaliseen käsityöhön liittyvistä fyysisten-, didaktisten-, sosiaalisten- ja psyykkisten oppimisympäristöjen muutosten toimivuudesta oppilaan motivaation kannalta.

Monimateriaalinen käsityön opetus on mahdollista toteuttaa. Tutkimustulosten mukaan käsityön opetus, jopa vaatii muutosta osakseen. Monimateriaalinen käsityön opetus näyttäisi olevan hyvä vaihtoehto käsityön opetuksen uudistamiseksi. Sukupuolirooleihin liittyvät traditiot hankaloittavat oppilaiden valintaa teknisen työn ja tekstiilityön välillä (Lepistö 2010, 60). Monimateriaalinen käsityönopetus parantaa oppilaiden välistä tasa-arvoa. Tämä on asia johon tulisi pyrkiä. Ylipäätään perusopetuksen käsitöissä tulisi rikkoa raja-aitoja tekstiilityön ja teknisen työn välillä. (Lepistö ym. 2013,103).

Oppilaan motivaatiota selittävät tulokset ovat samansuuntaisia, kuin aiemmissa tutkimuksissa (ks. Huhtala 2012; Keskiäho 2011). Tämän perusteella voidaan sanoa, että tutkimustulokset ovat tältä osin kokonaisvaltaisestikin yleistettävissä. Oppilaan motivaatioon liittyviä tekijöitä on tärkeä tutkia. Oppilaiden näkemykset muuttuvat ajan myötä ja opettajien sekä peruskoulun kokonaisuudessaan on tärkeä pysyä mukana muutoksessa.

Piispanen (2008) tuo esille, että oppilaille on tärkeää turvallisen oppimisympäristön säilyminen muutosten keskellä. Tämä ei tullut tutkimuksessamme laajasti esille, vaikka tutkimme käsityön oppimisympäristöjä. Työturvallisuus liittyy olennaisesti käsityöoppiaineeseen. Turvalliset opetustilat vaikuttavat osaltaan käsityön oppimista tukeviin oppimisympäristöihin (POPS 2014, 304). Tutkimuksessamme oppilaat toivat esille, että yhteisopettajuuden myötä käsityön tunneilla on enemmän valvontaa. Toinen opettajista mainitsi turvallisuuden valvomisen haasteelliseksi monimateriaalisen käsityön opetustilojen vuoksi. Saattaa olla, että turvallisuuden ja valvonnan toteutuminen on jäänyt vähäiselle mietinnälle, koska itse monimateriaalisen käsityön opetustilojen toteuttaminen on vienyt suurimman osan huomiosta.

Tutkimuksen tulosten merkitys meille liittyy omaan tulevaan opettajuuteemme. Etenkin tuoreina opettajina meitä kiinnostaa, mitä asioita opetuksessa kannattaa ottaa huomioon ja millä tavoin kehittää omaa opettajuuttaan. On erittäin tärkeää saada tietoutta oppilaiden ajatuksista käsityöoppiainetta kohtaan, jotta sitä voitaisiin kehittää oppilaslähtöisemmäksi ja oppilaita enemmän huomioivaksi. Tulokset antavat suuntaa sille, miten käsityötunteja kannattaa kehittää ja mitkä tekijät motivoivat oppilaita. Monimateriaalisen käsityön opetuksen rinnalla yhteisopettajuus tulee mitä todennäköisemmin olemaan uusi iso muutos perusopetuksessa. Havainnointiaineiston perusteella opettajien monipuolisempi osaaminen kummastakin käsityön sisällöstä helpottaisi sekä oppilaita, että opettajia. Tulevina opettajina on tärkeää tiedostaa myös, miten tämä vaikuttaa oppilaan motivaatioon. Tuloksien perusteella saadaan tietoa siitä, mitkä asiat yhteisopettajuudessa ovat toimivia ja mitkä asiat vaativat laajempaa suunnittelua.

Monimateriaalisesta käsityöstä ei ole vielä olemassa kattavaa tutkimustietoa. Ensimmäisten joukossa tutkimuksen tekeminen on ollut haastavaa, mutta palkitsevaa. Haasteena tutkimuksen tekemisessä on ollut esimerkiksi monimateriaaliseen käsityöhön liittyvän lähdemateriaalin löytäminen ja toisaalta myös tutkijoillekin uuteen asiaan tutustuminen. Kumpikaan tutkijoista ei ole aiemmin tutustunut monimateriaalisesti toteutettavaan käsityön opetukseen.

9.1.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on aina haasteellista, etenkin kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Usein laadullisia tutkimuksia kritisoidaan siitä, ettei luotettavuutta ole tarpeeksi käsitelty, eikä metodeja, tuloksia ja johtopäätöksiä ole perusteltu selkeästi. (Soininen ym. 2009, 164.) Tutkimuksessa pyritään aina välttämään virheitä, mutta silti usein ei kuitenkaan päästä täysin virheettömään ja luotettavaan tulokseen. Tästä syystä luotettavuutta tulisi arvioida aina tutkimusta tehdessä, myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Oleellinen osa luotettavuuden saavuttamisessa on tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteutuksen kulusta kaikkien vaiheiden osalta. (Hirsjärvi ym. 2013, 231 - 232.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta tarkasteltaessa tutkijat ovat päätyneet malliin, jossa luotettavuuden tilalla käytetään käsitettä uskottavuus. Sen taustalla on neljä pääkohtaa; totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalius. Totuusarvo käsittelee sitä, kuinka kyetään saavuttamaan luotettavuus tulosten totuudellisuudesta. Sovellettavuuden takana on pohdintaa siitä, kuinka tulokset ovat sovellettavissa toiseen ryhmään. Pysyvyyden kautta tarkastellaan tuloksien vastaavuutta tilanteessa, jossa tutkimus toteutetaan samoille henkilöille, samanlaisessa tilanteessa. Neutraalius käsittelee sitä, että kuinka varmaa on se, että tulokset ovat vastaajista ja tilanteista johtuvia, eivätkä tutkijan motivaation ja perspektiivien ohjaamia. (Lincoln & Guba 1985, 290) Tässä tutkimuksessa uskottavuutta arvioidaan edellä esitellyn Lincoln & Guban (1985) mallin mukaan.

Tutkimuksen uskottavuutta arvioidessa lähdettiin liikkeelle tutkimustulosten ja analyysin totuusarvosta. Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty haastattelemalla ja havainnoimalla. Haastattelu ja havainnointi tukevat toisiaan tiedonkeruumenetelminä ja näin ollen lisäävät tutkimuksen uskottavuutta. Tutkimuksen luotettavuuden vuoksi tuloksissa ilmenee, onko kyseessä haastattelu- vai havainnointiaineisto.

Haastattelussa esiin nousseista motivaatioon liittyvistä tekijöistä saadaan tukea havainnointiaineiston perusteella. Etnografisissa tutkimuksissa tämä on oleellinen osa luotettavuuden arvioimista (Mietola 2007, 167). Tutkimusotteena etnografinen ote antaa laajan ja monipuolisen kuvan tutkimuskohteesta (Rastas, A. 2010, 65).

Tutkimuksen tulkinnalliset osuudet ovat aina haastavia, sillä tulokset ovat tulkittavissa monella eri tavalla. Analyysin oikeellisuutta pyrittiin lisäämään keskustelemalla avoimesti eri vaihtoehtoista tutkimusparin kanssa. Tulkinnan uskottavuutta lisättiin oppilaiden ja opettajien haastatteluvastauksista poimittujen lainauksien avulla. Opettajilta ja oppilailta kerätyt haastattelu- ja havainnointimateriaalit, ovat siinä muodossa kuin ne ovat dokumentoitu. Aineistoa ei ole muokattu litteroinnin, tulosten kirjaamisen ja analysoinnin aikana.

Syklisyys ja jatkuva reflektointi kuuluvat olennaisesti etnografisen tutkimusotteen piirteisiin ja tutkimuksen luotettavuuteen (Kananen 2014, 82). Jokaisen tutkimuskerran jälkeen aineiston määrää ja laatua on reflektoitu keskustelemalla tutkijaparin kanssa. Tutkijaparilla on ollut merkittävä vaikutus tutkimuksen kulkuun ja uskottavuuteen, sillä toinen silmäpari usein huomaa enemmän ja toisenlaisia asioita kuin vain yksi. Osallistuva havainnointi ja kontekstuaalinen haastattelu ovat mahdollistaneet sen, että aineistoa varten on voinut tehdä haastateltavilta oppilailta esimerkiksi tarkentavia kysymyksiä itse haastattelutilanteen jälkeenkin.

Uskottavuuden tulkintaa jatketaan Lincoln & Guban (1985) mallin mukaan tutkimustulosten sovellettavuuden ja pysyvyyden avulla. Tulosten yleistäminen kokonaisvaltaisesti on haasteellista, koska tutkimukseen osallistunut tutkimusjoukko on pieni. Opettajia tutkimukseen osallistui kaksi, oppilaita haastatteluihin kolmesta ja havainnoiteihin kaksi luokkaa, joissa oli yhteensä neljäkymmentä oppilasta. Aiempien tutkimusten perusteella voidaan kuitenkin sanoa, että oppilaiden motivaatioon liittyvät tekijät ovat samantapaisia kuin tässä tutkimuksessa esiin tulleet. Käsitöihin liittyen tässä tutkimuksessa saatiin yhdeltä haastatellulta oppilaalta lähes samanlainen vastaus kuin saatiin Proseminaaritutkielmassamme (Syri & Vuoltee 2013). Kyseiset vastaajat, eivät ole koskaan toisiaan tavanneet. Vastaus liittyi motivaatioon käsitöissä:

Pro gradu -tutkielma: "no siin (käsitöissä) ei tarvi sillee menettää hermoi niinku matikassa välillä."

Proseminaaritutkielma: "Mun aivot lepää siinä, koska matikassa mieltii et: "aarggh, mitä tää on?!?!"

Vaikka tuloksia ei voida yleistää kattavasti, koskien peruskoulun oppilaita, voidaan kuitenkin esimerkiksi tällaisen samankaltaisuuden myötä olettaa, että oppilaiden motivaatioon liittyvät tekijät ovat samantapaisia riippumatta tutkimuksesta.

Pienen tutkimusjoukon etuna on, että yksilöiden eriävät näkökulmat saadaan hyvin esille. Tutkijoiden on helpompaa tulkita ja analysoida aineistosta esiin

tulleita näkökulmia, koska pieni tutkimusjoukko on helpommin hallittavissa. Toisaalta kvalitatiiviseksi tutkimukseksi, tutkimuksen aineisto on riittävän laaja ja sen perusteella voidaan tehdä tulkintoja ja johtopäätöksiä tutkittavasta aiheesta. Havainnointiaineisto on varsin laaja Pro gradu -tutkielmaan, koska havainnoinnin kohteina on ollut noin 40 oppilasta 20 tunnin ajan.

Haastatteluaineisto kerättiin oppilailta työpareittain, parit määräytyivät sen mukaan, kuinka oppilaat olivat jakautuneet tekemään parityönä valmistettavaa hydrokopteria ja siihen liittyvää imago-neuletta. Useammassa haastattelussa oppilaat eivät antaneet vastauksia tasavertaisesti. Haastattelutilanteissa toinen parista vastaili rohkeammin esitettyihin kysymyksiin ja toinen myötäili mukana. Vaikutti kuitenkin siltä, että oppilaat vastaavat paremmin, kun saivat vastata parin kanssa yhdessä ja heillä oli vieressä joku, johon tukeutua. Haastatteluissa oppilaat hakivat usein omalle vastaukselleen tukea pariltaan katsekontaktin avulla.

Molemmat tutkijat toimivat haastattelijoina. Tutkijat haastattelivat tutkimuskerroilla aina samat oppilaat. Opettajien haastattelu jaettiin haastattelijoiden kesken siten, että kumpikin tutkija haastatteli yhden opettajan. Järjestelyllä ei ole ollut vaikutusta oppilaiden tai opettajien haastatteluihin, haastattelujen videointeja tarkasteltaessa. Haastattelukysymykset ovat suunniteltu ja mietitty yhdessä. Oppilaiden ja opettajien haastatteluissa on vapaamuotoisen haastattelun vuoksi osittain muutoksia kysymyksien sanajärjestyksissä, riippuen haastattelijasta. Kysymyksen asettelu ja sisältö on pysynyt samana.

Havainnointiaineiston kerääminen oli myös jaettu. Tutkija, joka ei ollut haastattelu vuorossa kirjasi havainnointiaineistoa ylös tietokoneelle. Toinen tutkijoista saattoi myös kertoa omista havainnoistaan kirjaus vuorossa olevalle tutkijalle. Etukäteen oli sovittu, että luokan toiminnasta kirjataan ylös mahdollisimman paljon eri tilanteita ja tapahtumia. Tämän perusteella havainnointiaineisto on hyvin samankaltainen riippumatta siitä kumpi tutkijoista kirjasi havainnot. Haasteita havainnointien kirjaamiselle tuotti monimateriaalisen käsityön opetustilat (liite 4), koska opetustilojen välissä oli seiniä, jotka hättäsivät sekä näkö-, että kuuloyhteyttä. Tämä ratkaistiin osittain

sillä, että havainnoijan vieressä oli Ipad, johon tuli suoraa kuvaa GoPro-kamerasta, jolloin havainnoija pystyi kirjaamaan havaintoja myös toiselta puolelta opetustilaa.

Tutkimuksen uskottavuuden osalta neljäntenä näkökulmana tarkastellaan aineistosta saatujen tulosten neutraaliutta. Uudenlaisten tutkimustapojen suunnittelu ja käyttäminen ovat tärkeitä asioita oppimisen tutkimisessa. Uudet näkemykset ja tavat tuovat mahdollisuuden uudelle teorialle ja oppimisen kehittämiseksi. (Bell 2004, 243 – 244.) Tutkimuksen aineiston keruussa käytetty kontekstuaalinen haastattelu on hyvä esimerkki uudesta, mutta toimivasta tavasta päästä oppilaiden lähelle. Kontekstuaalisesta haastattelusta ei juuri ole olemassa tutkimustietoa, mutta tässä tutkimuksessa se on ollut toimiva ratkaisu. Idea käyttää kontekstuaalista haastattelua oppilaiden kanssa tuli Pro gradu ohjaajaltamme. Hän koki, että tämänkaltainen haastatteluaineiston keruumenetelmä on tutkimuksen tavoitteita tukeva.

Kontekstuaalinen haastattelu koettiin hyväksi aineistonkeruumenetelmäksi myös tutkimuskoulussa. Oppilaita ei tarvinnut erikseen pyytää toiseen tilaan haastateltaviksi, vaan haastattelun pystyi toteuttamaan siellä, missä oppilaat kulloinkin opetustilassa työskentelivät. Kaiken kaikkiaan oppilaat vaikuttivat ottavan haastattelut rennosti. Haastattelun ohessa he saivat samalla tehdä käsityötuotteitaan, ja pohtia asioita, jotka eivät suoranaisesti liittyneet haastattelukysymyksiin. Todennäköisesti toisenlaisessa tilanteessa oppilaat olisivat jännittäneet paljon enemmän. Haastatteluiden alkaessa oppilaille täytyi kuitenkin erikseen ilmoittaa haastattelun alkamisesta, jotta oppilaiden huomio kiinnittyi haastatteluun. Tämä huomattiin jo haastatteluiden alkuvaiheessa, eikä se ole vaikuttanut tutkimusaineistoon. Oppilailta ohi menneet haastattelukysymykset esitettiin heille uudelleen, kun oppilaiden huomio oli kiinnitetty haastatteluun.

Usein haastatteluista ohjeistetaan tekemään rauhallinen ja mahdollisimman häiriötön tilanne. Oppilaiden haastatteluiden aikana luokassa oli myös muut luokan oppilaat. Muut oppilaat saattoivat hetkeksi pysähtyä kuuntelemaan meneillään olevaa haastattelua ja tämän jälkeen jatkaa omaa tekemistään. Tällä ei näyttänyt olevan vaikutusta haastateltaviin oppilaisiin tai tapahtuvaan

haastatteluun. Muun muassa videomateriaalia tarkasteltaessa huomaa, etteivät haastateltavat oppilaat häiriinny muiden oppilaiden läsnäolosta. Haastateltavat oppilaat saivat vastata kysymyksiin rauhassa.

Tutkimustuloksissa ei ole eroteltu kumpaa sukupuolta vastaaja on edustanut. Oppilaiden vastauksia kootessa ilmeni, että sukupuolella ei ollut merkitystä siihen, kuinka oppilas kysymyksiin vastasi. Vain töiden mielekkyyden ja tarpeellisten käsityötaitojen osalta tyttöjen ja poikien vastauksissa oli eroavaisuuksia. Pojat kokivat yleisesti hydrokopterin tekemisen motivoivammaksi kuin neulomisen ja ajattelivat tulevaisuudessa tarvitsevansa enemmän teknisen työn taitoja. Tytöt puolestaan kokivat, että neulominen on motivoivampaa ja ajattelivat tulevaisuudessa tarvitsemansa enemmän tekstiilityön taitoja. Näiden vastausten osalta tuloksissa on selkeästi kerrottu sukupuolten väliset eroavuudet.

Haastattelukysymykset jaoteltiin teemoittain eri tutkimuskertoihin. Teemojen sisällöt muotoutuivat tutkimuskysymysten pohjalta. Tutkimuskysymysten perusteella haastattelukysymykset saatiin laadittua tutkimuksen tavoitteiden mukaisiksi. Haastattelukysymyksiä muokattiin haastatteluiden ohessa omaan luontaiseen puhetyyliin sopivaksi. Oppilaille ja opettajille pyrittiin antamaan mahdollisimman paljon aikaa vastata kysymyksiin ilman johdattelua suuntaan tai toiseen. Jos jokin kysymys vaikutti haasteelliselta, sitä pyrittiin selittämään muun muassa käytännön esimerkkien avulla.

Emme koe omien asenteidemme vaikuttaneen oppilaiden vastauksiin haastatteluissa. Itsellämme ei oikeastaan ollut kokonaisvaltaista kuvaa monimateriaalisen käsityön oppimisympäristöistä, koska aihe on vielä niin uusi. Ensimmäinen tutkimuskerta oli enimmäkseen oppilaisiin, opettajiin ja monimateriaalisen käsityön opetustiloihin tutustumista. Myöhemmillä tutkimuskerroilla huomasimme, että oppilaat tulivat helposti pyytämään apua myös meiltä, jos eivät päässeet työssään etenemään. Uskomme tämän vaikuttaneen oppilaiden haastatteluihin positiivisesti. Todennäköisesti oppilaiden haastatteluvastukset ovat olleet totuudenmukaisempia, koska he ovat luottaneet meihin.

Tutkimuksen haastattelu- ja havainnointiaineistot ovat tutkijoiden hallussa. Tutkimuksen eettisyyden vuoksi aineisto ei ole saatavilla. Tutkimuslupa-anomuksessa on kirjallisesti kerrottu, että tutkimusta varten kerättävä aineisto on ainoastaan tutkijoiden omaa käyttöä varten (ks. liite 3).

9.1.2 Eettinen pohdinta

Eettiseen pohdintaan liittyy useita asioita koko tutkimuksen tekemisen ajalta. Oma eettinen pohdintamme lähtee liikkeelle tutkimuslupien hankkimisella. Tutkimuksen alussa olimme yhteydessä tutkittavan koulun opettajaan. Kyseinen opettaja oli vastuussa uusista monimateriaalisen käsityön opetustiloista. Tämän jälkeen olimme yhteydessä tutkittavan koulun rehtoriin, jolta saimme tutkimusluvan. Ennen ensimmäistä tutkimuskertaamme, koulun rehtori oli anonut tutkimuslupaa kunnan sivistystoimenjohtalta. Sivistystoimenjohtajalta saadusta tutkimusluvasta saimme tiedon tutkimuskoulun rehtorilta sähköpostitse.

YK:n yleissopimuksessa korostetaan lapsen oikeuksia tulla kuulluksi ja nähdä omilla ehdoillaan. Heitä ei siis saa sulkea pois tutkimuksen tekemisen piiristä. Lasten osallistuminen tutkimuksiin on perusteltua niin kulttuurisesti kuin yhteiskunnallisesti, mutta myös lapsen oman näkökulman kannalta. Lasten tutkimukseen osallistumiseen tarvitaan vanhemman tai huoltajan suostumus. (Kuula 2006, 147.) Oppilaiden vanhemmilta anoimme tutkimuslupaa itse. Tutkimuslupa-anomus (liite 3) jaettiin paperisena oppilaille ensimmäisellä tutkimuskerralla, jolloin emme vielä videoineet tai haastatelleet oppilaita.

Vaikka vanhempi tai huoltaja antaisi lapselle luvan osallistua tutkimukseen, on viime kädessä päätös tutkimukseen osallistumisesta lapsella itsellään. Tutkimukseen osallistuvan tulee myös ennen tutkimusta saada kattavasti tietoa siitä mitä tutkitaan. (Kuula 2006, 61, 148.) Tutkimuslupa-anomukseen (liite 3) oli selitetty tarkasti mitä tutkimuksemme käsittelee ja mihin tietoja käytetään. Lupaan oli myös liitetty tutkijoiden yhteistiedot yhteydenottoa varten, jos kysyttävää olisi. Vanhemmista kukaan ei ottanut tutkijoihin yhteyttä. Kaikki oppilaiden vanhemmat antoivat suostumuksen oppilaiden tutkimiseen, lisäksi

kaikki oppilaat olivat myös itse innostuneita tutkimuksessa mukana oloon. Haastatteluihin osallistuneet oppilaat ovat olleet mukana omasta vapaasta tahdostaan, eikä ketään ole pakotettu osallistumaan mukaan tutkimukseen tai haastatteluihin.

Eettisesti kestävien tutkimustapojen yhteinen lähtökohta on ihmisarvon kunnioittaminen. Pyrkimyksenä tulee olla tutkittavien henkilöiden itsemääräämisoikeus, vahingoittumattomuus ja yksityisyyden säilyminen. (Kuula 2006, 60.) Tutkittava koulu sijaitsee pienellä paikkakunnalla. Tästä syystä olemme päättäneet olla mainitsematta koulun nimeä tai opettajien ja oppilaiden nimiä tutkimuksessamme, jotta haastateltavien opettajien ja oppilaiden anonymiteetti säilyisi. Nimien ollessa julkisia olisi tutkimuksessamme saattanut nousta esiin epäsuoria tunnisteita, joiden avulla tutkittavat henkilöt olisi helppo tunnistaa. Epäsuoria tunnisteita ovat muun muassa tutkimuskoulun nimi ja sen yhdistäminen muihin tutkimuksessa esiin tuleviin tietoihin (Kuula 2006, 82). Opettajat ja oppilaat ovat numeroitu. Lista opettajista ja oppilaista ja heidän koodeista on tallessa tutkijoilla. Tutkimuksen aineistoa ei luovuteta eteenpäin, koska tutkittaville on kerrottu aineistoa käytettävän vain tähän tutkimukseen.

9.2 Jatkotutkimusaiheita

Monimateriaalisen käsityön oppimisympäristöt ovat tällä hetkellä varsin tuore asia peruskoulussa. Tämänkaltaiset oppimisympäristöt ovat tulossa osaksi peruskoulun käsityön opetusta vuonna 2016 uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) myötä. Tutkimusta uuden POPS (2014) mukaisesta käsityön opetuksesta olisi hyvä tehdä, kun opetus olisi ollut käynnissä opetussuunnitelman voimaan tulosta muutaman vuoden. Tällöin opetussuunnitelman suuntaukset olisivat jonkin verran jo vakiintuneet osaksi opetusta. Tutkimuksella voisi kartoittaa sitä, miltä monimateriaalisen käsityön oppimisympäristöt ovat oppilaista tuntuneet. Toisaalta voisi tutkia myös, miltä opettajista on tuntunut opettaa monimateriaalisissa oppimisympäristöissä.

Oppilaiden motivaatiota voisi tutkia vertaamalla heidän kokemuksiinsa uusista ja vanhoista käsityön oppimisympäristöistä. POPS (2014) muutos koskee monia oppilaita, jotka ovat opiskelleet käsitöitä peruskoulussa tällä hetkellä voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 puitteissa. Toisaalta tutkimusta voisi tehdä myös siitä, että ovatko oppilaiden arvosanat käsityössä nousseet tai laskeneet uuden POPS (2014) myötä.

Haastatteluista nousi vahvasti esille, että oppilaat kokevat yhteisopettajuuden motivoivaksi. Toinen haastatelluista opettajista myös koki yhteisopettajuuden positiiviseksi asiaksi. Yhteisopettajuus on vasta aluillaan, mutta tulevaisuudessa yleistymässä. Yhteisopettajuuden merkitys käsityön opetukselle olisi oleellinen tutkimusaihe, jonka myötä saataisiin selvitettyä, miten kahden opettajan läsnäolo ja ammattitaito vaikuttavat oppilaiden motivaatioon positiivisesti tai negatiivisesti. Haastatteluaineiston perusteella oppilaat kokevat, että yhteisopettajuus parantaa esimerkiksi käsityön oppimisympäristöjen turvallisuutta. Työturvallisuudesta on alettu puhua aiempaa enemmän. Yhteisopettajuus todennäköisesti vaikuttaa työturvallisuuteen positiivisella tavalla, koska luokassa on valvoja enemmän. Voiko yhteisopettajuudella esimerkiksi parantaa luokan työturvallisuutta? Yleisesti voisi todeta, että monimateriaalinen käsityö avaa monia eri tutkimusvaihtoehtoja.

Jo Proseminaaritutkielman (Syri & Vuoltee 2013) jälkeen pohdimme, että oppilaiden motivaatioon vaikuttavien tekijöiden tutkiminen laajemmalla otannalla olisi tärkeää. Vaikka oppilaiden motivaatiosta käsityöoppiainetta kohtaan on useita tutkimuksia, ovat ne pääpiirteittäin hyvin kapealla otannalla tehtyjä. Käsityöoppiaineen kehittymisen kannalta olisi tärkeää saada kokonaisvaltaista tietoa Suomen peruskoululaisten käsitöihin liittyvistä motivoivista tekijöistä. Pro gradu -tutkielma olisi kuitenkin laajuudeltaan liian pieni todella kokonaisvaltaisen tutkimuksen tekemiseen. Tässä olisi hyvä aihe esimerkiksi väitöskirja tasoiseen tutkimukseen, jossa aineistoa kerättäisiin mahdollisimman kattavasti isolta oppilasjoukolta useammasta eri koulusta ympäri Suomen.

LÄHTEET

Aaltola, J. 2005. Koulun haasteet ja opettajan työn mieli. Teoksessa Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 19 - 35.

Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan. Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 172 - 188.

Aho, L. 2002. Koulu, opetus, oppiminen. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 19 - 38.

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsinki : Helsingin kaupunki. Opetusviraston julkaisuja. A1:2011.

Alasuutari, M. 2009. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusuvuori, J & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Vastapaino. s. 145 - 188

Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Arikoski, J. 1999. Vuorovaikutus opetustyössä. Teoksessa Arikoski, J., Mäntynen, P., Perttula, J. & Räsänen, P. (toim.) Opettajuuden psykologia. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus, 171 - 220.

Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.) Mikä meitä liikuttaa – Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 105 – 126.

Autio, O. & Hansen, R. 2002. Defining and Measuring Technical Thinking: Students' Technical Abilities in Finnish Comprehensive Schools. *Journal of Technology Education*, Vol. 14 (1), 5 – 19. Saatavilla www-muodossa <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v14n1/pdf/autio.pdf>

Luettu 13.1.2015

Autio, O., Hietanoro, J. & Ruismäki, H. 2011. Taking part in technology education: elements in students' motivation. *International Journal of Technology & Design Education*, 21(3), 349 - 361.

Bagayoko, S. & Tawah, S. 2014. Vallankäyttöä linssin edessä ja takana. Visuaalinen etnografia ja kaksi tutkimusta Länsi-Afrikasta. Teoksessa Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos ry, 185 - 211.

Bell, P. 2004. On the theoretical breadth of design-based research in education. *Educational Psychologist*, Volume 39 (4), 243 - 253.

Björn, K. & Launiainen, H. 2013. Oppimiskulttuurien kohtaamisen haasteita. Teoksessa Savander-Ranne, C., Lindfors, J., Lankinen, P. & Lintula, L. (toim.) *Kehittyvät oppimisympäristöt*. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja. TAITO-TYÖELÄMÄKIRJAT 5 • 2013, 46 - 53.

Brunell, V., Kannas, L., Levälahti, E., Tynjälä, J. & Välimaa, R. 1996. Livskvalitet i skolan. Elevuppfattningar i Finland och utomlands om grundskolan som psykosocial miljö. WHO:s skolelev-studie 1996. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto, terveystieteen laitos.

Byman, R. 2000. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa Kansanen, P., Uusikylä, K. (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita – Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25 – 41.

Calderhead, J. 1994. Teaching as a professional activity. Teoksessa Pollard, A. & Bourne, J. (toim.) *Teaching and learning in primaryschool*. London & New York in association with The Open University, 80 - 83.

Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa Lehtinen, E. & Hiltunen, T. (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turku: Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Sarja B, osa 71, 133 - 156.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998 & 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu. Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 26 - 60.

Fingerroos, O. & Jouhki, J. 2014. Etnologinen kenttätyö ja tutkimus. Metodien monimuotoisuuden pohdintaa ja esimerkkitapauksia. Teoksessa Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (toim.) Moniulotteinen etnografia. Helsinki: Ethnos ry, 79 - 108.

Fullan, M. & Hargreaves, A. 1994. The teacher as a person. Teoksessa Pollard, A. & Bourne, J. (toim.) Teaching and learning in primary school. London & New York in association with The Open University, 67 - 72.

Gipps, C., McCallum, B. & Hargreaves, E. 2000. What makes a good primary school teacher? Expert classroom strategies. London: Routledge/Falmer.

Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineistojenkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 154-170.

Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Porvoo : WSOY.

Hallam, J., Hewitt, D. & Buxton, S. 2014. An Exploration of Children's Experiences of Art in the Classroom. International Journal of Art & Design Education. Volume 33 (2), 195 – 207.

Harinen, U. & Karkela, E. 1990. Minä kasvan. Kasvuikäisen fyysinen kehitys ja sen tukeminen. Helsinki: Kirjayhtymä.

Heather, M. 2013. Making Meaningful. Intention in Children's Art Making. International Journal of Art & Design Education. Volume 32 (1), 6 – 17.

Herne, S., Adams, J., Atkinson, D., Dash, P. & Jessel, J. 2013. Technology, Learning Communities and Young People. The Future Something Project. International Journal of Art & Design Education. Volume 32 (1), 68 – 82.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Holtzblatt, K., Wendell, J.B. & Wood, S. 2005. Rapid contextual design. A how-to guide to key techniques for user-centered design. San Francisco: Elsevier/Morgan Kaufmann.

Huhtala, J. 2012. Kuudesluokkalaisten asenteet ja motivaatio käsityöhön. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.

Huttunen, L. 2010. Tiheä kontekstointi. Haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 39 - 63.

Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (toim.) Moniulotteinen etnografia. Helsinki: Ethnos ry, 7 - 31.

Hyysalo, S. 2009. Käyttäjä tuotekehityksessä. Tieto, tutkimus, menetelmät. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu. Sarja B, osa 97.

Illum, B. & Johansson, M. 2012. Transforming physical materials into artefacts. Learning in the school's practice of Sloyd. Techne Series. Volume 19 (1), 2 – 16.

Jahkola, T. 2013. Yhdessä me teemme sen paremmin. Monitapaustutkimus luokanopettajien välisestä yhteisopetuksesta. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Johansson, M. 2006. The work in the classroom for sloyd. Tidskrift. Theme: Sloyd - Tradition in transition. 2-3/2006, 153 - 171. Saatavilla www-muodossa. http://www.use.umu.se/digitalAssets/5/5465_lofu_nr2-3_2006.pdf#page=152, 153 - 179. Luettu 5.12.2014

Kananen, J. 2014. Etnografinen tutkimus. Miten kirjoitan etnografisen opinnäytetyön. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. Osa 168.

Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kantola, J. 1997. Cygnaeuksen jäljillä käsityön opetuksesta teknologiseen kasvatukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kaukinen, L. 2004. Käsityöt institutionaalisina genreinä. Teoksessa Kupiainen, T. (toim.) Käsillä tehty. Helsinki: Edita, 15 - 28.

Keskiaho, E. 2011. Seitsemäsluokkalaisten opiskelumotivaatio koulukäsitöissä ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Itä-Suomen yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70 - 85.

Kojonkoski-Rännäli, S. 1995. Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi. Turku: Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 109.

Kojonkoski-Rännäli, S. 2007. The concept of quality and the development of quality awareness in crafts. Teoksessa Johansson, M. & Porco-Hudd, M. (toim.) Knowledge, Qualities and Sloyd. Vaasa: NordFo, 41 - 56. Techne Series. Nordic Forum for Research in Sloyd Education and Crafts Science A: 10/2007.

Kokko, S. 2007. Käsityöt tyttöjen kasvatuksessa naisiksi. Joensuu: Joensuun Yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja, N:O 118.

Korkeakoski, E. 2002. Opetuksen laatu ja oppimistulokset perusopetuksen tavoitteiden kannalta. Teoksessa Kansanen, P., Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 211 - 243.

Korthagen, F. A. 2004. In search of the essence of good teacher. Towards a more holistic approach in teacher education. Teaching and Teacher Education, 20 (1), 77 - 97.

Krokkfors, L., Kangas, M., Vitikka, E. & Mylläri, J. 2010. Näkökulmia koulupedagogiikkaan. Teoksessa Smeds, R., Krokkfors, L., Ruokamo, H., Staffans, A. (toim.) InnoSchool. Välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. SimLab Report Series 31. Aalto-yliopiston teknillinen korkeakoulu Informaatio- ja luonnontieteiden tiedekunta Tuotantotalouden laitos. Yritystoiminnan simulointilaboratorio SimLab, 51 - 86.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka – Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä, Vastapaino

Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Kasvatustieteen väitöskirja. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.

Laine, T. 2000. Opettajakin on ihminen. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena, 110 - 119.

Laine, V. & Vilkkö-Riihelä, A. 2010. Mielen maailma. Tunteet, motiivit ja taitava ajattelu. Helsinki: WSOY.

Laitinen, S., Hilmola, A. & Juntunen, M-L. 2011. Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arvionti 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Opetushallitus.

Laursen, P-F. 2004. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Helsinki: Finn Lectura.

Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Lepistö, J. 2004. Käsityö kasvatuksen välineenä. Seurantatutkimus opiskelijoiden käsityötä koskevien käsitysten jäsenyisyydestä ennen luokanopettajakoulutuksen käsityön peruskurssin opintoja ja niiden jälkeen. Turku: Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 219.

Lepistö, J. 2010. Käsitöiden tekeminen ei vaadi tiettyä sukupuolta. Teoksessa M. Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus, 59–77.

Lepistö, J., Rönkkö, M – L. & Tuikkanen, W. 2013. Monipuolinen käsityön opetus sukupuolisen tasa-arvon toteuttajana. Käsityön aineenopettajaopiskelijoiden ja aineenopettajien kokemuksia monipuolisen käsityön opiskelusta ja käsityön sukupuolittuneisuudesta. Teoksessa Mahlamäki - Kultanen, S., Hämäläinen, T., Pohjonen, P. & Nyysölä, K. (toim.) MAAILMAN OSAAVIN KANSA 2020. Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Helsinki, Opetushallitus, 98 – 115.

Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.

Lindfors, E. 2007a. Sloyd in education - student teacher perspective. Teoksessa Johansson, M & Porko-Hudd, M (toim.) Knowledge, Qualities and sloyd. Research in Sloyd Education and Crafts Science. Techne Series. A: 10/2007, 53 - 73.

Lindfors, E. 2007b. Technology Education – is it available equally for girls and boys in the future? Teoksessa S. Karkulehto & K. Laine (Eds.) Call for Creative Futures. Publications of the Department of Arts Studies and Antropology. A: 15, 110-123. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa)
http://www.cream.oulu.fi/documents/ccf_ebook1.pdf
Luettu 25.1.2015

Lindfors, E. 2012a. Käsityön ainedidaktinen tutkimus ja haasteet 2000-luvulla. Teoksessa Kallioniemi, A. & Virta, A (toim.) Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana. FERA Suomen kasvatustieteen seura, 360 - 388.

Lindfors, E. 2012b. Käsityön turvallisuus työtilojen arvioinnin perusteella. Teoksessa Lindfors, E. (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta. Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämisverkosto. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö, 90 - 99.

Lindfors, L. 1991. Slöjddidaktik. Inriktning på grundskolans textilslöjd. Helsinki: Finn Lectura.

Luutonen, M. 1997. Kansanomainen tuote merkityksenkantajana. Tutkimus suomalaisesta villapaidasta. Helsinki: Akatiimi.

Luutonen, M. 2007. Tuotesuhteita. Pohdintoja ihmisistä ja tuotteista. Hamina: Akatiimi.

Luomalahti, M. 2005. Naisopiskelijoiden teknologiasuuntautuminen luokanopettajankoulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Saatavilla [www-muodossa
http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67465/951-44-6238-6.pdf?sequence=1](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67465/951-44-6238-6.pdf?sequence=1)
Luettu 13.1.2015

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

Marjanen, P. 2012. Koulukäsityö vuosina 1866 - 2003. Kodin hyvinvointiin kasvattavista tavoitteista kohti elämänhallinnan taitoja. Turku: Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Sarja C, osa 344.

Meriläinen, M. 2002. Täydennyskoulutus luokanopettajan ammatillisen kehittymisen tukena. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 244 - 280.

Mietola, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen suunnittelu. Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) Tampere: Vastapaino, 151 - 176.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. 1994. Teacher expectations. Teoksessa Pollard, A. & Bourne, J. (toim.) Teaching and learning in primary school. London & New York in association with The Open University, 99 - 109.

Mäkelä, E. 2011. Slöjd som berättelse – om skolungdom och estetiska perspektiv. Institutionen för estetiska ämnen, nr. 41. Umeå: Umeå universitet.

Määttä, K. 2005. Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus. Teoksessa Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 205 - 218.

- Niemi, H.** 1998. Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena.
- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K.** 2002. Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.) Mikä meitä liikuttaa – Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 10 – 27.
- Patrikainen, R.** 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perttula, J.** 1999. Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja. Teoksessa Arikoski, J., Mäntynen, P., Perttula, J. & Räsänen, P. (toim.) Opettajuuden psykologia. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus, 12 - 61.
- Perusopetuksen** opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen** opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun** opetuksen opas: Yläasteen tekstiilityö. 1988. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pietarinen, J. & Rantala, S.** 2002. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 227 - 243.
- Piispanen, M.** 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Pohjola, K. & Johnson, E.** 2009. Lasten mediakulttuuri ja koulu vuoropuheluun. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.

Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2010. Ketä kannattaa opettaa? Jyväskylä: PS-kustannus.

Pöllänen, S. 2006. Elämä ilman käsitöitä. Mitä se on? Käsiyö harrastajien psyykkisen hyvinvoinnin tukena. Teoksessa Kaukinen, L. & Collanus, M. (toim.) Tekstejä ja kangastuksia: Puheenvuoroja käsiyöstä ja sen tulevaisuudesta. Hamina: Akatiimi, 67 - 75.

Pöllänen, S. 2009a. Craft as context in therapeutic change. The Indian Journal of Occupational Therapy. Volyme 41 (2), 43 – 47.

Pöllänen, S. 2009b. Contextualising Craft. Pedagogical Models for Craft Education. International Journal of Art & Design Education. Volume 28 (3), 249 – 260.

Rasku-Puttonen, H. 2005. Opettajat, oppilaat ja osallisuus kouluuyhteisössä. Teoksessa Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus,

Rastas, A. 2010. Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 64-89.

Rezaei, A. & Zakariaie, M. 2011. Exploring the Impact of Handcraft Activities on the Creativity of Female Students at the Elementary Schools. International Education Studies. Volume 4 (1), 127 – 133.

Ruusuvuori, J & Tiittula, L. (toim.). 2009. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Vastapaino. s. 9 - 21.

Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424 - 431 .

Räsänen, M. 2009. Taide, taito, tieto – Ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijaryhmä (toim.) Taide ja taito – kiinni elämässä. Helsinki: Opetushallitus, 28 - 39.

Rönkkö, M-L. 2011. Käsitön monet merkitykset. Opettajankoulutuksen opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset ja niiden huomioon ottaminen käsityön opetuksessa. Turku: Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Sarja C, osa 317.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. TAPAUS JA TUTKIMUS = TAPAUSTUTKIMUS? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä, PS-kustannus. 189 – 199.

Sallis, J. F. 1994. Influences on Physical Activity of Children, Adolescents, and Adults. PCPFS Research Digest. Volume 1 (7), 1 - 7.

Savander-Ranne, C. & Lindfors, J. 2013. Oppimisympäristö ja oppiminen. Teoksessa Savander-Ranne, C., Lindfors, J., Lankinen, P. & Lintula, L. (toim.) Kehittyvät oppimisympäristöt. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulun, TAITO-TYÖELÄMÄKIRJAT 5 • 2013, 14 - 19.

Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Rauma: Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.

Staffans, A., Hyvärinen, R., Kangas, M. & Turkko, A. 2010. Koulut oppimisen ympäristöinä. Teoksessa Smeds, R., Krokfors, L., Ruokamo, H., Staffans, A. (toim.) InnoSchool. Välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. SimLab Report Series 31. Aalto-yliopiston teknillinen korkeakoulu Informaatio- ja luonnontieteiden tiedekunta Tuotantotalouden laitos. Yritystoiminnan simulointilaboratorio SimLab, 107 - 130.

- Suojanen, U.** 1993. Käsiyökasvatuksen perusteet. Porvoo: WSOY.
- Syri, E. & Vuoltee, K.** 2013. Mun aivot lepää siinä, koska matkassa mieltä et: ”aarggh, mitä tää on?!?!” - Peruskoululaisten käsitykset käsitöistä. Turun Yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos. Proseminaaritutkielma.
- Talib, M-T.** 2002. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa Kansanen, P., Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 56 - 69.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J.** 2005. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9 - 21.
- Tolonen, T. & Palmu, T.** 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) Etnografia metodologiana. Tampere: Vastapaino, 89-112.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A.** 2009 Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Uusikylä, K.** 2006. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Minerva kustannus.
- Vilkka, H.** 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.
- Virta, M., Asanti, R., Junntila, N., Koivusilta, L., Koski, P. & Virta, A.** 2012. Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa. Teoksessa Lindfors, E. (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta. Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämisverkosto. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö, 120 - 134.

William, E. & Dugger, J. 2010. Uno Cygnaeus: The Finnish visionary who changed education forever. Teoksessa Rasinen, A. & Rissanen, T. (toim.) In the Spirit of Uno Cygnaeus - Pedagogical Questions of Today and Tomorrow. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 17 – 22. Saatavilla www-muodossa.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/25469/9789513940461.pdf>
?sequence=2. Luettu 8.12.2014

LIITTEET

Liite 1 - Oppilaiden haastattelupohja

Yleistä – oppilas

1. Kumman on valinnut itselleen aiemmin sisällöksi?
2. Mikä on viimeisin arvosana käsitöissä?
3. Aiotko ottaa käsityön valinnaiseksi yläkoulussa?
4. Millaisia töitä olet tehnyt?
5. Teetkö käsitöitä mielelläsi?
6. Oletko aktiivinen käsityön tunneilla?
7. Tehdäänkö kotonasi käsitöitä? kuka?
8. Kannustetaanko kotona käsitöiden tekemiseen?
9. Mikä on kavereiden mielipide käsitöitä kohtaan?
10. Koetko olevasi hyvä tekemään käsitöitä?
11. Teetkö käsitöitä vapaa-ajallasi?
12. Onko muut aineet koulussa käsitöitä tärkeämpiä?

Opettaja

1. Saatko riittävästi ohjausta vai tuleeko tarkkoja määräyksiä liikaa?
2. Koetko saavasi toteuttaa itseäsi?
3. Onko opettajasi innostava?
4. Kannustaako opettaja sinua riittävästi?
5. Onko opettajallasi vaikutusta ajatuksiisi käsitöistä?
6. Miten opettajat mielestänne toimivat luokassa?

Motivaatio

1. Millaisia käsitöitä tykkäät tehdä?
2. Mikä ei ole kivaa käsitöissä? mistä et pidä käsitöissä?
3. Mitä taitoja haluaisit erityisesti oppia?
4. Menetkö mielelläsi käsityötunneille?
5. Haluatko oppia hyväksi käsitöiden tekijäksi?
6. Koetko tarvitsevasi käsityö-taitoja tulevaisuudessasi?
7. Onko käsitöiden tekeminen helppoa?
8. Onko käsityön tekeminen kivempaa kuin työn lopputulos?

Tilat ja yhteisopettajuus

9. Mitkä asiat ovat huonoja käsityötunnilla?
10. Tuntuvatko uudet opetustilat paremmilta kuin vanhat?
11. Tuntuuko uusi opetus paremmalta kuin vanha? Miksi?
12. Millaista käsityöopetus on nyt? Sano muutama adjektiivi.
13. Onko uusi luokka toimiva?
14. Onko käytettävät materiaalit mielestäsi kunnollisia?
15. Toimiiko yhteisopettajuus? Tuntuuko kaksi opettajaa oudolta?

Liite 2 - Opettajien haastattelupohja

1. Miten motivoit oppilaita?
2. Onko motivointi tarpeen? (ja missä tilanteessa erityisesti)
3. Motivoivatko uudet tilat oppilaita enemmän kuin vanhat? (miten tulee esille)
4. Motivoiko yhteisopettajuus oppilaita?
5. Mikä vaikutus/merkitys yhteisopettajuudella on käsityön tunneille? (opettajien ja oppilaiden kannalta)
6. Vastaan tulleet haasteet ja vaikeudet sekä hyödyt yhteisopettajuuden ja uusien tilojen myötä?
7. Mitkä ovat itsellesi tärkeimmät kasvatusmenetelmät käsityön opetuksessa?

Liite 3

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

Olemme Elina Syri ja Katja Vuoltee ja opiskelemme Turun Yliopiston, Kasvatustieteiden tiedekunnan, Opettajankoulutuslaitoksen, Rauman OKL:ssä käsityön aineenopettajiksi.

Teemme Pro gradu -tutkielmaa aiheena: Mitkä tekijät ovat yhteydessä oppilaan motivaatioon käsitöissä? Tutkielmamme tarkoituksena on selvittää oppilaiden motivaatioon liittyviä tekijöitä. Lisäksi haastattelemme myös oppilaiden käsityön opettajia aiheeseen liittyen.

Tutkimme kandidaatintutkielmassamme oppilaiden käsityksiä käsitöistä ja tätä myötä päätimme laajentaa tutkimusaiheitamme ja kohderyhmäämme. Tutkimuksen kohderyhmänä on nyt perusopetuksen viidennen luokan oppilaat [REDACTED] ja heidän käsityön opettajansa (tekstiilityö ja tekninen työ).

Tutkimus suoritetaan haastattelemalla ja havainnoimalla oppilaita, lisäksi keskustelemme opettajien kanssa havaitsemistamme asioista. Sekä havainnoinnissa, että haastatteluissa käytämme aineiston keräämisen tukena videokameraa. Liikkuvaa kuvaa tulee koko luokasta käsityötuntien ajan, ja haastatteluihin pyrimme ottamaan myös toisen videokameran mukaan. Haastattelut toteutetaan käsityötuntien ohessa, ja myös oppilaan osallistumishalukkuus haastatteluihin varmistetaan ennen niiden aloittamista.

Liikkuva kuva tulee olemaan vain meidän muistitukena tutkimuksen tekemisessä, sitä ei jaeta eteenpäin tai anneta muiden katsottavaksi. Oppilaiden nimiä ei tulla käyttämään tutkimuksessa, vaan oppilaista käytetään numerokodeja. Numerokoodien avulla haluamme estää sen, että henkilöt eivät ole tunnistettavissa. Sukupuoli ja luokka-aste ovat tiedot, jotka tutkimuksessamme saattavat tulla esille.

Tutkimukseemme on luvat sekä [REDACTED] sivistystoimen johtajalta että [REDACTED] rehtorilta. Pro graduamme ohjaa professori Eila Lindfors.

Anomme lupaa viidennen luokan oppilaiden haastatteluun ja havainnointiin Pro gradu -tutkielmamme aineiston keruuta ja tutkimuksemme toteuttamista varten. [REDACTED] syksyllä 2014.

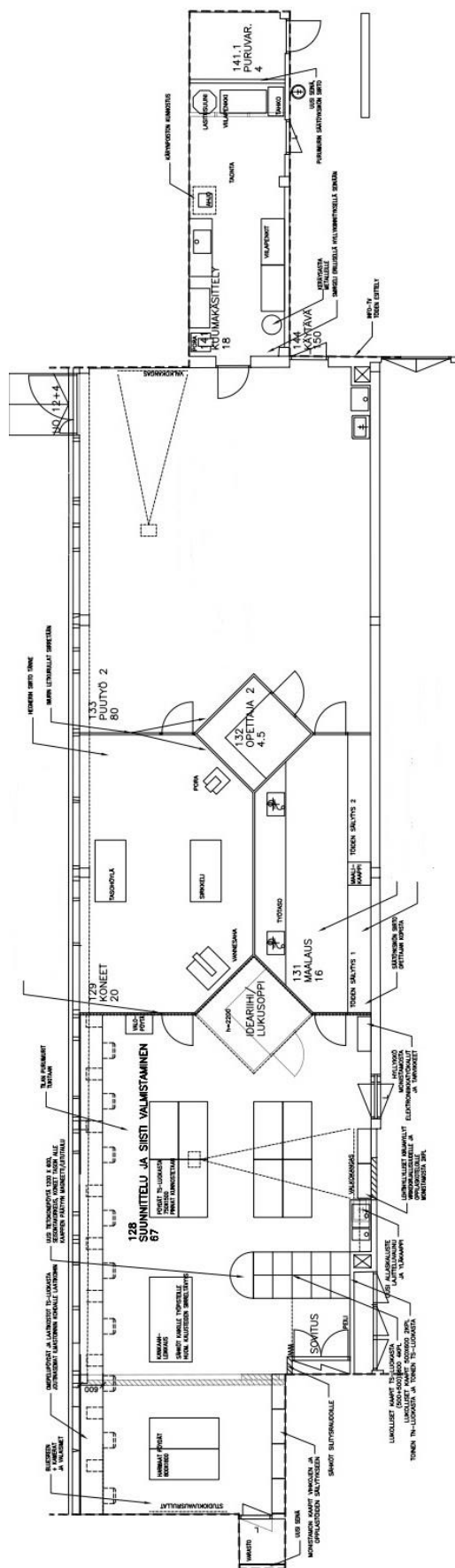
Elina Syri

[REDACTED]

Katja Vuoltee

[REDACTED]

Liite 4 – Monimateriaalisen käsityön opetustilat



Liite 5 – Ote haastattelulitteroinnista

Haastattelija: ää, mikäs vaikutus näillä, tällä yhteisopettajuudella on näille käsityötunneille oppilaiden kannalta?

Opettaja 2: kyllä se tässä vähä vaihtelua tulee ja sitten ainaki Opettaja 1 kans, ne saa vaihtelua. Ne vaihtaa tästä sujuvasti puolelta toiselle, mikä ei näitten ainakaan nyt sitten oo, mulla on toisena, mulla on siis kaheksan tuntia, toisella [REDACTED] ja toisella neljä tuolta yläasteen puolelta lainattua ja hän ei oo kyllä päässy, hän ei ehdottomasti halua sisäistää tätä ja hän ei tiennyt ollenkaan tullessaan, ku hänelle sanottiin että on puutöitä ja hän tuli puutöihin ja hän ei. Mut et, kyllä Opettaja 1 kans mun mielestä tota, on positiivinen vaikutus tähän ilman muuta ollut, et jos pojat vähän narisee, niin Opettaja 1 sanoo, että tää kuuluu tähän työhön ja muutenki siis jaksaa motivoida niitä innostuneesti, kuinka tässä täytyy tehdä niin ja näin, koska hän on selvästi niinku innostunu tästä ja on syytä tietysti ollakki, kun saa palkkaa tästä hommasta, ni.

Haastattelija: Mitäs noi tota, mitkä on sulle itselles tärkeimpiä kasvatus- tai opetusmetodeja käsityössä nimenomaan?

Opettaja 2: Et tota mun metodini on hyvin näin suorasukainen ja, ja siis nimenomaan, et kyllä mä tietysti näytän ittekki, mut et työ pannaan oppilaan käsiin ja siinä tehdään, oli se sit koneompelua tai kutomista, virkkaamista, kaavojen piirtämistä, silittämistä, et kyllä mun mielestä siinä aina se, et oppilas tekee itse, ku vaan ehtis aina olla kattomassa, mitä siellä tapahtuu, tapahtuu kaikenlaista, mut et aika vähän on niitä oppilaita jotka todella omatoimisesti tekis, et ihan nytkin on ku mulla on näitä neljä ryhmää, ni siellä on ihan muutama omatoiminen ja vaikka menis vähän vikaankin ni mä oon tosi kiitollinen, et on, et tottakai sitte omatoimisella sattuu vähä niin ja näin, mutta kyllä mä sitä omatoimisuutta arvostaisin, aika pitkällekin ja sitten voi hienovaraisesti korjata, jos on pahasti menny, koska se on niin hieno asia, jos joku tekee itte ku se, se on käsitöissä menee hirveesti aikaa siihen, kun sä kierrät jokaisen kanssa. Mut mä oon siis aina tykänny opettaa käsitöitä, et se on ollu tosi kivaa. Et ei tässä nyt, olen onnellinen kun pääsen eläkkeelle, että ei tarvii kauheesti enää tätä uutta systeemiä ruveta niinku sisäistämään. Ihan oikeesti siis, kyllä mulle riittää, että ei, ihan vähän niinkun kun, siis siellä kokouksessa ni [REDACTED] oli ne uudet perusteet tai ne, jotka on nyt hahmoteltu, ni oli ne niin korkealentoisia, oli ne niin hienoja sanakäänteitä, että kyllä, en mä jaksaa sisäistää enää.

Liite 6 – Ote havainnointipäiväkirjasta

- sivussa ohjeistettu tyttö kokoaa ja laittaa kuntoon ompelukonetta – yrittää langoittaa konetta, mutta opettaja tulee kuitenkin väliin ja lähtee hakemaan jotakin, tyttö jatkaa kuitenkin langoitusta - koneesta ilmeisesti puuttuu virta – avustaja ja opettaja ehdottavat että tyttö ottaa uuden koneen – vikaa etsitään uudestaan ja selviää, että koneesta on vain lamppu palanut. opettaja alkaa langoittaa konetta uudestaan ja laittaa koneen säädöt kuntoon, samalla hetkellä tyttö lähtee kaverin matkaan. opettaja hakee kokeilu tilkun ja testaa ommelta, tyttö palaa takaisin.
- ulkopuolinen opettaja tulee palauttamaan virkkuukoukkuja
- tytöt ihmettelevät miten joku voi osata neuloa nopeasti
- ”teen rannekkeest vaan joku 3 sentti...” ”ai et pian lopetat sen tekemisen, et sä nyt sillee voi...!” – tyttöjen keskustelua
- ”mitä mä tolla puikolla teen?” ”kun saat rivin valmiiks ni jatkat sillä.” ”mut mitä mä tolla teen?” ”mähän just sanoin sulle..” ”en tajuu.” – tyttöjen keskustelua
- opettaja [REDACTED] keskustelevat uusista käsityön sisällöistä opettaja: ”no tässä harjotellaan molempia juttuja, tytötkin varmaan oppii teknisestä jotakin.” [REDACTED]
- avustaja auttaa tyttöjä neulonnassa, joilta putosi puikot
- opettaja ohjeistaa tyttöä ompelu työssään ja poikaa jolla on lanka solmussa – selvittää langan solmuja
- poikia pitää muistutella, ettei kännykät ollut tarkoitettu tunnilla pelaamista varten
- ilmapiiri on rauhallinen ja aika tekevä
- opettaja joutuu purkamaan pojan työtä lankaselvittelyjen vuoksi ”minä kyllä kudon sen takaisin mitä tästä joutuu purkamaan, niin ei suurta vahinkoa sulle synny” – poika hävisi paikaltaan jonnekin – opettaja selittää mitä kaikkea on työnsä tehnyt... havahtuu, ettei työn omistaja olekaan vieressä ja tytöt sanovat vieressä, että opettaja on koko ajan puhunut yksikseen, koska luuli että oppilas on hänen vieressään, poika on mennyt teknisen tiloihin
- moni oppilas lähtee neulomaan suljetussa neuleessa edestakaisin yhdellä puikolla
- yksi poika ei hahmota neulomista, ei edes ole varma mistä langasta pitäisi neuloa, ompeleva tyttö ohjeistaa poikaa ja katsoo onko poika ymmärtänyt oikein – neuleessa on jotain häikkää ja tyttö alkaa korjaamaan neuletta, silläkin uhalla että poika uhkailee tytön joutuvan uudestaan neulomaan työn jos hän sen pilaa – virheestä selvittiin ja tyttö näyttää nyt pojalle kuinka hän jatkaa neulomista