

Kokonaisen käsityöprosessin toteutuminen alkuopetuksessa

Yhteinen satuteema ja leikilliset elementit
osana käsityön opetusta

Tiia-Riina Rintala
Pro gradu – tutkielma
Käsityökasvatus
Turun yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Rauman kampus
Kevät 2020

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus

TIIA-RIINA RINTALA: Kokonaisen käsityöprosessin toteutuminen alkuopetuksessa.
Yhteinen satuteema ja leikilliset elementit osana käsityön opetusta.

Pro gradu -tutkielma 75s., 13 liites.
Käsityökasvatus
Maaliskuu 2020

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, miten leikilliset elementit ja lastenkirjallisuuteen pohjaava satuteema toimivat oppilaan tukena hänen valmistaessaan käsityötuotetta kokonaisen käsityöprosessin mallin mukaisesti. Lisäksi selvitettiin, mitä asioita oppilas hyödyntää tuotteen ideoinnissa ja suunnittelussa, kun suunnittelutehtävä pohjautuu yhteiselle leikillisiä elementtejä hyödyntävälle satuteemalle. Tutkimuskysymyksenä on: miten kokonainen käsityöprosessi toteutuu yhteiselle satuteemalle pohjautuvassa ja leikillisiä elementtejä hyödyntävässä projektissa?

Tutkimus on kvalitatiivinen toiminnallisen tutkimuksen piirteitä sisältävä tapaustutkimus. Tutkimusaineisto kerättiin alkuopetuksen oppilaiden kanssa toteutetun käsityöprojektin aikana. Käsityöprojektiin osallistui yksi alkuopetuksen luokka, jolla oli kolmetoista kakkosluokan oppilasta. Tutkimusaineisto koostui oppilaiden projektin aikana tuottamista kirjallisista tuotoksista, käsityötuotteista, oppilaiden kertomuksista sekä havainto- ja videoaineistoista.

Tutkimuksen aineisto on analysoitu laadullisella sisällönanalyysillä. Tuloksissa on kuvattu yleisiä havaintoja siitä, miten oppilaiden käsityöprosessit etenivät ideoinnista ja suunnittelusta valmistukseen sekä arviointiin käsityöprojektissa sekä millaisia eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia oppilaiden käsityöprosesseissa ilmeni. Kaikki oppilaat suoriutuivat kokonaisen käsityöprosessin toteuttamisesta. Tuloksista selviää, että oppilaat motivoituivat keskenään eri tavoin ja he hyödynsivät yhteistä satuteemaa omassa suunnittelussaan vaihtelevasti. Leikilliset elementit aktivoivat oppilaita ja vastasivat oppilaiden toiminnallisuuden tarpeeseen. Analyysin perusteella löytyi neljä käsityöprosessityyppiä, jotka kuvaavat oppilaiden käsityöprosesseja projektin aikana.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että jo alkuopetusikäiset oppilaat voivat toteuttaa kokonaista käsityöprosessia. Oppilaat kykenivät suunnittelemaan, valmistamaan ja arvioimaan tuotteensa itse. Kokonaisen käsityöprosessin aikana valmistettu tuote tuli merkitykselliseksi tekijälleen. Leikilliset elementit ja lastenkirjallisuuteen pohjaava satuteema voidaan kytkeä onnistuneesti osaksi alkuopetuksen käsityön opetusta. Ne luovat opetukselle yhteisen lähtökohdan ja kokemismaailman, jonka avulla oppilaat voivat toteuttaa käsityöprosessia omalla tavallaan.

Asiasanat: Kokonainen käsityö, luovat työtavat, leikki, leikkipedagogiikka, alkuopetus

SISÄLLYS

| | |
|---|----|
| 1 JOHDANTO | 1 |
| 2 KÄSITYÖ OPPIAINEENA | 2 |
| 2.1 Kokonainen käsityöprosessi käsityöoppiaineessa..... | 2 |
| 2.2 Alkuopetuksen käsityön opetus..... | 5 |
| 2.3 Luovat työtavat osana käsityön opetusta..... | 7 |
| 3 LEIKKI | 14 |
| 3.1 Leikin merkitys lapsen kehityksessä ja oppimisessa | 14 |
| 3.2 Lapsen leikin kehittyminen kouluikään tultaessa..... | 18 |
| 3.3 Leikki osana opetusta | 20 |
| 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 28 |
| 4.1 Tutkimustehtävä | 28 |
| 4.2 Laadullinen tutkimus..... | 28 |
| 4.3 Toimintatutkimuksen piirteitä sisältävä tapaustutkimus | 30 |
| 4.4 Aineistonkeruun menetelmät..... | 31 |
| 4.4.1 Havainnointi ja videointi | 31 |
| 4.4.2 Oppilaiden tuotokset..... | 33 |
| 4.4.3 Sadutusmenetelmä | 34 |
| 4.5 Tutkimusetiikka..... | 37 |
| 4.6 Aineiston kerääminen..... | 38 |
| 4.7 Aineiston analysointi..... | 44 |
| 5 TUTKIMUSTULOKSET | 48 |
| 5.1 Kokonaisen käsityöprosessin toteutuminen käsityöprojektissa | 48 |
| 5.2 Erilaiset käsityöprosessit projektissa..... | 56 |
| 5.2.1 Käsityöprosessityypit..... | 56 |
| 5.2.2 Vastarinnasta merkitykselliseen tuotteeseen: Kalle ja Pena Vessanpönttö | 57 |
| 5.2.3 Ulkopuolisuudesta tekemisen iloon: Niko ja Mörkö..... | 59 |
| 5.2.4 Kokonaista käsityötä haasteineen ja onnistumisineen: Iina ja Meea..... | 61 |
| 5.2.5 Suunnitelmasta toteutukseen, onnistumisten prosessi: Venla ja Kaspar | 63 |
| 6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA..... | 65 |
| LÄHTEET..... | 71 |
| LIITTEET | 76 |

1 JOHDANTO

Alkuopetus on se ajanjakso oppilaan koulutiellä, joka voi joko sytyttää tai sammuttaa oppimisen ilon. Oma mielenkiintoni on jo pitkään kohdistunut kaikkein pienimpien oppilaiden koulutien aloituksen tukemiseen. Tulevana opettajana pohdin, miten opettaja voi tukea parhaalla mahdollisella tavalla jokaisen oppilaan kykyjen löytymistä ja vahvan positiivisen oppijan identiteetin kehittymistä, sekä millaisin opetusmenetelmin opettaja voi hyödyntää alkuopetusikäisten oppilaiden luontaista tapaa oppia. Näiden ajatusten pohjalta päädyin rajaamaan oman tutkimukseni aiheen koskemaan alkuopetuksen käsityön opetusta.

Nykyinen käsityön opetus perustuu kokonaiseen käsityöprosessiin, jonka keskeisiksi sisältöalueiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 146) määrittävät ideoinnin, kokeilun, suunnittelun, tekemisen, dokumentoinnin ja arvioinnin. Kokonainen käsityö kuuluu osaksi käsityön opetusta heti ensimmäiseltä luokalta alkaen, ja sen vaiheita harjoitellaankin koulutien alusta asti samalla, kun oppilaat kartuttavat käsityövälineiden, tekniikoiden ja materiaalien hallintaansa. Käytännön opetustyössä käsityön opetusta toteutetaan kuitenkin monin eri tavoin, eikä oppilaiden käsityön tekeminen aina toteuta kokonaista käsityöprosessia. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten lastenkirjallisuuteen pohjaava yhteinen satuteema sekä leikilliset elementit tukevat alkuopetuksen oppilaiden käsityöprosessia heidän valmistaessaan käsityötuotetta kokonaisen käsityöprosessin mallin mukaisesti, sekä mitä asioita oppilas hyödyntää tuotteen ideoinnissa ja suunnittelussa, kun suunnittelutehtävän pohjana on leikillisiä elementtejä hyödyntävä satuteema.

Leikki on osa lapsen kehitystä ja oppimista. Alkuopetuksessa oppilaalle on luontaista oppia toiminnan, leikin ja kehollisuuden kautta. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 147) ohjaavat käyttämään käsityön opetuksen tukena mielikuvitusta, tarinoita, draamaa, leikkiä, pelejä sekä luonnon- ja rakennettua ympäristöä. Leikin ja käsityön opetuksen yhdistämisestä ei ole kuitenkaan tehty tutkimuksia eikä tietoa näiden toimivuudesta yhdessä vielä ole. Onko leikillä annettavaa käsityönopetukseen? Tutkimuksessani tutkin pedagogiseen draamaleikkiin, lastenkirjallisuuteen ja luoviin työtapoihin pohjaavaa opetustapaa, jolla voidaan tukea etenkin pienten oppilaiden käsityön valmistus- ja suunnitteluprosessia. Tutkimuksen aineisto on kerätty alkuopetuksen oppilaiden kanssa toteutetun käsityöprojektin aikana. Käsityöprojektiin osallistui yksi alkuopetuksen luokka, jolla oli kolmetoista kakkosluokan oppilasta.

2 KÄSITYÖ OPPIAINEENA

2.1 Kokonainen käsityöprosessi käsityöoppiaineessa

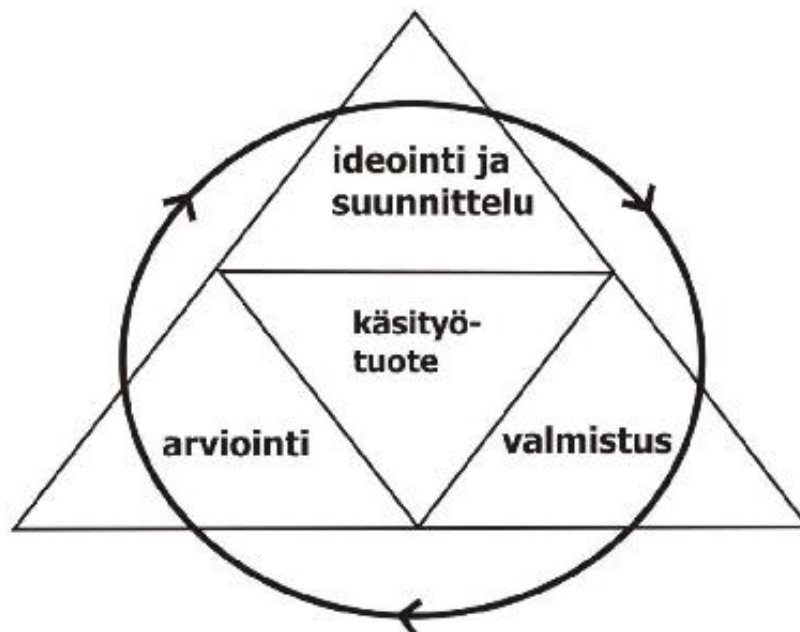
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) käsityöoppiaine määritellään monimateriaaliseksi käsityöksi, jonka tehtävänä on oppilaiden ohjaaminen kokonaisen käsityöprosessin hallintaan. Kokonaiseen käsityöhön kuuluu tuotteen ja prosessin suunnittelu, valmistus ja arviointi. Kokonaisessa käsityöprosessissa yhdistyvät luovuus, tietäminen, ongelmanratkaisutaidot, esteettiset valmiudet ja motoriset taidot (Kojonkoski-Rännäli 1998, 51). Kokonaista käsityötä tehdessään sama henkilö toimii sekä muotoilijana että käsityöläisenä suunnitellessaan ja valmistaessaan tuotteen itse (Laamanen & Seitamaa-Hakkarainen 2014, 13). Pöllänen & Kröger (2004, 161–162) määrittelevät kokonaisen käsityön prosessiksi, jossa sama henkilö toteuttaa kaikki työhön kuuluvat vaiheet itse. Työskentely voi tapahtua yksin tai osana ryhmää. Jos tekijä ei suorita kaikkia vaiheita, on toiminta ositettua käsityötä. Kojonkoski-Rännäli (1998, 88) kuvaa, miten juuri käsityön tekemisen prosessin eheys ja kokonaisvaltaisuus antavat eniten ihmisen kehitykselle ja kasvamiselle. Kokonainen käsityö vahvistaa myös ihmisen työelämätaitoja, sillä tekeminen on itsenäistä, omia ideoita ja tarkoituksia toteuttavaa työtä, joka kehittää tahtotoimintoja ja kykyä ottaa vastuuta omasta toiminnasta.

Ositettu käsityö on jäljentävää, toisen ihmisen suunnittelutyöhön pohjaavaa toimintaa, jossa tavoitteena on aikaansaada valmis tuote. Työn taiteellisen ja teknisen suunnittelun on toteuttanut joku muu ennalta niin, että tuotteen malli ja valmistusohjeet ovat valmiina. Käsityön tekijän oma suunnittelu on ositetussa käsityössä lähinnä teknisten tai visuaalisten yksityiskohtien muokkaamista. (Pöllänen & Kröger 2004, 161–162.) Koulukäsityö oli pitkään juuri ositettua, valmiisiin malleihin perustuvaa toimintaa. Ositetun käsityön mukaisessa käsityön opetuksessa tuote on tekemisen keskiössä. Opetusta ohjaa ennalta määrätyt reunaehdot, kuten käytettävä materiaali ja tekniikka, minkä lisäksi työskentely etenee ennalta annettujen ohjeiden mukaisesti (Pöllänen 2009, 243.)

Pöllänen ja Kröger (2014, 162) toteavat, että ositetulla käsityölläkin on oma roolinsa esimerkiksi esinetarpeen tyydyttämisessä, tietynlaisessa harrastustoiminnassa, kuntoutuksessa, terapiassa tai kädentaitojen hankkimisessa. Kuitenkin käsityön merkityksen muuttuminen vaatii sen, että käsityön opetus on nimenomaan kokonaisen käsityön opetusta. Käsityön

merkitys on muuttunut teknistä taitavuutta ja tuotteita korostavasta toiminnasta kokonaisvaltaisemmaksi toiminnaksi, jonka kautta on mahdollista oppia itsestä, toisista, kulttuurista, sekä meitä ympäröivistä mahdollisuuksista (Karppinen 2005, 101).

Rönkön (2011, 23) käsityön suunnittelu- ja valmistusprosessia kuvaavassa mallissa (Kuvio 1) käsityöprosessin vaiheet on jaettu ideointiin ja suunnitteluun, valmistukseen sekä arviointiin, joiden keskelle käsityötuote prosessin lopputuloksena on sijoitettu. Syklimäisesti etenevät nuolet kuvaavat käsityöprosessin luonteeseen kuuluvaa liikettä eri vaiheiden välillä. Kokonaiseen käsityöprosessiin kuuluu prosessin aiemmissa vaiheissa tehtyjen ratkaisujen jatkuva arviointi ja aiempiin vaiheisiin palaaminen. Itsearviointi sekä oman toiminnan ohjaaminen ja korjaaminen kuuluvat kokonaisen käsityöprosessin kaikkiin vaiheisiin. Tällainen käsityön tekeminen kehittää lapsen kriittisyyttä ja arviointikykyä sekä kasvattaa lapsen itsetuntemusta. (Kojonkoski-Rännäli 2002, 235.)



Kuvio 1. Käsityön suunnittelu- ja valmistusprosessi (Rönkkö 2011, 23)

Ideointi ja suunnittelu

Kokonaisen käsityöprosessin ensimmäinen vaihe on ideointi ja suunnittelu, johon kuuluu kaikki ensimmäisistä ideoista tuotteen visuaaliseen ja tekniseen suunnitelmaan asti. Ideointivaiheessa suunnitelmat voivat olla esimerkiksi mielikuvia, haaveita tai hahmotelmia, joiden pohjalta käsityöntekijä tekee konkreettisemmat suunnitelmat. Ideoinnin aktivointi ja

motivointi ovat tässä tärkeässä roolissa, etenkin jos käsityöntekijä on vielä noviisi. (Pöllänen & Kröger 2004, 162–163.) Käsityöntekijän motivaatio ja tuntemukset ohjaavat toiminnan suunnittelua ja mielikuvien luomista. Ideointi- ja suunnitteluvaiheessa käsityöntekijän tulee muodostaa käsitys omasta tehtäväalueestaan ja valmistettavasta tuotteesta ideoita, virikkeitä, elämyksiä, sekä saatavilla olevaa tietoa etsimällä ja hyödyntämällä. (Rönkkö 2011 23–24.)

Ideoiden herättäjinä voidaan hyödyntää kuvallista ja kirjallista aineistoa, muistoja, retkiä ja vierailuja, luontoa ja rakennettua ympäristöä, sekä musiikkia, taidetta, perinteitä ja tulevaisuutta (Pöllänen & Kröger 2004, 163). Idean tai inspiraation voi herättää melkein mikä vain, ja toisaalta on myös yksilöllistä, miten ja mistä inspiraation herää. Ongelmanratkaisua, tiedonhankintaa, kokeiluja ja erilaisten ratkaisuvaihtoehtojen vertailua sisältävää ideointi- ja suunnitteluvaihetta pidetään kokonaisen käsityöprosessin keskeisimpänä osa-alueena (Pöllänen 2009, 252). Inspiraationlähteet voivat olla ulkoisia tai sisäisiä. Ulkoisiin lähteisiin kuuluu kaikki se kulttuurinen ja käsitteellinen varanto, jota kulttuuri ja fyysinen ympäristömme pitää sisällään. Ulkoisiin lähteisiin kuuluu myös itse tuotetut inspiraation lähteet, jotka ovat syntyneet omien tekemisen prosessien kautta. Tällaisia ovat esimerkiksi luonnokset, kokeilut ja kantavat ideat. Sisäiset inspiraationlähteet ovat mentaalista, kokemusten ja muistojen kautta kertynyttä varantoa. (Laamanen & Seitamaa-Hakkarainen 2014, 20.)

Ideointia seuraa käsityön visuaalinen ja tekninen suunnittelu, jossa tuotteen esteettinen ulkonäkö, tekniset ominaisuudet ja toteutus suunnitellaan. Tekijän käsityölliset tiedot ja taidot sekä käsityöprosessin ajalliset ja taloudelliset resurssit luovat pohjan tuotteen toteutussuunnitelmalle (Rönkkö 2011, 24). Tässäkin vaiheessa opettajan tuki ja tehtävän asettamat rajat ovat ensiarvoisen tärkeitä, jotta oppilas pystyy toteuttamaan suunnitelman ja säilyttämään motivaationsa työskentelyn ajan (Pöllänen & Kröger 2004, 163). Opettajan tehtävänä on tarjota ärsykeitä, apua, tukea sekä antaa palautetta oppilaalle tämän työskennellessä suunnitelman parissa (Rönkkö & Aerila 2015, 48). Pöllänen ja Kröger (2004, 163) kuvaavat ideointi- ja suunnitteluvaihetta erittäin tärkeäksi oppilaan luovuuden, esteettisen ja teknisen suunnittelun sekä avaruudellisen hahmottamisen taitojen kehittämisessä, samalla kun käsityötekniikoihin, välineisiin ja materiaaleihin liittyvä tietotaito kasvaa.

Valmistaminen

Kokonaisen käsityöprosessin seuraava vaihe on tuotteen konkreettinen valmistaminen. Käsityön valmistusvaiheessa suunnitelma realisoituu tuotteeksi samalla kun tekijän tietotaito kasvaa (Pöllänen 2009, 252). Suunnitelma luo reunaehdot valmistusvaiheelle. Huolella tehty,

yksityiskohtainen ja selkeä suunnitelma toimii tekijän tukena ja voi nopeuttaa valmistusprosessia (Rönkkö & Aerila 2015, 48). Koska kokonainen käsityöprosessi on myös ongelmanratkaisuprosessi, voi suunnitelma muuttua työskentelyn aikana ja oppimisen myötä. (Pöllänen & Kröger 2004, 164.) Käsityöntekijä tekee päätöksiä ja tarkentaa suunnitelmaansa valmistusprosessin aikana käsityötekniologioiden luomien reunaehtojen mukaisesti (Rönkkö 2011, 24). Oppilaiden näkökulmasta usein vasta valmistusvaihe on varsinaista käsityön tekemistä (Pöllänen 2009, 252).

Arviointi

Viimeinen vaihe kokonaisessa käsityöprosessissa on arviointi, jolloin huomio kiinnitetään valmiiseen tuotteeseen, tuotteen syntyprosessiin sekä opittuihin taitoihin (Pöllänen 2009, 252). Käsityöprosessin arviointivaihe mahdollistaa oman prosessin reflektoinnin. Prosessia voi arvioida erilaisista näkökulmista pohtimalla esimerkiksi käytettävyyttä, teknisiä ratkaisuja, toimivuutta, esteettisyyttä ja taloudellisuutta. (Rönkkö 2011, 24.) Arvioinnin tavoitteena on ohjata oppilaita oman toiminnan tarkasteluun ja näin kehittää oppilaiden itsetuntemusta (Pöllänen 2009, 253). Arviointi voidaan toteuttaa monin eri tavoin yksilötyönä tehdystä itsearviointista yhteisöllisesti toteutettuun ryhmäarviointiin, mutta oppimisen kannalta merkittävää on, että oppilas saa kokemuksen positiivisen ja rakentavan palautteen vastaanottamisesta sekä sen antamisesta toisille (Rönkkö & Aerila 2015, 48).

2.2 Alkuopetuksen käsityön opetus

Alkuopetuksella tarkoitetaan perusopetuksen ensimmäisen ja toisen vuosiluokan kokonaisuutta. Alkuopetus muodostaa jatkumon esiopetukselle, jolloin kouluun siirryttäessä esiopetuksen oppimiskokonaisuuksista siirrytään oppiaineisiin. Tuki siirtymävaiheessa on ensiarvoisen tärkeää, ja opetuksessa tuleekin huomioida esiopetuksen antamat valmiudet, sekä kannustaa oppilaita olemaan ylpeitä esiopetuksessa opituista taidoista. Alkuopetuksen työtavoissa korostuvat havainnollisuus, toiminnallisuus, leikki, pelillisuus, mielikuviutus ja tarinallisuus. (POPS 2014, 98.)

Esiopetuksessa käsityötaitoihin virittäydytään lapsen luontaisen toiminnallisuuden, uteliaisuuden ja luovuuden pohjalta tutkimalla, kokeilemalla ja leikkimällä, kun taas alkuopetuksessa käsityön opiskelu muuttuu määrätietoiseksi toiminnaksi (Kojonkoski-Rännäli 2002, 231). Käsityön opetuksen lähtökohtana on heti ensimmäiseltä luokalta alkaen

kokonainen käsityöprosessi. Pienten käsityöntekijöiden kohdalla kokonaisen käsityöprosessin harjoittelu on usein koettu haastavaksi, vaikka todellisuudessa lapset ovat luonnostaan avoimia kokonaisvaltaiselle luovalle toiminnalle. (Yliverronen 2014a, 8–9.) Leikin rooli esi- ja alkuopetusikäisen lapsen elämässä on vielä merkittävä, sillä lapsi rakentaa maailmankuvaansa ja luo merkityksiä leikin tarinallisuuden kautta. Leikki voi näkyä myös käsityöprosessissa, jos toiminnassa on annettu tilaa luovuudelle (Lindfors 2010, 179.)

Käsityöoppiaineen tehtävänä alkuopetuksessa on mahdollistaa oppilaiden kokemusten karttumisen sekä tietojen ja taitojen kehittyminen käsityön ilmaisussa, suunnittelussa ja tekemisessä. Käsityön opetus perustuu oppilaiden kokonaisen käsityöprosessin hallinnan kehittymiselle. Sisällöt valitaan siten, että kokonaisen käsityön prosessi toteutuu ja erilaiset materiaalit ja työtavat tulevat tutuiksi. (POPS 2014, 146.) Alkuopetuksessa luodaan perusta käsityölliselle osaamiselle koko perusopetusta, mutta ennen kaikkea tulevaa elämää ajatellen (Lindfors 2010, 175).

Alkuopetuksen käsityössä ohjatun suunnittelun ja tekemisen lähtökohtana hyödynnetään mielikuvitusta, tarinoita, draamaa, leikkiä, pelejä sekä luonnon- ja rakennettua ympäristöä (POPS 2014, 147). Lindfors (2010, 174) kuvaa käsityötä toiminnaksi, joka itsessään vastaa alkuopetuksen oppilaiden ikäkauden tarpeisiin. Kun suunnittelussa käytetään konkreetteja materiaaleja niin, että suunnittelu ja valmistus limittyvät toisiinsa, oppilas saa tukea kokonaisen käsityöprosessin aktiivisena subjektina toimimiseen.

Yliverronen (2014b, 71) toteaa, että kokonaisen käsityöprosessin toteuttaminen on mahdollista jo pientenkin oppilaiden kanssa. Tällöin on huomioitava, että tekijälle annetaan riittävästi tukea, erityisesti suunnittelun ja valmistusprosessin kriittisissä vaiheissa. Tekninen suunnittelu ja valmistuksen työvaiheiden suunnittelu ovat kohtia, joissa tukea usein tarvitaan. Alkuopetuksessa, kuten ei perusopetuksessa yleensä ole tavoitteena tulla mestariksi, vaan käsityötaitoja kartutetaan vähitellen, elämyksellisen oppimisen ja materiaallisen havainnoinnin kehittymisen kautta (Kojonkoski-Rännäli 2002, 233). Tekemisen prosessin luonne opitaan varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen aikana, kun tavoitteena on toiminnan perustaitojen lisäksi mahdollistaa omien ratkaisujen tekeminen ja toteuttaminen, sen sijaan että opetus pohjaisi mallikäsitöihin (Lindfors 2014, 177).

Pienten käsityöntekijöiden kanssa käsityön suunnittelun lähtökohtana voi olla lähes mitä vain, kuten kuvia, satuja, tarinoita, musiikkia, liikuntaa, leikkejä tai lapsen omia kokemuksia tai havaintoja. Suunnitelmien dokumentointiakin voidaan toteuttaa luovasti eri keinoja

hyödyntäen. (Yliverronen 2014b, 72.) Käsityön tehtävänasettelu voi olla taidepainotteinen tai funktionaalisuutta ja teknologisuutta korostava, mutta tärkeintä on antaa lapselle tilaa tehdä omia ratkaisuja ja toimia kokonaisen käsityöprosessin subjektina. Tämä kehittää oppilaan kykyä nähdä mahdollisuuksia, eritellä vaihtoehtoja, sietää epävarmuutta ja kokea niin epäonnistumisia kuin onnistumisiakin. (Lindfors 2014, 178.)

Kokonaisen käsityöprosessin toteuttamisessa pienten tekijöiden kanssa tulee erityisesti huomioida lapsen ikä ja taitotaso käytettäviä valmistustekniikoita valitessa, jotta käsityöprosessista muodostuu miellyttävä ja innostava kokemus (Yliverronen 2014b, 72). Pieni oppilas on yleensä innokas käsityöntekijä, sillä käsityö vastaa lapsen toiminnallisuuden tarpeeseen (Lindfors 2010, 179). Myös Kojonkoski-Rännäli (2002, 231) korostaa opettajan tuen ja ohjauksen merkitystä, kun oppilas on käsityöopinnoissaan vasta alkutaipaleella. Vaikka käsityön opiskelu vaatii oppilaan henkilökohtaista työtä ja ponnistelua, ei työtä tarvitse tehdä yksin tai ilman ohjausta.

Käsityötaito on kokonaisuus, joka muodostuu laajasta kirjosta eri taitoja. Kognitiiviset taidot, keholliset taidot, avaruudellisen hahmottamisen kyky, näppäryys, tarkkuus ja nopeus, sekä kulttuuriset taidot tulevat näkyviin ja kehittyvät kokonaisen käsityöprosessin eri vaiheissa. (Kojonkoski-Rännäli 2002, 234.) Lindfors (2010, 189–190) kuvaa, miten alkuopetuksen käsitöissä tulisi opetuksen käytäntöjä muuttaa opettajajohtoisuudesta kohti oppilaita aktivoivaa, ongelmanratkaisua korostavaa käsityöprosessia. Kokonaiseen käsityöhön ohjaaminen on mahdollista jo vaiheessa, jossa oppilas vasta tutustuu materiaaleihin, työvälineisiin ja toteuttamistekniikoihin, mutta toisaalta oppii asioita luontevasti leikkien, tutkien ja keksien.

2.3 Luovat työtavat osana käsityön opetusta

Käsityön opetuksen menetelmien kehittämisen tarve

Perinteisen käsityönopetuksen rinnalle tarvitaan uusia, kokonaisvaltaisemmin käsityötä toteuttavia opetustapoja. Opetussuunnitelman perusteissa (2014, 146) oppiaineen tehtävää käsittelevässä kappaleessa käsityön tekemistä kuvataan tutkivaksi, keksiväksi ja kokeilevaksi toiminnaksi, jossa tehdään ennakkoluulottomasti erilaisia ratkaisuja. Opetuksessa tulee painottaa oppilaiden erilaisia kiinnostuksenkohteita sekä yhteisöllistä toimintaa. Lisäksi käsityön opetuksen lähtökohdaksi nostetaan erilaiset laaja-alaiset teemat ja oppiainerajat

ylittävä toiminta. Rönkkö ja Aerila (2015, 44–45) nostavat esiin tarpeen pedagogisen ajattelun päivittämiselle, jotta käsityön opetus vastaisi opetussuunnitelman perusteiden asettamiin vaatimuksiin opetuksen oppijälähtöisyydestä ja kokonaisvaltaisuudesta. Käsityönopetuksessa tulisi hyödyntää oppilaiden omaa elämisaailmaa ja heidän kokemuksiaan.

Laamanen ja Seitamaa-Hakkarainen (2014, 15) tuovat esiin ongelman käsityön opetuksen painottumisesta yksinomaan tekniikka -ja tuotelähtöiseen suunnitteluun. Heidän mukaansa käsityön tehtävänantojen tulisi olla laajempia suunnittelukonteksteja, joissa voidaan hyödyntää monipuolisesti erilaisten materiaalien, traditioiden ja tekniikoiden ominaisuuksia ja käyttömahdollisuuksia. Avoimeksi jätetty tehtävänanto ei rajaa käytettäviä materiaaleja ja tekniikoita etukäteen, vaan suunnittelua ohjaa tavoitellut ominaisuudet ja ratkaisun etsiminen annettuun suunnittelutehtävään. Käsityön tulisi olla ihmisen kokonaispersoonallisuutta vahvistavaa toimintaa, ei enää niinkään tekniikka- ja tuotekeskeistä työskentelyä. Kun käsityön suunnittelussa lähdetään liikkeelle oman elämän kokemuksista, aistimuksista ja kertomuksista, siirrytään perinteisestä tekniikka- ja tuotekeskeisestä käsityöstä kohti prosessia, jossa suunnittelu- ja valmistusprosessi kulkee rinnakkain taidon ja ilmaisun kanssa. (Fernström ja Laamanen 2005, 137.)

Käsityöhön ja käsityön opetukseen liittyy vahvasti perinteet ja niiden siirto seuraaville sukupolville. Käsityön opetuksessa perinteet ilmenevät usein käytänteinä, jotka painottavat tekniikkaa tai valmistettavaa tuotetta. Käsityön muuttuminen ilmaisullisempaan suuntaan tuo mahdollisuuksia käsitellä perinteitä uudella tavalla niin, ettei perinteiden säilyttäminen tarkoita mallitöiden tekoa tai tietyn tekniikan tarkkaa kopiointia. (Karppinen 2005, 104.) Aerilan, Rönkön ja Grönmanin (2019, 334) mukaan taidelähtöisiä työtapoja tulisi hyödyntää enemmän opetuksessa, sillä ne mahdollistavat erilaisten oppisisältöjen yhdistämisen ja monipuolisemman oppimisen kuin perinteinen opetus.

Laamanen ja Seitamaa-Hakkarainen (2014, 13) kuvaavat, miten käsityönopetuksen yllä leijaillee edelleenkin paine tuottaa taidokkaasti tehtyjä käsityötuotteita. Opettajat kokevat suunnittelun opettamisen ja tehtävänantojen merkityksen haastavaksi, mikä aiheuttaa epäonnistumisen pelkoa ja turvautumista jo hyväksi havaittuihin ja tuttuihin malleihin ja ohjeisiin. Karppinen (2005, 101–103) kuitenkin tuo esiin, että ymmärrys käsityön merkityksestä on laajentunut kyvystä tehdä taidokkaasti ja siististi käsityötuote kohti käsityön ymmärtämistä keinona oppia jotain itsestä, toisista, kulttuurista sekä omista ja yhteisistä

mahdollisuuksista. Hänen mukaansa käsityöllinen taidokkuus kasvaa tekemisen ja iän karttumisen myötä, mutta leikkimielisyys ja seikkailu unelmien ja fantasioiden maailmassa voi olla osa myös perusteiden opettelua. Käsityönopetuksen ei tulisi keskittyä pelkästään tekniikoiden ja välineiden käytön opetteluun, vaan taidokkuuteen keskittymisen sijaan huomio tulisikin kohdistaa havainto-, tunne- ja intuitiivisen herkkyyden kehittämiseen ja säilyttämiseen, sillä ne luovat pohjan käsityölliselle ilmaisulle ja vuorovaikutukselle. Koulumaailmassa tulisi olla tilaa säilyttää myös lapsen luontainen kyky mielikuvitukseen, illuusioihin ja leikkimielisyyteen tiedollisen aineksen vastapainoksi. Nämä ovat asioita, jotka voivat toimia tukipilareina elämän varrella ja joista yksilö voi ammentaa luovuuden aineksia myös myöhemmin elämässään.

Erilaisten suunnittelumetodien käyttö mahdollistaa sen, että erilaiset oppijat voivat lähestyä suunnittelutehtävää heille parhaiten sopivalla tavalla. Esimerkiksi auditiivisen oppijan suunnittelussa ennakointikertomus voi toimia idean synnyttäjänä, kun taas visuaaliselle oppijalle piirtäminen voi olla toimiva tapa tuoda oma idea esiin. (Yliverronen 2014a, 10.) Inspiraation lähteenä voi toimia lähes mikä vain konkreettisista asioista abstrakteihin assosiaatioihin ja mielikuviin (Laamanen & Seitamaa-Hakkarainen 2014, 18). Työn suunnittelua inspiroivia virikkeitä voivat olla esimerkiksi kuvat, runot, esineet, tarinat, tekniikka, väri tai materiaali. Toisaalta virikkeinä voivat toimia myös abstraktimmat asiat, kuten tunteet, aistimukset, kosketus tai liike. (Fernström & Laamanen 2005, 139.)

Karppinen (2005, 105) tuo esiin mahdollisuuden uusien ja tuntemattomien tekniikoiden käyttämiseen osana käsityön opetusta, sillä uudet opetussuunnitelmat eivät velvoita tiettyjen tekniikoiden käyttöön. Opetusta voi kehittää myös perinteisten tekniikoiden osalta kohti ilmaisullisempaa, luovempaa ja kommunikoiivampaa käsityötä, kun luovutaan perinteisen opetustyylin taakasta. Tekniikoiden luova yhdistely, yhteisöllinen tekeminen ja eri taidealueiden integrointi ovat esimerkkejä uudenaikaisesta tavasta lähestyä käsityön opetusta. Lapsille taidelähtöinen toiminta on usein mielekäästä, sillä taiteen tekeminen vastaa lasten tarpeeseen työskennellä vapaasti ja estottomasti samalla kun he saavat positiivisia aisti- ja tunnekokemuksia (Aerila ym. 2019, 335).

Erilaiset taidetta ja kirjallisuutta sekä kokemuksellista oppimista hyödyntävät luovat työtävät tarjoavat keinoja lähestyä käsityön opetusta uudella, luovalla ja oppilaan kokonaisvaltaisemmin huomioivalla tavalla. Aerila, Rönkkö ja Grönman (2015, 9) nostavat esiin, että uuden opetussuunnitelman mukaisen koulun tulisi tarjota varsinaisen tiedon

oppimisen lisäksi paljon muitakin asioita, kuten tiedon hankkimista, käsittelyä, analysointia, esittämistä, soveltamista, yhdistelemistä, arviointia ja luomista. Luovan ongelmanratkaisun yhdistäminen erilaisiin teemoihin mahdollistaa sen, että oppilas pystyy muodostamaan yhteyden itsensä ja työnsä välille, jolloin työskentely muuttuu oppilaalle merkityksellisemmäksi (Aerila ym. 2019, 336).

Taidelähtöinen ja kokemuksellinen oppiminen

Aerila ja Rönkkö (2013, 2015), Aerila ym. (2015, 2019) sekä Yliverronen (2014a) ovat tutkineet taidepohjaisten ja kokemuksellisten työtapojen käyttöä esikouluikäisten ja alkuopetuksen oppilaiden käsityöprosesseissa. Heidän tutkimuksissaan on testattu erilaisia luovia työtapoja ja kokemuksellista oppimista hyödyntäviä opetusmetodeja. Kaikkia tutkimuksia yhdistävänä tekijänä toimii lastenkirjallisuuden ja kertomusten sekä sadutusmenetelmän yhden sovelluksen, ennakointikertomuksen hyödyntäminen opetuksessa. Ennakointikertomus-menetelmän ideana on, että lapsi saa arvata, miten yhdessä luettu kertomus jatkuu. Lapsen keksimä tarina lopetus kirjataan ylös sadutusohjeen mukaisesti, jonka jälkeen lapsi kuvittaa tarinansa. (Aerila & Rönkkö 2013, 90–91.) Aerilan ym. (2019, 337) mukaan ennakointikertomuksen käytön avulla on mahdollista löytää lapselle ominainen tapa keskustella asioista ja päästä lähemmäs lapsen ajatusmaailmaa.

Taidelähtöisen toiminnan hyötynä voidaan pitää opetuksen muuttumista lapsilähtöisemmäksi, mikä mahdollistaa oppilaalle taitojen kehittämisen omassa tahdissa ja oman oppimispolun mukaisesti. Yhteisesti jaettu tarina tai kokemus tuo opetukseen myös yhteisöllisyyttä ja auttaa oppilasta ottamaan osaa yhteisiin keskusteluihin ja vuorovaikutustilanteisiin. Lisäksi taidelähtöinen opetus antaa lapselle keinoja tuoda esiin omaa oppimistaan, jota tapahtuu sekä tietoisesti että tiedostamatta ja jota oppilaan on usein hankala sanoittaa. (Aerila ym. 2019, 347–348.) Muun muassa kokemuksellisen oppimisen mallin avulla voidaan tukea oppilaiden käsityöprosessin ideointi- ja suunnitteluvaihetta antamalla virikkeitä omaan ideointiin, keskittämällä oppilaiden huomio opetettavaan asiaan sekä luomalla yhteys kokonaisen käsityöprosessin ja oppilaan elämän välille (Rönkkö & Aerila 2015, 51).

Aerila ja Rönkkö (2013, 90) kuvaavat tarinankerrontaa asiaksi, joka on ihmiselle synnynnäistä. Tarinoiden kautta voimme ilmaista itseämme ja tuoda esiin omia ideoitamme. Kirjallisuuden ja tarinoiden käyttö käsityöprosessin ideointi -ja suunnitteluvaiheessa luo ryhmälle yhteisen lähtökohdan ja kokemusmaailman. Koska jokainen oppilas tulkitsee fiktiota omista lähtökohdistaan käsin, voi yhteinen aloitus tuottaa keskenään hyvin erilaisia tulkintoja ja

ideoita. Kirjallisuuteen pohjaavan kokemuksellisen oppimisen mallin hyödyntäminen käsityön opetuksessa mahdollistaa taitojen oppimisen monipuolisesti ja oppiainerajoja ylittävästi. (Rönkkö & Aerila 2015, 55–56.)

Rönkkö ja Aerila (2015, 48–55) ovat kehittäneet kokemuksellisen oppimisen LCE-mallin (lyhenne sanoista Literature, Craft ja Ethic-moral education), jossa yhdistetään kirjallisuutta, käsityötä ja eettis-moraalista opetusta. LCE-mallissa yhdessä toiminta rakentuu yhteisen kirjallisuudesta nousseen teeman ympärille. Tutkimuksen mukaan LCE-malli auttoi oppilaita luomaan henkilökohtaisen suhteen käsityöprosessiin ohjaamalla oppilaita omien kokemusten tarkasteluun ja oppimisen reflektointiin. Henkilökohtainen suhde käsityöhön lisää oppilaiden sitoutumista ja motivaatiota koko prosessin ajan.

Taidelähtöinen, integroitu oppimisprosessi on tehokas tapa työskennellä esikoululaisten kanssa. Fiktiivinen kertomus toimii luovuuden ja omien ideoiden herättäjänä. Kirjallisuutta integroiva käsityöprosessi tukee lasten työskentelyä ja mahdollistaa omien ideoiden toteuttamisen perinteistä käsityöprosessia paremmin. (Aerila & Rönkkö, 2013, 96–97.) Sadutuksen avulla tuotettu ennakointikertomus ja kuva tukevat lapsia koko käsityöprosessin ajan sallien mielikuvituksen ja omien ratkaisujen tekemisen prosessin eri vaiheissa. Itse tuotettujen kertomusten avulla oppilaat voivat tuoda esiin oman persoonallisen tulkintansa ja käyttää sitä oman tuotteen suunnittelun tukena. Kun oppilaat saavat suunnitella tuotteen omien näkemystensä ja ratkaisujensa pohjalta, prosessista tulee heille merkityksellinen. (Yliverronen 2014a, 15.)

Kokemuksellisessa oppimisessa opetettavaa aihetta lähestytään omien kokemusten työstämisen kautta. Suunnittelun pohjaaminen ihmisen omiin kokemuksiin, aistimuksiin ja kertomuksiin voi tuoda käsityön tekemiseen uutta syvyyttä ja merkitystä. Omien kokemusten ilmaisuun on olemassa useita kanavia ja välineitä. Ilmaisua voi tapahtua esimerkiksi sanoin, tarinoin, kirjoittaen, kuvin, materiaaleja työstäen tai liikkuen. Jokaisella on oma, itselle luontainen tapansa ilmaista itseään ja useimmiten oppiminen on helpointa itselle luontevimman kanavan kautta. Kun oppija löytää itselleen sopivan ilmaisukanavan ja pystyy hyödyntämään sitä, oppiminen helpottuu ja motivaatio työskentelyyn kasvaa. (Fernström & Laamanen 2005, 137–139.) Luovuus on taito, joka löytyy jokaiselta ja jota voi kehittää. Opettajan tehtävä on tukea oppilaiden luovuutta esittämällä oppilaita haastavia ja epätavallisia kysymyksiä, jotka saavat oppilaan ajatukset liikkeelle. (Aerila & Rönkkö 2013, 90.)

Sovellettaessa kokemuksellista ja elämyksellistä oppimista käsityössä lähtökohtana on, että oppijat tuovat esiin ajatuksia, tunteita ja mielikuvia, jotka ovat syntyneet kokemuksen tai tuotettujen elämysten avulla. Kokemus tai elämys voi olla esimerkiksi taideteoksen tarkastelu, musiikin kuuntelu, museossa käynti tai käsityötuotteen tarkastelu. Omat kokemukset jaetaan yhteisesti muiden kanssa, jonka jälkeen niitä työstetään ja käsitteellistetään, jolloin eri materiaalit, värit, muodot ja tekniikat toimivat välineinä oman kokemuksen muuttamisessa tuotteeksi. Kokemuksiin ja elämyksiin perustuvan lähestymistavan ansiona voidaan pitää sitä, miten sen avulla tarkasteltavat asiat ja prosessin aikana valmistuvat tuotokset tulevat oppijoille läheisiksi. (Karppinen 2005, 110.)

Kokemuksellinen oppiminen tarjoaa keinon rikastaa ja syventää erityisesti käsityön suunnittelun osuutta. Kokemuksellisen oppimisen projektissa omien kokemusten hyödyntäminen ohjasi käsityön aineenopettajaopiskelijoita tekemään merkityksellisiä tuotteita ja suunnitelmia, minkä kautta työhön muodostui tunneside. (Fernström & Kärnä-Behm 2018, 33–34.) Myös Aerilan ja kumppaneiden (2015, 9) tutkimuksessa taidelähtöinen, kokemuksellisen oppimisen mallin kautta toteutettu opetus koettiin onnistuneeksi. Erilaiset oppimisympäristöt ja taidelähtöinen, kokemuksellinen toiminta rakensivat oppimista lapsilähtöiseksi.

Kokemuksellisessa oppimisessa ajatuksia voidaan työstää konkreettisiksi monin eri tavoin ja materiaalein, jokaiselle ominaista tapaa hyödyntäen. Tärkeäksi nousee tekijän saama kokemus omien havaintojen ja ajatusten tärkeydestä, sekä kasvava ymmärrys oman elämän kokemusten merkityksellisyydestä suunnittelussa ja työstämisessä. (Fernström & Kärnä-Behm 2018, 28 – 29.) Omasta elämästä nostetut tarinat ja muistot ohjaavat käsityöntekijää valmistamaan itselleen merkityksellisiä tuotteita ja oivaltamaan käsitöiden merkitys ajatusten, muistin, itseilmaisun ja viestien välittämisen kanavina. Samalla ne rakentavat ja vahvistavat tekijän identiteettiä. Vaikka abstraktin ajatuksen tai kokemuksen jatkoprosessointi konkreettiseen muotoon ei onnistuisi, suunnittelun pohjaaminen omiin kokemuksiin ravistelee käsityöntekijän ajattelua ja saa pohtimaan suunnittelua monelta eri suunnalta. Kokemukset ja esimerkit erilaisista suunnittelutavoista mahdollistavat ilmaisullisen kehittymisen, jota voi taas hyödyntää seuraavissa suunnittelutehtävissä. (Fernström & Laamanen 2005, 141–142).

Luovien työtapojen hyödyntäminen tässä tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa luovia työtapoja hyödynnetään alkuopetuksen oppilaiden kanssa toteutetussa käsityöprojektissa, jossa oppilaiden tehtävänä on valmistaa käsityötuote kokonaisen käsityöprosessin mukaisesti. Projektin rakentuu lastenkirjallisuuden pohjaavan yhteisen satuteeman ympärille. Satuteemaan virittäydytään satukatkelman sekä fiktiivisen hahmon päiväkirjan ja kirjeiden avulla. Oppilaat tuottavat myös itse kertomusta sadutuksen sekä muiden tehtävien avulla. Yhteisen satuteeman lisäksi projektissa hyödynnetään draamaleikillisiä elementtejä.

Toisin kuin aiemmissa tutkimuksissa, (Mm. Aerila & Rönkkö 2013, 2015) tässä tutkimuksessa sadutusta ei toteuteta projektin alussa ennakointikertomuksena, vaan sadutus on osa projektin lopetusta ja prosessin arviointia. Projektin loppuun sijoitettu sadutus tuottaa tietoa siitä, miten oppilaat ovat eläytyneet prosessiin, millaisen merkityksen heidän valmistamansa käsityötuote on saanut ja miten oppilaat itse arvioivat toteutunutta prosessia. Samalla sadutus sitoo projektin eri vaiheet ja elementit yhteen.

3 LEIKKI

3.1 Leikin merkitys lapsen kehityksessä ja oppimisessa

Leikki itsessään on arvokasta ja lapselle merkityksellistä toimintaa, jonka arvo ei ole sidottu sen antamiin hyötyihin. Mahdollisuus vapaaseen ja lapsesta itsestään lähtöisin olevaan leikkiin on yksi lapsuuden tärkeimpiä asioita. Samalla leikki on kuitenkin myös toimintaa, jossa lapsi kehittyy ja oppii. Leikki on toimintaa, joka on luontevaa ja myönteisellä tavalla aktivoivaa niin varhaiskasvatusikäiselle, esikoululaiselle kuin ensimmäisiä kouluvuotiaan käyväälle oppilaallekin (Korhonen 2008, 151). Leikki ja oppiminen nähdään monissa kulttuureissa vastakkaisina ja toisensa poissulkevinä asioina. Tällaisen käsityksen mukaan leikki ei mahdollista oikeaa oppimista, sillä siihen ei sisälly tavoitteellista tietojen ja taitojen opettamista. Leikkiä ja oppimista ei tulisi kuitenkaan asettaa tällä tavalla vastakkain, sillä on tutkimusnäyttöä, että leikki on erinomainen oppimisympäristö. (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 43.)

Leikkiä ei voi määritellä yksiselitteisesti ja kattavasti, sillä leikki on ilmiönä laaja ja monin eri tavoin ymmärretty. Leikin tunnusmerkkien kuvaukset vaihtelevat tieteenalasta ja näkökulmasta riippuen. Leikin määrittelyä hankaloittaa sen kontekstisidonnaisuus. Erilaisia leikin muotoja on paljon ja ne kaikki pitävät sisällään valikoiman erilaisia toimintoja ja käyttäytymismalleja, joiden tuloksena tapahtuu kehitystä ja oppimista. (Wood & Attfield 2005, 5.) Kuitenkin leikin ytimen muodostaa vapaaehtoisuus ja leikin tuoma tyydytys. (Kalliala, 2010, 115.) Leikkiin kuuluu spontaanisuus, vapaaehtoisuus sekä lapsen aktiivinen ja innostunut rooli (Korhonen 2008, 152). Useat leikin tutkijat tukeutuvat leikkiä määritellessään Vygotskyn kulttuurihistorialliseen leikkiteoriaan (Mm. Flear 2015, 1802; Lindqvist 1995, 66; Helenius & Vähänen 2004, 44–45; Jantunen, Suutarla & Heino 2019, 30–32).

Kulttuurihistoriallinen leikkiteoria

Kulttuurihistoriallinen leikkiteoria selittää leikin alkuperäksi ristiriidan lapsen rajallisten taitojen ja motiivien välillä. Lapsi haluaisi tehdä asioita, joita aikuinen tekee, mutta hänellä ei ole taitoja toteuttaa haluaan. Leikki tuo tähän ristiriitaan ratkaisun, sillä leikissä lapsi pystyy luomaan kuviteltuja tilanteita, symbolisia tekoja, tarinoita, rooleja ja sääntöjä, joiden avulla hän toteuttaa haluaan. Kulttuurihistoriallisen teorian näkökulmasta tarkasteltuna leikki ei ole

hauskanpitoa ja todellisuuden pakoilua, vaan se on yhteydessä ympäröivään todellisuuteen, kulttuuriympäristöön ja historialliseen aikaan. (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 16–17.)

Vygotskyn (1976, 537–539) leikkiteoriassa leikki on lapselle johtava kehityksen lähde ennen kouluikää. Leikki ei automaattisesti ole toimintaa, joka tuottaa mielihyvää ja moni muu aktiviteetti voikin tuottaa enemmän iloa kuin leikki. Leikin erityislaatuisuus perustuukin sen mahdollisuuteen tarjota virikkeitä, jotka vastaavat lapsen kehitystason mukaisiin tarpeisiin. Lapselle on ominaista, että hän haluaa toteuttaa mielihalunsa välittömästi. Koska kaikki mielihalut eivät ole toteutettavissa, syntyy ristiriita lapsen toiveiden ja todellisuuden välille. Leikissä lapsi pystyy ratkaisemaan tämän ristiriidan, kun hän voi toteuttaa toimintaa mielikuvituksensa varassa.

Mielikuvituksen rooli leikissä on oleellinen. Leikki eroaa lapsen muusta toiminnasta siinä, että leikissä lapsi luo tilanteen mielikuvituksessaan. Mielikuvitukseen varaan rakentuvaa tilannetta ohjaavat aina tietyt säännöt. Säännöt eivät ole ennakkoon laadittuja tai kesken leikin muuttuvia, vaan ne kumpuavat kuvitteellisesta tilanteesta. Esimerkiksi kotileikissä äitiä leikkivän lapsen käytöstä ohjaa hänen omat käsityksensä äidillisestä käyttäytymisestä. Leikissä lapsi on vapaa, vaikka vapaus onkin kuvitteellista. (Vygotsky 1976, 540–542, 1978, 95.)

Alle kouluikäinen lapsi kehittyy leikkimällä. Leikin yhteistoiminnallisuus ja vuorovaikutteisuus avaavat lapselle lähikehityksen vyöhykkeen. Lähikehityksen vyöhykkeellä lapsen on mahdollista saavuttaa seuraavalla kehitystasolla olevia taitoja silloin, kun hän saa tukea aikuiselta tai kun hän on vuorovaikutuksessa vertaisen kanssa, joka on häntä osaavampi. Toimiessaan lähikehityksen vyöhykkeellä lapsi pystyy ylittämään itsensä. (Helenius & Vähänen 2004, 44.) Leikki mahdollistaa lapsen toimimisen lähikehityksen vyöhykkeellä, sillä leikissä lapsi pystyy toimimaan keskimääräisen ikänsä ja päivittäisen käyttäytymisensä yläpuolella. Lapsi on leikkiessään ikään kuin itseään päätä pidempi. Leikissä lapsi suoriutuu asioista, joihin hän ei vielä kykene leikin ulkopuolella. Lapsi joutuu toimimaan omien halujensa ja leikin asettamien vaatimusten välimaastossa, jolloin hän joutuu hillitsemään omia impulssejaan ja spontaaneja halujaan. (Vygotsky 1976, 552., 1978, 99.)

Leikki lapsen kehityksen ja oppimisen tukena

Leikki on lapselle ilmaisun ja kielen väline, jonka kautta hän käsittelee asioita, jotka ovat tehneet häneen vaikutuksen. Leikissä lapsi pääsee irti passiivisesta elämyksen vastaanottamisesta ja pystyy muuttamaan kokemuksensa itselleen ymmärrettäväksi. Leikissä lapsi voi myös ilmentää kokemiaan tunnetiloja. (Korhonen 2008, 151; Wood & Attfield 2005,

38.) Leikin avulla lapsi pyrkii ymmärtämään ympäröivää maailmaa ja sen ilmiöitä. Omaehtoisessa leikissä lapsi muuntaa arjessa näkemiään ja kokemiaan asioita leikkiin ja leikki-ideaan sopiviksi samalla kun hän muodostaa henkilökohtaista kuvaa todellisuudesta. (Helenius & Vähänen 2004, 41.) Leikissä lapsi voi ylittää itsensä, sillä leikki on hänelle väline käsitellä asioita, jotka ovat hänelle merkityksellisiä ja ajankohtaisia. Samalla hän oppii huomaamattaan monipuolisesti erilaisia asioita, kuten yhteistyötaitoja, tunnetaitoja, itsekontrollia, keskittymistä, mielikuvitusta, motorisia taitoja, kieltä ja ajattelua. (Hintikka 2009, 150.)

Leikin ja leikkimisen on havaittu tuottavan iloa ja lapsen itsetuntoa vahvistavia onnistumisen kokemuksia, sekä parhaimmillaan edistävän lapsen oppimista ja kognitioita (Korhonen 2008, 151). Kun leikki on mukaansatempaavaa, se tuottaa nautintoa ja mielihyvää. Erityyppisten leikkien viehätys perustuu keskenään erilaisiin asioihin, jolloin leikkeihin ryhdytään myös erisyistä. (Kalliala 2010, 117.) Vaikka lapsen leikkitoiminnan motivaationa ei ole oppiminen, lapsi kuitenkin oppii leikkiessään. Vapaassa leikissä oppiminen tapahtuu lapselle luonnollisissa tilanteissa ja lapsen omasta aloitteesta (Jantunen, Suutarla & Heino 2019, 59). Kalliala (2010, 117) pohtiikin mitä tapahtuisi, jos kaikki mitä lapsi nyt oppii leikkiessään, pitäisikin opettaa hänelle muilla keinoin ilman leikin apua.

Leikki ei tuota niinkään yksittäisiä taitoja, vaan leikki luo uusia kokemuksia ja mahdollisuuksia olla toiminnassa ympäröivän maailman kanssa. Leikissä tapahtuvan kokeilemisen ja tuottamisen kautta lapsi voi viedä osaamistaan yli sen, mitä hän ennestään osaa. (Hakkarainen 2002, 110.) Leikkiminen edesauttaa oppimiseen vaadittavien kykyjen kehittymistä. Muun muassa sisäinen motivaatio, määrätietoisuus, sitoutuminen ja itsetunto ovat ominaisuuksia, joihin leikki voi vaikuttaa. (Attfield & Wood 2005, 38.) Leikissä lapsi voi tehdä asioita, jotka arkielämässä olisivat hänen toimintamahdollisuuksiensa ulkopuolella. Kuvitteellisessa tilanteessa lapsi voi ajaa autolla, toimia kauppiana tai lentää avaruuteen. Vaikka lapsi ei oikeasti hallitse esimerkiksi autolla ajoa, leikissä hän kuvittelee osaavansa taidon aivan oikein saaden näin kokemuksen itsestään täysipainoisena ja merkittävänä ihmisenä. (Hintikka 2009, 149.)

Leikkiin kiinteästi kuuluva sisäinen motivaatio sekä leikin tuottama ilo ja nautinto mahdollistavat sen, että lapsi toimii leikkiessään pitkäjänteisesti, paneutuu intensiivisesti tekemiseen ja ponnistelee älyllisesti, vaikka hän ei pystykään toimimaan omien sisäisten impulssiensa ja halujensa mukaisesti. Lapsi voi esimerkiksi kyetä odottamaan vuoroaan pitkäänkin, kun leikki sitä edellyttää. (Helenius & Vähänen 2004, 51.) Leikin ilmapiiri ja

vertaisryhmän imu luovat ympäristön, jossa keskittyminen on helpompaa. Leikki voi mahdollistaa lapselle myös tilaisuuden muuttaa omaa roolia ja toimijuutta. Leikissä lapsi voi toimia aktiivisemmin, mitä hän normaalissa arjessa toimii. Hän voi tehdä aloitteita ja pyrkiä ohjaamaan leikkiä, sillä leikki tarjoaa turvallisen ympäristön toimijuudelle. (Jantunen ym. 2019, 107–106.) Leikissä lapsi on aktiivisen oppijan roolissa, jossa hän saa tutkia, kokeilla ja yhdistellä materiaaleja sekä selvittää ongelmia oma-aloitteisesti (Hakkarainen 2002, 110–111).

Leikkiessään lapsi kehittää monipuolisesti abstraktia ajatteluaan sekä harjaannuttaa omaa tahtoaan ja kykyään tehdä tietoisia valintoja. Leikissä lapsi rakentaa toimintaansa mielikuviansa varassa. Hän ei tarvitse konkreettisia leikkivälineitä leikin onnistumiseen eivätkä leikissä tapahtuvat teot noudata todellisen elämän luomia reunaehtoja, vaan lapsi korvaa todelliset teot symbolisilla teoilla. Samalla hän tekee erilaisia valintoja ja päätöksiä, jotka ohjaavat leikin suuntaa. (Helenius & Vähänen 2004, 50.)

Leikissä oppiminen ei ole sidottu tiettyyn taitoon, vaan oppimisen kohteena on abstraktin kuvittelun ja tilanteen rajojen ylittämisen taito (Hakkarainen 2002, 112). Leikissä lapset harjoittelevat tiedostamattaan ilmiöiden luokittelua ja abstraktia ajattelua suunnitellessaan ja organisoidessaan leikin ideaa ja kulkua (Jantunen ym. 2019, 106). Leikissä lapsi käyttää mielikuvitustaan luodessaan ja suunnitellessaan leikkitoimintaa, sen vaatimaa ympäristöä ja välineitä. Tällainen leikin visiointi kehittää lapsen kykyä suunnitella toimintaansa ja antaa näin eväitä kouluoppimiseen, jossa oppilaan tulee pystyä kohdistamaan huomionsa päämäärään, oppimisen tavoitteeseen. (Helenius & Vähänen 2004, 46.)

Leikkiin kuuluvat kiinteästi säännöt, jotka ohjaavat toiminnan etenemistä. Säännöt kehittyvät leikin aikana ja leikkijät kehittävät sääntöjä yhdessä huomaamattaan, ilman tietoista suunnittelua. Säännöt ovat tärkeässä roolissa leikin onnistumisen kannalta, sillä säännöt mahdollistavat leikin etenemisen niin, että se tuottaa iloa, riemua ja mielihyvää. Leikkiin sitoutumisen kannalta on kuitenkin merkityksellistä, että leikin säännöt ovat leikkijöiden itsensä laatimia, ei ulkopuolelta annettuja. Omien sääntöjen noudattaminen luo pohjaa kyvyille noudattaa myös ulkopuolelta annettuja sääntöjä, mikä valmistaa lasta oppimiseen ja koulumaiseen työskentelyyn, jossa säännöt ohjaavat toimintaa. (Helenius & Vähänen 2004, 52.)

Leikki kehittää lapsen sosiaalisia taitoja. Toisten lasten kanssa toteutettu leikki vaatii kykyä yhteistoimintaan ja sosiaaliseen vastavuoroisuuteen. Yhteisen leikin rakentaminen edellyttää

taitoa sopia leikin ideasta, leikkitavasta ja leikkipaikasta. Leikissä lapsen organisointitaidot ovat pidemmällä kuin muussa toiminnassa, sillä yhdessä sovittu leikki-idea kannattelee leikkijöitä sopimaan ja organisoimaan leikin etenemistä yhteistoiminnallisesti. Leikki toimintana mahdollistaa taitotasoltaan erilaisten lasten yhteistoiminnan, sillä leikissä tarvitaan usein leikkijöitä monenlaisiin, vaativuudeltaan vaihteleviin rooleihin. Tällainen yhteistoiminta kehittää leikkijöiden kommunikointitaitoja ja tarjoaa oppimistilanteita kaikille leikin osapuolille. Lapsi toimii yhteistoiminnallisessa leikissä lähikehitystään edistävällä tavalla, kun hän käy vertaisdialogia ja vaihtaa ajatuksia tasavertaisesti muiden kanssa. (Helenius & Vähänen 2004, 47–48.)

Hintikka (2009, 154–155) kuvaa, miten leikki itsessään synnyttää lapsessa halun oppia. Motivaatio esimerkiksi kirjainten ja numeroiden oppimiselle voi syntyä sitä kautta, että leikissä tarvitaan taitoa kirjoittaa ylös vaikkapa yhteisen kauppaleikin tuotteiden hinnat. Leikki toimii siis itsessään uuden taidon oppimiseen innostajana ja halu taidon oppimiselle syntyy kuin luonnostaan. Myös Helenius ja Vähänen (2004, 50) nostavat esiin sen, miten leikki voi herättää motivaation oppia uusia konkreettisia taitoja. Lapsen tekstitietoisuuden syntyessä lapsi alkaa leikkiä kirjoittamista, sillä hän on huomannut kirjoittamisen yhteyden arkipäiväiseen elämään, vaikkei hän vielä kykene taidon omaksumiseen. Kun lapsen taidot kehittyvät, hän kiinnostuu todellisen kirjoitustaidon oppimisesta. Leikki voi siis luoda ympäristön, joka tukee orastavan luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä.

Jantunen ym. (2019, 60) kuvaavat, miten leikissä opittujen asioiden merkittävä piirre on, että ne eivät unohdu milloinkaan. Leikissä omaksutut tiedot tallentuvat mielen pohjakerrokseen, jossa ihminen säilyttää kokemuksiaan ja josta hän ammentaa asioita toimintaansa. Myös Hakkarainen ja Bredikyte (2013, 43) kuvaavat, miten leikissä opittu tieto jättää jäljen, joka pysyy yksilön mukana hänen loppuelämänsä ajan. Leikin monipuolisuutta lapsen kehityksen ja oppimisen tukijana kuvaa Hintikan (2009, 150) esittämä kysymys siitä, mitä kouluvalmiuksia kehittäviä asioita lapsen ei olisi mahdollista oppia leikissä.

3.2 Lapsen leikin kehittyminen kouluikään tultaessa

Leikki kehittyy ja muuttuu koko lapsuuden ajan. Lapsen leikki kehittyy vaiheittain ja eri ikäkausille on tyypillistä tietynlainen leikki. Kulttuurihistoriallinen leikkiteoria jakaa leikin kehityksen kolmeen vaiheeseen. Valmistava vaihe sijoittuu lapsen kahteen ensimmäiseen

ikävuoteen. Valmistavassa vaiheessa lapsi tutustuu leikkiin. Toisessa, lapsen ikävuosiin 2-7 sijoittuvassa johtavan toiminnan vaiheessa leikki on mielikuvitusleikkiä, jossa esineitä, leikkijöitä ja tilanteita muunnellaan. Johtavan toiminnan vaiheessa leikki kehittyy ja lapsi hallitsee yhä monimutkaisempia tapoja rakentaa leikkiä. Kolmas vaihe on leikki toiminnan muotona, jossa sääntöleikit muodostavat leikin perustan. (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 19–20.)

Pienen lapsen leikki keskittyy esineillä puuhailuun, kun taas yli 3-vuotiaan leikissä alkaa olla roolileikin piirteitä. (Korhonen 2008, 152.) Esikouluikään tullessaan lapsi on siirtynyt kokonaan pois taaperoiän esineleikeistä ja leikit ovat vaihtuneet roolileikkeihin. Roolileikki on esikouluikäiselle lapselle johtavaa toimintaa, jonka avulla hänelle kehittyy uusia ominaisuuksia, hänen persoonallisuutensa muovautuu ja hän omaksuu asioita, jotka luovat perustan seuraavalle kehitysvaiheelle. Roolileikin kautta lapsi siis valmistautuu uuteen elämänvaiheeseen, koululaisuuteen. (Helenius & Lummelahti 2014, 89–90.) Roolileikkejä lähellä olevia leikkejä ovat tarinoin ja satuihin pohjautuvat leikit, näytelmälliset leikit, nukketeatteri- ja ilmaisuleikit sekä perinteiset piha- ja liikuntaleikit. Näiden leikkien suosio on voimakkainta lapsen ollessa 5–6-vuotias. Ikäkausi on oppimisvalmiuksien kannalta merkityksellinen vaihe lapsen elämässä. (Korhonen 2008, 152.)

Esikouluikäinen leikkijä on jo kehittynyt roolileikin leikkijä ja hänen leikkiinsä kuuluu työtoiminnalle ominaisia piirteitä. Idea, suunnittelu, tehtävän ehtojen tutkiminen ja leikin arviointi korostuvat niin roolileikeissä, kuin myös rakentelu- ja näytelmäleikeissä. (Helenius & Lummelahti 2014, 103.) Esikoulu- ja kouluikässä lapsi hallitsee jo hyvin leikissä tarvittavia taitoja. Häntä kiinnostaa pelit, erilaiset leikkiin ja sääntöihin pohjaavat tehtävät sekä luova toiminta. (Korhonen 2008, 152.)

Kouluikään tultaessa roolileikki laajenee ja siihen yhdistyy aiempaa enemmän draamaa, rakentelua ja leikkiä pienvälineillä. Leikit kehittyvät myös sisällöllisesti ja leikkien teemat laajenevat lapsen elinpiirin ulkopuolisiin asioihin. (Helenius & Lummelahti 2014, 117.) Roolileikki säilyy leikkitoiminnassa mukana, sillä monissa leikeissä on mukana piirteitä niin roolileikeistä kuin sääntöleikeistäkin (Korhonen 2008, 152.)

Roolileikkien jatkumisen lisäksi lasten leikit alkavat olla yhä enemmän sääntöleikkejä kouluikään tultaessa. Sääntöleikit sopivat yhteistoiminnalliseen, isommassa lapsiryhmässä toteutettavaan leikkitoimintaan, mikä selittää niiden suosiota kouluikäisten keskuudessa. (Helenius & Lummelahti 2014, 118.) Sääntöleikkeihin kuuluvat erilaiset yhteis-, perinne- ja

liikuntaleikit, didaktiset leikit ja pelit sekä laulu- ja piirileikit (Korhonen 2008, 152). Sääntöleikit sijoittuvat jonnekin pelin ja leikin välille. Pelit ja leikit eroavat toisistaan siinä, kuka on määrännyt toiminnan säännöt. Pelien säännöt ovat usein aikuisten laatimia, kun taas lasten laatiessa toiminnan säännöt, on usein kyse leikistä. (Kalliala 2010, 118.)

Sääntöleikit edellyttävät leikkijältä tiettyjen taitojen hallintaa. Jotta yhteisleikki onnistuu, on leikkijöiden tultava toistensa kanssa toimeen keskustelemalla ja hallittava leikissä tarvittavien monimerkityksellisten ilmaisujen käyttö. Lisäksi leikkijöiden tulee pystyä sitoutumaan leikkiin ja sen sääntöihin. (Korhonen 2008, 152.) Sääntöleikit vaativat osallistujaltaan kykyä painaa, säilyttää ja palauttaa sääntöjä muistiin sekä taitoa soveltaa sääntöjä. Leikkiin sitoutuminen koko leikin ajaksi vaatii pitkäjänteisyyttä. Sosiaaliset taidot taas kehittyvät, kun leikkijä harjoittelee toisten huomioonottamista ja vuorovaikutusta, tekee kompromisseja ja käsittelee epäonnistumisia. (Helenius & Lummelahki 2014, 159.)

3.3 Leikki osana opetusta

Leikin ja opetuksen tutkimuksesta

Leikistä on kirjoitettu paljon ja sitä on tutkittu runsaasti myös oppimisen ja opetuksen näkökulmasta. Leikin tutkimuksen painopiste on usein kuitenkin kouluopetuksen sijaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen puolella (Mm. Fleer 2015, Hakkarainen 2002, Korhonen 2005, Wood & Attfield 2005). Tähän syynä voi olla ero varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen toimintakulttuureissa. Päiväkodin olosuhteet mahdollistavat leikin ottamisen mukaan toimintaan helpommin kuin koulumaailmassa, jossa pedagogiset realiteetit ohjaavat opetuksen suunnittelua (Martlew, Stephen & Ellis 2011, 81). Leikin käyttöä peruskoulussa voi rajoittaa myös suppea tietämys leikin pedagogisista mahdollisuuksista. Esimerkiksi suomalaisen koulujärjestelmän alkuvaiheessa leikki ja työ nähtiin vastakkaisina asioina, sillä uskottiin, että hyviä oppimistuloksia saavutetaan vain ankaralla työnteolla. Jäänteitä tällaisesta ajattelutavasta näkyy yhä edelleen. Kuitenkin uusimmat opetussuunnitelmat ovat nostaneet leikin yhdeksi opetuksen lähestymistavaksi. (Piironen 2004, 325; POPS 2014.) Hakkarainen (2002, 113) on todennut, että leikki toimintana ei toteuta selkeästi asetettuja tavoitteita eikä se tavoittele tiettyä lopputulosta, mikä vaikeuttaa leikin näkemistä oppimistilanteena.

Leikkitutkimuksen varhaiskasvatuksellisesta painopisteestä huolimatta leikistä osana kouluopetusta on tehty tutkimuksia. Aihetta ovat tutkineet muun muassa Hunter ja Walsh

(2013), Piispanen ja Meriläinen (2015), Rainio (2012) sekä Martlew ym. (2011). Hunterin ja Walshin (2103, 22–23) tutkimuksessa keskityttiin tutkimaan leikin toteutumista opetuksessa luokissa, joiden oppilaat kävivät koulua ensimmäistä tai toista vuotta. Piispanen ja Meriläisen (2015, 229) tutkimuksessa leikillisesti toteutettujen opetusprojektien toimivuutta tutkittiin oppilasryhmässä, joka muodostui esiopetuksen, sekä ensimmäisen ja toisen luokan oppilaista. Rainion (2012, 108) tutkimuksessa tarkasteltiin, miten leikkipedagogiikka voidaan toteuttaa koulun arjessa ja millaisen toimijuuden se mahdollistaa oppilaille. Tutkimukseen osallistui 4-8-vuotiaista lapsista muodostuva yhteisopetuksellinen ryhmä. Martlewin ja kumppaneiden (2011, 74) tutkimuksessa tutkittiin aikuisten roolia lasten leikkitoiminnassa kuudessa skotlantilaisessa luokassa, joiden oppilaat olivat ensimmäisellä luokalla.

Leikin rooli opetuksessa

Aurava (2018, 78, 82–85) on tutkinut, miten leikki ja pelit näkyvät tuoreimmassa opetussuunnitelman perusteissa. Vuosiluokkien 1-2 opetuksessa leikki ja pelillisuus on nostettu esiin keskeisinä työtapoina niin yleisessä osiossa kuin oppiainekohtaisissa teksteissäkin. Ylempien luokkien teksteissä leikin ja pelin mainitseminen vähenee, mutta pysyy kuitenkin mukana koko alakoulun ajan. Opetussuunnitelman perusteet pitävät sisällään monta erilaista käsitystä leikistä ja pelistä osana opetusta. Leikki ja peli käsitetään toiminnaksi, jotka voivat kehittää erilaisia tietoja ja taitoja. Toisaalta leikillä ja pelillä nähdään olevan yhteys luovuuteen ja ne nähdään kulttuurin tuotteena ja oppimisen sisältönä. Oppimisen sisältöä enemmän leikki ja peli nähdään kuitenkin välineinä ja työtapoina, jotka tuovat opetukseen iloa, motivaatiota, vaihtelua tai harjoittelumahdollisuuksia.

Leikillä on paikkansa oppimisessa ja opetuksessa. Leikki mahdollistaa juuri niiden taitojen oppimisen, joita korostetaan nykypäivänä. Leikki tuo eteen tilanteita, joissa oppilas voi harjoitella muun muassa ongelmanratkaisua, yhteistyötaitoja, itsesäätelyä sekä tiedon rakentamista. (Piispanen & Meriläinen 2015, 232.) Helenius ja Lummelahti (2014, 215–216) kuvaavat leikkiä tärkeimmäksi oppimista edistäväksi toiminnaksi koulutien alussa. Heidän mukaansa leikillä tulisi olla paikka jokaisessa esi- ja alkuopetuksen päivässä. Esi- ja alkuopetuksen aikana oppilas omaksuu tietoja, taitoja ja asenteita, jotka luovat pohjan elinikäiselle oppimiselle. Oppimistehtäviin sidotut leikit tukevat lapsen oppimista monin tavoin ja saavat oppilaan ponnistelemaan osaamisensa rajoilla. Korhonen (2008, 152) tuo esiin, että leikin eri muodot kuuluvat oleellisesti niin esiopetukseen, kuin myöhempiinkin oppimis- ja opetustilanteisiin. Sekä lapsen itseohjautuva vapaa leikki, että aikuisen ohjaama oppimiseen

kytketty leikki ovat merkityksellisiä lapsen oppimisessa ja uusien asioiden kokemisessa. (Korhonen 2005, 35).

Oppiminen on yksilöllinen tapahtuma, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Oppimisen päämääränä ei ole vain tiettyjen sisältöjen oppiminen, vaan oppilaan ymmärryksen kehittyminen niin, että hän pystyy näkemään opeteltavien asioiden yhteyden oikeaan elämään. Leikki tarjoaa turvallisen ympäristön lähestyä uusia ja vaikeita asioita, sillä leikkiin kuuluu yhteinen ymmärrys siitä, että leikissä tapahtuvat asiat tapahtuvat vain leikisti (Piispanen & Meriläinen 2015, 230). Myös Piironen (2004, 316) nostaa esiin leikin eheyttävät ja yhdistävät mahdollisuudet erityisesti taidekasvatuksessa, mutta myös yleensäkin oppimisessa. Hänen mukaansa ilmaisuun ja kädentaitoihin perustuvat oppiaineet voivat aiheuttaa oppilaissa riittämättömyyden ja osaamattomuuden tunteita, jotka heijastuvat suhtautumiseen koko oppiainetta kohtaan. Mutta jos ilmaisun ja taitojen oppimista lähestytäänkin leikin kautta, oppimisen ilmapiiri muuttuu myönteisemmäksi. Leikki toimintana mahdollistaa toimimisen turvallisesti alueella, jolla tiedot ja taidot eivät vielä yllä tekijän toivomalle tasolle. Leikki motivoi ja luo ympäristön, jossa omaa osaamistaan voi koetella ilman, että itsetunto joutuu koetukselle.

Leikin hyödyntämiseen opetuksessa liittyy kuitenkin myös haasteita ja ennakkoluuloja. Vaikka leikin merkitys lasten opetuksessa on tunnustettu monissa maissa poliittisten päätösten tasolla, leikin käyttöön käytännön opetustyössä suhtaudutaan kiistanalaisesti. (Hunter & Walsh 2013, 20; Wood & Attfield 2005, 1). Martlew ym. (2011, 74) kuvaavat monien opettajien kokevan leikin ja toiminnallisuuden käytön opetuksessa ongelmalliseksi. Fleer (2015, 1801) kuvaa suhtautumista opettajan rooliin lasten leikeissä kaksijakoiseksi: yleisesti uskotaan, ettei aikuisen tule puuttua lasten leikkiin. Toinen tutkimussuunta taas näkee, että aikuisella on merkittävä rooli leikin rikastuttajana ja tukijana.

Leikkiin pohjaava työskentely edellyttää aikuiselta uutta asennoitumista opetusta kohtaan. Leikkikeskeinen työskentely vaatii leikkiä ohjaavalta aikuiselta kykyä purkaa perinteisen opetussuunnitelman idea. Toimintaa on pystyttävä muokkaamaan leikin edetessä leikin logiikan aiheuttamien muutosten sanelemana. (Hakkarainen 2002, 110.) Fleerin (2015, 1802) mukaan opettajan pedagoginen rooli tilanteessa, jossa lapsi toimii mielikuvituksensa varassa, on huonosti ymmärretty. Korhosen (2005, 91–92) tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat pedagogisen draamaleikin käytön opetuksessa myönteiseksi kokemukseksi, mutta myös vaikeaksi ja työlääksi. Vieraan työtavan omaksumiseen liittyi haastavia käytännön tilanteita.

Samalla työtavan koettiin kuitenkin muuttaneen opetusta lapsilähtöisemmäksi ja antaneen uusia näkökulmia leikin pedagogiseen ohjaamiseen.

Martlewin ym. (2011, 76–77) tutkimuksessa opettajat kokivat, että toiminnallinen, leikkiin pohjaava opetustyyli vaati opettajalta oman ajattelun muuttamista esimerkiksi oppilasarvioinnin, luokan organisoinnin ja päivän rakenteen suunnittelussa, mutta antoi samalla opettajalle mahdollisuuden keskittyä yksittäiseen oppilaaseen aiempaa kauemmin ja intensiivisemmin. Myös Piispasen ja Meriläisen (2015, 230) tutkimukseen osallistuneet opettajat pohtivat ohjauksen merkitystä ja sopivaa ohjauksen määrää leikkitoiminnassa. Ohjaus ei saa vaikuttaa liiaksi leikkiin, mutta koska leikki tapahtuu koulussa ja tavoitteena on oppiminen, ei ohjauksen merkitystä toiminnassa saa unohtaa. Toteuttaakseen opetussuunnitelman tavoitteita leikki tarvitsee ohjausta ja sen tulee tarjota mahdollisuuden oppia jotakin uutta. Kuitenkin leikin onnistumisen kannalta on tärkeää, että leikki tarjoaa mahdollisuuksia luovuudelle ja vapaudelle.

Leikkiin pohjaavan toiminnallisen opetustyylin tarkoitus ja hyödyt ymmärretään opettajien keskuudessa monin eri tavoin, eikä yhteistä ymmärrystä ole syntynyt (Martlew ym. 2011, 81). Fleerin (2015, 1807–1811) tutkimuksessa leikki toteutui vain harvoin oppilaiden ja opettajan välisenä leikkipedagogisena toimintana. Opettajat pysyivät useimmiten leikin ulkopuolella toimien leikin tarkkailijoina tai ohjaajina. Opettajat loivat leikkitalanteita tarjoamalla materiaaleja tai kertomalla tarinoita, mutta eivät ottaneet roolia varsinaisessa leikissä. Opettajat myös pyrkivät lisäämään leikkiin opetuksellisia asioita. Martlewin ym. (2011, 77–80) tutkimuksessa leikkiin pohjaava toiminnallinen opetus piti sisällään vain vähän oppilaiden autonomiaa ja oppilaista itsestään lähtöisin olevaa toimintaa. Vaikka suhtautuminen leikin lisäämiseen opetuksessa olisi innostunut, haasteena on luoda oppimisympäristö, joka hyödyntää oppilaiden kiinnostuksen kohteita ja aiempaa tietämystä.

Hakkarainen (2002, 114) jakaa leikin käytön esiopetuksessa kolmeen tyyppiin. Ensimmäisessä tyyppissä leikki on lasten keskinäistä roolileikkiä, jossa aikuinen on lähinnä epäsuoran vaikuttajan roolissa. Toisessa tyyppissä leikkiin tuodaan tiettyjä sisältöjä, joiden avulla leikki kehittää tietoja, taitoja ja ominaisuuksia. Kolmas tyyppi on leikin käyttö opetusmenetelmänä, jolloin ei ole enää kyse puhtaasti leikistä, vaan enemmänkin leikin motivoivien ominaisuuksien hyödyntämisestä erilaisissa oppimistehtävissä. Piispanen ja Meriläinen (2015, 233) nostavat esiin, että oppimiseen pyrkivässä ohjatussa leikissäkin tulee jättää tilaa oppilaan luovuudelle ja

yksilöllisyydelle. Heidän tutkimuksessaan lapset toteuttivat leikkiä monin eri tavoin siitä huolimatta, että leikki oli ohjattua.

Opetussuunnitelmassa leikki nähdään ensisijaisesti kehittäväna toimintana, joka oppiaineesta riippuen voi olla eriyttämiskeino, harjoittelukenttä, sekä sosiaalisuuteen kasvattamisen ja asennekasvatuksen väline. Leikki ja peli ovat oppimisen välineitä, jotka tuovat koulupäivään vaihtelua luovilla ja toiminnallisilla elementeillään. (Aurava 2018, 90–91.) Opettajan tekemän suunnittelun merkitys on keskeinen silloin kun leikillinen kulttuuri tuodaan osaksi kouluoppimista. Leikki voi olla osa koulutyötä, kunhan se on hyvin suunniteltua ja opetussuunnitelmaa toteuttavaa. Jotta toiminta osuu lapsen lähikehityksen vyöhykkeelle, on opettajan tunnettava lapsen maailma ja osattava tuoda oppiminen osaksi tilanteita, jotka ovat lapselle luontaisia. Leikillä tulee myös olla yhteys johonkin lapselle tuttuun, jotta lapsi pystyy sitoutumaan toimintaan. Opettajan tehtävä on määritellä tavoitteet, joihin toiminnalla pyritään, mutta jättää oppilaille tilaa toteuttaa leikkiä luovasti ja yksilöllisesti. (Piispanen & Meriläinen 2015, 232–233.)

Leikki käytännön opetustoiminnassa

Leikkiä osana opetusta voidaan toteuttaa monin eri tavoin. Erilaisten projektien järjestäminen ja teematyöskentely mahdollistavat eri oppiaineiden eheyttämisen ja monipuolisten työtapojen käyttämisen opetuksessa. Leikinomaista opetusta voidaan toteuttaa muun muassa työpajatyöskentelyn, satujen ja kertomusten, näytelmällisten leikkien, nukketeatterin, runojen, riimien ja lorujen, kertomisen ja erilaisten teema- ja sääntöleikkien avulla. Käytännön esimerkkinä voidaan nostaa esiin kauppaleikki, jonka kautta on mahdollista opettaa oppilaalle laajasti erilaisia asioita, kuten asiointitaitoa ja rahan käyttöä. (Helenius & Lummelahki 2014, 216–217.) Piironen (2004, 317–318) tuo esiin tapoja hyödyntää leikkiä ja leikinomaista työskentelyä taidekasvatuksessa. Esimerkiksi eläytyminen, materiaaleilla leikkiminen ja keksijän tai tutkijan rooliin heittäytyminen ovat keinoja, joilla opetettavaa asiaa voidaan lähestyä leikin kautta. Hän nostaa esiin ajatusleikin yhtenä leikillisyyttä hyödyntävänä menetelmänä. Ajatusleikki on toimintamalli, jota voidaan käyttää erityisesti kuvataiteita ja luovaa ajattelua harjoitettaessa. Ajatusleikissä käsiteltävästä aiheesta tuotetaan monipuolisia mielikuvia ja ajatusketjuja, jotka kerätään miellekarttaan.

Piispanen ja Meriläisen (2015, 230–233) tutkimuksen opetusprojekteissa lapset työskentelivät erilaisten teemojen ympärille rakennettujen oppimiskokonaisuuksien parissa. Maalaismarkkina-teeman sisällä lapset toimivat erilaisissa rooleissa osallistuen esimerkiksi

traktori-, maatala-, markkina- ja leipomoleikkeihin. Kokonaisuuteen sisältyi muun muassa ympäristöopin, äidinkielen, matematiikan ja kuvaamataidon sisältöjä, minkä lisäksi kokonaisuus kehitti lasten sosiaalisia ja yhteistyötaitoja, työskentelyn taitoja sekä motorisia taitoja. Opetuskokeilun tavoitteena oli luoda oppimisympäristö, jossa oppilaat pääsevät kokemaan maailmaa ja oppimaan uusia asioita niin, että se palvelee erilaisia yksilöitä ja antaa mahdollisuuden hyödyntää omia vahvuuksia. Opetuskokeilu oli oppimisen kannalta onnistunut. Oppilaat oppivat uusia asioita leikkiessään ja he ottivat oppimansa asiat osaksi myös vapaata leikkiään.

Ruotsalainen Gunilla Lindqvist on kehittänyt leikkipedagogiikaksi nimetyn draamapedagogisen työtavan, jossa opetustoimintaa toteutetaan yhteisen leikin keinoin. Lindqvistin lisäksi leikkipedagogiikkaa ovat kehittäneet tutkimuksissaan muun muassa Fleer (2015), Rainio (2012) sekä Hakkarainen ja Bredikyte (2013). Leikkipedagogiikassa toiminta perustuu aikuisten ja lasten yhdessä kehittämälle leikille leikkimaailmassa. (Lindqvist 1998, 15.) Lindqvistin leikkipedagogiikan taustana on Vygotskyn kulttuurihistoriallinen leikkiteoria, jonka mukaan leikki on luovaa toimintaa, johon sisältyy luovaa pedagogista käyttäytymistä (Lindqvist 1998, 66–67).

Leikkimaailma rakentuu jonkin teeman ja kertomuksen ympärille, jonka taustana on usein jokin lastenkirjallisuuden teos (Lindqvist 1998, 15). Teeman ympärille rakennetaan oma, kuvitteellinen maailma, jossa aikuiset ja lapset leikkivät, kuvittelevat ja tulkitsevat. Leikkimaailma rakennetaan yhteistyönä lasten ja aikuisten kesken rakentamalla roolihahmoja, juonenkäänteitä ja fyysistä leikkiympäristöä kulissemiin ja rekvisiittoineen valitun teeman ympärille. Näin yhteisen toiminnan avulla juoni herää henkiin (Raunio 2012, 111). Leikin avulla lapsi ei vain löydä ja opi valmiina olevaa tietoa, vaan hän lisää tietoisuuttaan maailmasta ja todellisuudesta. Jotta leikkimaailma toteuttaa tehtävänsä lasten leikin ja toiminnan kehittämisessä, sen teeman tulee kiinnostaa sekä lapsia että aikuisia ja teeman pohjalle luodun maailman tulee olla todellinen, fyysinen leikkiympäristö. (Lindqvist 1998, 79–80.) Leikin tulee koskettaa lapsen kokemusmaailmaa tuottaakseen lapsessa tunteita, ajattelua, toimintaa ja näiden myötä oppimista. Leikkimaailma yhdistää lasten oman leikin ja koulumaisen oppimisen elementtejä yhteen niin, että mielikuvitus, estetiikka ja luova keksiminen kytkeytyvät osaksi oppimistilanteita (Raunio 2012, 111).

Korhonen (2005, 33–34) käyttää omassa esikouluryhmässä toteutetussa tutkimuksessaan käsitettä pedagoginen draamaleikki, jonka idea pohjaa Lindqvistin (1998) kehittämään

leikkipedagogiikkaan. Pedagoginen draamaleikki on opetuksellista ja kasvatuksellista toimintaa, jossa draama, luova leikki ja ilmaisullisuus ovat vahvasti läsnä. Draamaleikissä on piirteitä luovista leikeistä, sääntöleikeistä sekä didaktisista leikeistä. Leikille on asetettu oppimista tukevia sääntöjä ja tavoitteita, ja se sisältää oppimiseen liittyviä elementtejä. Pedagogisessa draamaleikissä opettaja on toiminnassa mukana sekä osallistujan roolissa että leikin suunnittelijana, tukijana ja ohjaajana. Samoin kuin leikkipedagogiikassa, pedagogisessa draamaleikissä toiminnan pohjana on yhteinen satu tai tarina. Pedagogisessa draamaleikissä lasten oma toiminta, opettajan ohjaus ja kirjallisuuteen tutustuminen muodostavat leikin elementit, joiden varassa toimintaa rakennetaan. Siinä tapahtuva toiminta perustuu lasten omassa roolissaan tekemille valinnoille. Leikkitilanne on ainutkertainen, eikä sen sisältö tai muoto ole ennalta määrätty, mikä erottaa sen toimintana esimerkiksi näytelmästä. Opettajan tehtävä on rakentaa suotuisaa leikkiympäristöä ja näin tukea leikkiä. (Korhonen, 2005, 37.)

Lapsen toimijuuden muuttuminen leikkipedagogisessa toiminnassa

Leikkipedagogiikassa huomionarvoista on aikuisen ja lapsen roolit yhteisessä leikkimaailmassa. Leikki ja tarinoihin eläytyminen mahdollistavat lasten toimijuuden muutoksen. Leikkimaailmassa lapset ja aikuiset rakentavat yhdessä toimintaa eteenpäin. Lapset saavat kokeilla ja tutkia toimijuutta, vaikuttaa ja osallistua, toisin kuin monissa muissa aikuisjohtoisissa tilanteissa. (Raunio, 2012, 108.) Leikkipedagogiikassa aikuisen rooli on ohjata toimintaa sisältäpäin, yhdessä lasten kanssa. Toimintaa ohjaa leikin konteksti ja juoni, eivät ulkoiset säännöt. (Raunio 2012, 111–112.) Aikuisen tulee ohjata toimintaa niin, ettei leikkimaailma kärsi tilanteesta. Tällöin aikuisen ohjaustoimien suunnittelu vaatii usein improvisointia ja luovuutta (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 1).

Leikki tässä tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa leikkiä käytetään osana alkuopetuksen oppilaiden kokonaista käsityöprosessia. Leikin käyttöä opetuksessa lähestytään pedagogisen draamaleikin kautta. Leikki nähdään toimintana, joka aktivoi ja motivoi oppilaita. Leikin avulla pyritään lähestymään kokonaiseen käsityöhön kuuluvaa suunnittelua lapsilähtöisesti, jolloin leikki luo turvallisen alustan harjoitella uutta taitoa (Piironen 2004, 317). Koska projektin painotus on käsityön tekemisessä, leikin rooli on toimia teemaan virittelijänä sekä eläytymiskeinona. Lapset eivät toimi projektin aikana varsinaisissa leikkirooleissa, vaan leikin tavoite on aktivoida heidän mielikuvitustaan ja saada heidät eläytymään yhteisen satuteemaan. Leikki toteutuu erilaisissa aktiviteeteissa, mutta projektin aikataulu ei mahdollista vapaata

leikkitoimintaa. Tämän vuoksi projektiin kuuluvasta leikistä puhutaan tässä tutkimuksessa käsitteellä leikilliset elementit.

Tämän tutkimuksen käsityöprojektissa hyödynnetään (Korhosen 2005) pedagogisen draamaleikin mallia. Kuten pedagogisessa draamaleikissäkin, käsityöprojektin toiminta rakentuu yhteiselle kirjallisuudesta poimitulle satuteemalle. Tämä satuteema luo yhteisen lähtökohdan sekä aikuisten ja lasten jakaman kokemusmaailman käsityöprojektille. Projektin aikana opettaja toimii roolissa ja rakentaa tarinaa eteenpäin. Oppilaat toteuttavat satuteemaan liittyviä toiminnallisia tehtäviä samalla kun he valmistavat käsityötuotteen kokonaisen käsityöprosessin mukaisesti.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tavoitteena on tutkia, miten lastenkirjallisuuteen pohjaava yhteinen satuteema sekä leikilliset elementit toimivat alkuopetuksen oppilaan tukena hänen valmistaessaan käsityötuotetta kokonaisen käsityöprosessin mallin mukaisesti, sekä mitä asioita oppilas hyödyntää tuotteen ideoinnissa ja suunnittelussa, kun suunnittelutehtävä pohjautuu yhteiselle leikillisiä elementtejä hyödyntävälle satuteemalle.

Tutkimuskysymys on:

Miten kokonainen käsityöprosessi toteutuu yhteiselle satuteemalle pohjautuvassa ja leikillisiä elementtejä hyödyntävässä projektissa?

4.2 Laadullinen tutkimus

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tapaustutkimus. Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kuvaamaan todellista elämää moninaisesti ja tutkimaan tutkimuskohdetta kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 161). Kvalitatiivinen tutkimustyyppi sopi tähän tutkimukseen, sillä tavoitteena on saada monipuolinen ja kattava kuva oppilaiden käsityöprosesseista tutkimusprojektin aikana. Laadullisessa tutkimuksessa huomio kohdistetaan pieneen tapausjoukkoon, jota pyritään tutkimaan kattavasti. Aineiston tieteellisyys ei perustu aineiston määrään, vaan ennemminkin aineiston käsitteellistämisen kattavuuteen. (Eskola & Suoranta 2005, 18). Tässä tutkimuksessa laadullinen tutkimusote mahdollistaa huomion keskittämisen yhteen tapaukseen, eli yhden alkuopetuksen luokan oppilaiden toimintaan käsityöprojektissa, jossa he toteuttavat käsityön kokonaisen käsityöprosessin mallin mukaisesti. Syrjälän (1994, 12) mukaan laadullinen tutkimusote soveltuu tutkimukseen, kun tutkimuksessa halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joissa ei voi kontrolloida kaikkia tekijöitä. Tässä tutkimuksessa aineisto kerätään koulussa pidettävän käsityöprojektin aikana ja tutkimuksen osallistujat ovat alkuopetuksen oppilaita. Projekti

sijoittuu oppilaiden tavallisen koulutyön joukkoon, eikä tilannetta ja lasten toimintaa pyritä kontrolloimaan.

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimussuunnitelma muuttuu vielä tutkimuksen aikana (Hirsjärvi ym. 2012, 164, Eskola & Suoranta 2005, 15). Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymys ja teoria rakentuivat ja tarkentuivat tutkimuksen edetessä. Laadullista tutkimusta ei myöskään ohjaa tutkijan tarkat hypoteesit tutkimuskohteesta ja tutkimustuloksista, vaan ennakko-oletukset ovat enemmänkin esioletuksia tai työhypoteeseja, arvauksia mahdollisista analyysin tuloksista. Laadullisen tutkimuksen analyysin ei ole tarkoitus toimia tutkijan epäilyjen todentajana, vaan auttaa tutkijaa löytämään uusia näkökulmia. (Eskola & Suoranta 2005, 19–20.) Myös tässä tutkimuksessa pyritään välttämään liian tarkkojen ennakko-oletusten muodostamista, jotta ne eivät vaikuta aineiston keräämiseen.

Kvalitatiivisen aineiston tieteellisyys ei perustu aineiston määrään, vaan ennemminkin aineiston käsitteellistämisen kattavuuteen. Tutkittavien tapausten määrä voi olla pieni, mutta tapaukset on valittu harkitusti ja niitä pyritään analysoimaan perusteellisesti. (Eskola & Suoranta 2005, 18, Hirsjärvi ym. 2012, 164). Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu tapahtuu tavallisessa peruskoulussa toteutetun käsityöprojektin aikana. Koska tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa alkuopetusikäisen oppilaan toiminnasta käsityöprosessin aikana, tutkimukseen on valittu yksi alkuopetuksen luokka. Projekti vaatii oppilailta kykyä lukea ja kirjoittaa, minkä vuoksi tutkimusryhmäksi on otettu toista kouluvuottaan käyvä luokka. Toinen tutkimusaineistoa rajoittava tekijä on projektin kaikkiin vaiheisiin osallistuminen. Jos oppilas ei pysty osallistumaan kaikkiin projektin vaiheisiin, hänen käsityöprosessinsa ei voi olla osa tutkimusta, sillä häntä koskeva aineisto jää puutteelliseksi eikä hänen kohdallaan pystytä tutkimaan hänen toimintaansa kokonaisen käsityöprosessin eri vaiheissa. Jos vain osittain projektiin osallistuneen oppilaan aineistoa käytettäisiin tutkimuksen aineistona, tulokset voisivat vääristyä.

Kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaista on laadullisten metodien käyttö, joilla pyritään löytämään tutkittavien ääni ja näkökulmat (Hirsjärvi ym. 2012, 164). Kvalitatiivista tutkimusaineistoa voidaan pelkistetyimmillään kuvata aineistoksi, joka on ilmaisultaan tekstiä. Aineistonkeruu voi kuitenkin tapahtua monin eri tavoin, ja aineisto voi koostua kirjallisesta ja kuvallisesta aineistosta tai ääni- ja videomateriaalista. (Eskola & Suoranta 2005, 15.) Tässä tutkimuksessa aineisto koostuu havaintomateriaalista, kirjallisista tuotoksista, käsityötuotteesta sekä oppilaiden kertomuksista. Aineiston monipuolisuudella pyritään

oppilaiden prosessien kattavaan kuvaamiseen. Tulosten luotettavuuden kannalta on oleellista, että tulokset eivät pohjaa vain tutkijan havaintoihin, vaan tulokset voidaan todentaa aineistosta.

4.3 Toimintatutkimuksen piirteitä sisältävä tapaustutkimus

Tämä tutkimus on tapaustutkimus, jossa on toimintatutkimuksen piirteitä. Tapaustutkimuksessa yksittäistä tapausta tai pientä tapausjoukkoa tutkitaan yksityiskohtaisesti ja intensiivisesti. Tapaustutkimuksessa voidaan käyttää useita eri aineistonkeruumenetelmiä. Tavoitteena on kerätä aineisto, joka muodostaa tutkittavasta asiasta kokonaisuuden. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 181.) Tapaustutkimus mahdollistaa induktiivisen päättelyn. Tällä tarkoitetaan sitä, ettei tutkimuksella pyritä todentamaan ennalta asetettuja hypoteeseja, vaan tutkimusaineiston on tarkoitus tuoda esiin uusia hypoteeseja, käsitteitä ja tapausta kuvaavia yleistyksiä. Vaikka tutkijalla on tiettyjä ennakkokäsityksiä tai odotuksia, ne muuttuvat tutkimuksen edetessä. (Syrjälä 1994, 16.)

Tapaustutkimus lähestymistapana sopii opetuksen ja oppimisen tutkimukseen, jossa käytännön ongelmia pyritään tarkastelemaan kokonaisvaltaisesti ja jossa kuvausta ei voi tehdä irrallaan tietystä tilanteesta tai tapahtumaketjusta. Tapaustutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkittavaa tilannetta syvällisesti ja kaikkien osallistujien kannalta. (Syrjälä 1994, 11, Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 187.) Syrjälä (1994, 16–17) jaottelee toimintatutkimuksen yhdeksi tapaustutkimustyyppiä. Hänen mukaansa opetusta ja oppimista koskeva toimintatutkimus liittyy käytännössä toimivien henkilöiden toteuttamaan oman työn tutkimiseen ja kehittämiseen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on antaa tietoa oppilaiden käsityöprosesseista, kun toiminnan lähtökohtana on yhteinen satuteema ja leikilliset elementit. Samalla toiminnallisen tapaustutkimuksen menetelmin toteutettu tutkimus tarjoaa mahdollisuuden kehittää omaa pedagogista osaamista sekä uusia opetuksen toteutusmalleja.

Tapaustutkimuksessa ilmiötä kuvataan systemaattisesti ja kokonaisvaltaisesti, eri näkökulmista tarkasteltuna. Osallistujien ääni ja toiminta tuodaan esiin suorina lainauksina puheesta ja tuotoksista tai kuvina tapahtumista. (Syrjälä 1994, 13.) Tapaustutkimuksessa pyritään tutkimuksen analyttiseen yleistettävyyteen ja teorioiden laajentamiseen, ei tilastolliseen yleistettävyyteen (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 185). Tapaustutkimuksessa kiinnostus on kohdistettu tiettyssä ympäristössä tapahtuvaan käytännön toimintaan, tapahtumaketjuun tai yksittäisen kohteen kuten tietyn luokan toimintaan. Tapaustutkimusta voi toteuttaa monin eri

tavoin, mutta sille tyypillistä on monipuolisten ja eri tavoin hankittujen tietojen koonti tutkittavasta tapauksesta. (Syrjälä 1994, 10.) Toiminnallisen tapaustutkimuksen etuna on aineiston laajuus, kun havainnot toiminnasta ja vuorovaikutuksesta ovat osa aineistoa (Lehtonen 2007, 251). Tässä tutkimuksessa toiminnallisen tutkimuksen piirteitä sisältävä tapaustutkimus auttaa muodostamaan tutkittavasta asiasta selkeän ja monipuolisen kuvan. Havainnot, videoaineisto ja oppilaiden tuotokset täydentävät toisiaan ja auttavat muodostamaan aineistosta yleiskäsityksen sekä nostamaan esiin tutkimuksen kannalta oleellisia yksityiskohtia.

Tutkimusaineiston kokoamiseen liittyy tapaustutkimuksessa olennaisesti tutkijan ja tutkittavien välinen vuorovaikutus. Tutkittavat ovat subjekteja, jotka tuntevat, toimivat ja osallistuvat. Tutkijakaan ei pysty toimimaan täysin objektiivisesti, sillä hän on mukana subjektiivisine kokemuksineen. Tutkijan on tiedostettava omat ennakkokäsityksensä, jotta tutkijan oletukset, ennakkoluulot ja toiveet eivät vaikuta tutkimukseen sen lopputulosta määräävästi. (Syrjälä 1994, 14.) Myös toimintatutkimuksessa tutkimustyyppin erityispiirre on tutkijan rooli osallistuvana toimijana. Tutkija osallistuu tutkittavaan toimintaan ja havainnointiin sekä arvioi toimintaa aktiivisesti. Tämänkaltaisen tutkijan osallistuminen toimintaan aiheuttaa kysymyksen siitä, miten paljon tutkija saa vaikuttaa tutkimuskohteeseensa. Oman roolin ja toiminnan reflektointi tutkimuksen aikana onkin asia, jota tutkija joutuu miettimään. (Lehtonen 2007, 246–247.) Tässä tutkimuksessa tutkijan rooli käsityöprojektin ohjaajana nostaa tämän toimintatutkimuksen ominaisuuden merkittävään rooliin. Tutkimuksen aineistonkeruun vaiheessa tulee kiinnittää erityistä huomiota siihen, että oppilaiden toiminta ja reaktiot tallentuvat mahdollisimman aidosti, eikä oppilaiden toimintaa johdatella projektin aikana haluttuun suuntaan.

4.4 Aineistonkeruun menetelmät

4.4.1 Havainnointi ja videointi

Havainnointi on yksi tutkimuksen tekemisen perusmenetelmä, jota käytetään monilla eri tieteenaloilla. Havainnoinnin etu on, että sen avulla saadaan välitöntä ja suoraa tietoa tutkittavan kohteen toiminnasta ja käyttäytymisestä (Hirsjärvi ym. 2012, 213.) Se tarjoaa monipuolista ja yksityiskohtaista tietoa, jollaista ei aina ole edes mahdollista saada muilla

keinoin. Havaintoaineistoa voidaan yhdistää myös muulla tavoin kerättyyn aineistoon, jolloin se voi syventää muilla menetelmillä hankittua tietoa. (Grönfors 2010, 150.) Havainnointia voidaan tehdä luonnollisissa tai järjestetyissä tilanteissa. Opetuksen ja luokkahuoneessa tapahtuvan toiminnan havainnointi tapahtuu yleensä luonnollisessa tilanteessa, jolloin havainnoitsija on mukana toiminnassa. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 143.) Tässä tutkimuksessa havainnointi tapahtui luonnollisessa tilanteessa, oppilaiden koulupäivien sisällä toteutetun projektin aikana.

Havainnointi aineistonkeruun menetelmänä tarjoaa tietoa tutkittavaan ilmiöön liittyvästä käyttäytymisestä ja merkityksistä. Havainnointi voi olla osallistuvaa tai ulkopuolelta tapahtuvaa toiminnan observointia. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 141–142.) Hirsjärvi ym. (2012, 214) jakavat havainnoinnin systemaattiseen ja osallistuvaan havainnointiin. Systemaattisessa havainnoinnissa havainnoija on toiminnan ulkopuolella ja hänen havainnointinsa etenee jäsennellysti. Osallistuvassa havainnoinnissa havainnoija osallistuu ryhmän toimintaan ja havainnot muotoutuvat tilanteessa vapaasti. Tutkijan osallistumisen aste voi vaihdella, mutta hän osallistuu kuitenkin toimintaan jollakin tavalla (Eskola & Suoranta 2005, 98; Grönfors 2010, 152; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 142). Tässä tutkimuksessa havainnointi oli osa muuta toimintaa ja havainnointi tapahtui muun toiminnan ohjaamisen ohessa. Grönfors (2010, 156) nostaa esiin muistiinpanojen tekemisen tärkeyden havainnoinnissa. Koska muisti on valikoiva, ei havaintoja voi jättää pelkän muistin varaan, vaan ne on kirjattava ylös. Koska toiminta projektin aikana oli intensiivistä, havaintomuistiinpanot kirjattiin ylös aina projektipäivän jälkeen.

Havainnointityypit voidaan jakaa myös vapaaseen ja järjestelmälliseen observointiin. Vapaa observointi on tyypillisempää luonnollisissa tilanteissa. Vapaaseen observointiin liittyy vaara, että satunnaiset ja epäoleelliset tekijät painottuvat liikaa aiheuttaen virhetulkintoja (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 144.) Havainnointi on myös subjektiivista toimintaa, jolloin se voi olla valikoivaa ja ennako-oletusten suuntaamaa. Havainnoitsijan oma toiminta voi vaikuttaa toimintaan ja toisaalta kaksi samaa tilannetta tarkkailevaa ihmistä saattaa kiinnittää huomionsa keskenään erilaisiin asioihin. (Eskola & Suoranta 2005, 102.) Aarnos (2015, 166) nostaakin esiin, että havainnoinnin ja muistin tueksi on hyvä kerätä myös muuta aineistoa. Tässä tutkimuksessa havainnointi tapahtui vapaasti muun toiminnan ohessa. Oppilaiden ohjaaminen aiheutti sen, että osa tapahtumista jäi huomaamatta, eikä huomio kiinnittynyt tasapuolisesti kaikkien oppilaiden toimintaan. Tähän haasteeseen pyrittiin vastaamaan tallentamalla oppilaiden toimintaa videolle.

Oppilaiden toiminnan kuvaamiseen pyydettiin luvat koulun rehtorilta, luokan omalta opettajalta sekä vanhemmilta tutkimusluvan yhteydessä (Liite 1). Oppilaille kerrottiin ennen heidän oman suostumuksensa pyytämistä aineistonkeruun järjestelyistä ja kuvaamisesta. Oppilaiden oma suostumus tutkimukseen osallistumisesta pyydettiin kirjallisesti (Liite 2). Videokuvaa tallennettiin kolmella eri kameralla. Kamerat sijoitettiin opetustiloihin niin, että videoaineisto sisältää kattavasti kaikkien oppilaiden toimintaa. Videoaineisto toimi muistin tukena, mutta toi esiin myös paljon uutta ja havainnoinnissa huomaamatta jäänyttä tietoa.

4.4.2 Oppilaiden tuotokset

Oppilaiden tuotosten käyttämisestä tutkimusaineistona kutsutaan projektiivisiksi menetelmiksi. Muun muassa kuvat, piirroksot, kirjoitelmat, eläytymismenetelmät ja käsittekartat ovat aineistoja, joita voidaan tuottaa ja joita voidaan hyödyntää lapsia koskevassa tutkimuksessa. Esimerkiksi piirroksia voidaan käyttää ilmaisukeinona omana tai haastatteluun liitettynä aineistoina, kun halutaan liittää aihe osaksi lasten kokemus- ja elämysmaailmaa. Kuvat ja piirroksot ovat projektiivisiä menetelmiä, joiden kautta lapsi voi heijastaa kuvaan omaa itseään. Aineistonhankintaa suunnitellessa kannattaa ottaa huomioon oppilaiden tottumukset ja taidot. (Aarnos 2015, 170.) Soininen ja Merisuo-Storm (2009, 147–148) nostavat projektiivisistä tekniikoista esiin esimerkiksi kertomusten ja lauseiden täydentämisen, esseiden kirjoittamisen sekä piirrosten ja kuvien tulkinnan. Projektiiviset tekniikat ovat puhtaasti kvalitatiivisia menetelmiä. Tässä tutkimuksessa aineisto koostuu havainto- ja videoaineiston lisäksi oppilaiden tuotoksista, joita ovat oppilaiden suunnitelmat, käsityötuote, kirje sekä sadutuksessa tuotettu materiaali.

Projektiiviset menetelmät tarjoavat paljon mielenkiintoista informaatiota, mutta vaativat tutkijalta perehtymistä menetelmän käyttöön ja tuotosten tulkintaan. Projektiivisten tekniikoiden perusteella tehdyistä tuloksista ei saa tehdä yleistyksiä edes vähäisimmässäkään määrin. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 150.) Tämän tutkimuksen käsityöprojektin aikana kerätystä aineistosta pyrittiin muodostamaan kokonaisuus, jossa oppilaiden toiminnasta tehdyt havainnot, heidän tuotoksensa sekä keskusteluissa esiin tulleet asiat täydentävät toisiaan.

4.4.3 Sadutusmenetelmä

Haastattelu on yleinen tutkimusmenetelmä ja sitä voidaan käyttää monenlaisissa tilanteissa (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 136). Haastattelun avulla tutkija pystyy selvittämään, mitä tutkimuksen kohteella on mielessään. Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. (Eskola & Suoranta 2005, 85). Haastattelun vuorovaikutteinen luonne aiheuttaa haasteita silloin, kun tutkimuksen kohdejoukkona on lapset. Koska lapsi on yhteiskunnassamme kasvatuksen, suojelun ja huolenpidon kohde, liittyy lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen aina valta-aseman ero, joka vaikuttaa tutkimushaastatteluun. Lapsi voi kokea haastattelun tilanteena, jossa hänen tulisi osata vastata oikein ja haastattelijan odottamalla tavalla. (Alasuutari 2005, 152–153; Kuukasjärvi 2011, 27.) Haastateltava voi jättää omat ajatuksensa kertomatta, kun hän kokee, ettei niitä tarvita eivätkä ne vastaa siihen, mitä kysymyksen esittäjä tavoittelee (Karlsson & Riihelä 2012, 172). Tällaisissa tilanteissa lapsen oma ääni ei välttämättä pääse aidosti esiin eikä tutkimus tuota haluttua tietoa.

Vaikka haastattelun tavoitteena on tuoda esiin lapsen ääni ja autenttiset kokemukset, on haastattelu itsessään vuorovaikutuksellinen tilanne, joka muovaa keskustelun sisältöä ja näin myös lapsen kerrontaa (Alasuutari 2005, 162). Lapselle luontainen tapa ilmaista itseään on leikki ja toiminta. Perinteisesti rakennettu haastattelutilanne, jossa lapselta odotetaan kysymyksiin vastaamista, on lapselle haastava ja näin ongelmallinen. (Kuukasjärvi 2011, 27.) Onnistunut haastattelutilanne lapsen kanssa vaatii haastattelijalta kykyä kuunnella ja tunnistaa lapsen kieli ja tapa puhua (Alasuutari 2005, 154).

Sadutusmenetelmä tarjoaa yhden keinon lapsilähtöisen tiedon tuottamiseen ja perinteisen haastattelutilanteeseen liittyvien haasteiden välttämiseen. Sadutus on Suomesta lähtöisin oleva menetelmä, jonka välineitä ovat vastavuoroinen kohtaaminen, kerronta, kuuntelu, lasten ja myös aikuisten ajatusten kirjaaminen sekä lukeminen (Karlsson 2014, 18). Sadutusmenetelmää on kehitetty vuodesta 1983 alkaen. Menetelmää on käytetty ensin kouluikäisten kanssa, mutta sen hyötyjen ansiosta menetelmä on levinnyt kaikkiin ikäluokkiin ja muihin maihin. Sadutusmenetelmä tarjoaa demokraattisen ja perinteisistä kasvatusta ja opetus käytännöistä poikkeavan tavan kohdata lapsi. Nykyisin menetelmää käytetään laajasti eri toimialoilla ja erilaisten toimijoiden kesken. Tutkimuksessa sadutusmenetelmä tarjoaa kanavan hankkia tietoa lapsen omasta ajatusmaailmasta. (Karlsson & Riihelä 2012, 169–170.)

Sadutusmenetelmä kehitettiin tarpeesta löytää väline tasavertaisemman vuorovaikutussuhteen rakentamiseen (Karlsson & Riihelä 2012, 172). Sadutusmenetelmässä kertojana toimiva lapsi, nuori tai aikuinen muokkaa ajatuksensa tarinaksi. Tavoitteena on luoda vastavuoroista toimintakulttuuria, jossa kuunnellaan ja kohdataan. Sadutuksessa lapset pääsevät esiin tiedon ja kulttuurin tuottajina ja heidän oma osaamisensa huomataan. Sadutettava saa kertoa omista mietteistään ja jakaa kokemuksiaan ilman arvostelua tai arviointia. (Karlsson 2014, 18–20.) Sadutuksen avulla aikuisella on mahdollisuus saada sellaista tietoa lapsista ja lasten kohtaamisesta, millaista hän ei olisi tullut ajatelleeksikaan ilman menetelmän käyttöä (Kuukasjärvi 2011, 30).

Sadutuksen perusidean voi tiivistää vuorovaikutustilanteeksi, jossa tarinan tuottamisen osapuolina toimivat kertomuksen kertoja eli sadutettava, sekä kertomuksen kirjaaja eli saduttaja. Saduttajan rooli on toimia aktiivisena kuuntelijana innostaen sadutettavaa kertomuksen kertomiseen. (Karlsson 2014, 20). Sadutuksen alussa saduttaja sanoo sadutettavalle:

”Kerro satu (tai tarina), sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.”
(Karlsson 2014, 24).

Sadutustilanne on rakenteeltaan nelivaiheinen ja kaikki vaiheet ovat tarpeellisia; kertominen, kirjaaminen, ääneen lukeminen ja korjaaminen kertojan haluamalla tavalla mahdollistavat sen, että tarina on juuri sellainen kuin kertoja tarkoitti. Onnistunut ja oikeaoppisesti toteutunut sadutustilanne rakentuu kuuden ulottuvuuden varaan. Ensinnäkin siihen kuuluu kerronnan vapaus, joka mahdollistaa itselle merkityksellisten asioiden jakamisen kertojan haluamalla tavalla. Toiseksi sadutuksessa hiljainen tieto ja sisäinen ääni pääsevät esille, kun kertoja saa jakaa henkilökohtaista tietoa. Lisäksi henkilökohtaisten kokemusten jakaminen jäsentää kertojan ajattelua ja tuottaa elämismailmaansa. Neljäs ulottuvuus on lasten mahdollisuus toimia tiedon ja kulttuurin tuottajina. Viidenneksi, jotta sadutus onnistuu, on tilanteen oltava vastavuoroinen ja arvostava. Viimeiseksi, menetelmän dialoginen luonne voimaannuttaa sekä kertojaa että kirjaajaa. (Karlsson & Riihelä 2012, 173–174).

Karlssonin & Riihelän (2012, 175) mukaan saduttamalla kirjatuista kertomuksista voidaan löytää kolme erilaista lähtökohtaa kerronnalle. Kerronnan lähtökohtana voi toimia omat henkilökohtaiset kokemukset. Toisaalta lähtökohta voi olla lapsen aiemmin kuulema tuttu tarina, jonka lapsi kertoo omin sanoin. Tavallisin lähtökohta kerronnalle on kuitenkin tarinan

tuottaminen sadutustilanteessa niin, että tunnelma, omat kokemukset, paikalla olevat henkilöt ja asiat inspiroivat kerrontaa. Kerronnan lähtökohtaa tärkeämpää on kuitenkin se, että lapsi valitsee itse mitä ja miten hän kertoo.

Saduttamalla tuotettua kertomusaineistoa on mahdollista tulkita monin eri tavoin ja tulkinnat voivat poiketa toisistaan voimakkaastikin. Tutkijoiden omat (lapsuuden) kokemukset voivat vaikuttaa sadun tulkintaan jopa niin, että samasta sadusta saadut tutkimustulokset kumoavat toisensa. (Riihelä 2012, 198–199.) Aikuisten ei tulekaan tehdä liian suoria ja pitkälle vietyjä johtopäätöksiä kertomuksia tulkitessaan. Pitkälle viedyt analyysit sotivat myös sadutuksen perimmäistä ideaa vastaan. Riihelä (2012, 201) kuvaa, miten tutkijan tulee tunnistaa ja tiedostaa omat mieltymyksensä ja odotuksensa, piilovaikuttimet tulkintojen takana, jotta lapsen teksti avautuu hänelle. Tutkijan oman sisäisen lapsen ei pitäisi olla se tekijä, johon tutkija pohjaa tulkintansa pyrkiessään ymmärtämään lapsen tekstiä, vaan tulkinnan tulisi ilmentää kertojan eli lapsen todellisuutta.

Tässä tutkimuksessa oppilaiden haastattelun menetelmäksi valittiin lyhyt keskustelutilanne ja sadutus. Keskustelun tarkoitus oli antaa oppilaalle mahdollisuus kuvailla hahmoaan ja tekemisen prosessiaan omin sanoin. Sadutuksen avulla haluttiin saada tietoa, miten lapset olivat eläytyneet prosessiin, millaisia merkityksiä he olivat antaneet hahmolleen ja miten oppilaat arvioivat prosessia. Sadutus toteutettiin aihe sadutuksena. Aihesadutus poikkeaa klassisesta sadutuksesta siten, että sadun aihe on päätetty yhdessä ennen sadun kertomista (Karlsson 2014, 21). Tässä tutkimuksessa sadutus oli sijoitettu projektin loppuun, jolloin se satoi projektin eri vaiheet ja elementit yhteen. Sadutus sopii menetelmällisesti leikkiä hyödyntävään ja luovin työtavoin toteutettuun projektiin. Aerila ja Rönkkö (2013, 2015) ovat käyttäneet sadutusmenetelmää omissa esikoululaisten kanssa toteutetuissa käsityöprojekteissaan. Heidän mukaansa sadutus tukee lasten luovaa työskentelyä mahdollistaen omien tulkintojen ja ideoiden hyödyntämisen oman tuotteen suunnittelussa. Riihelä (2012, 198) taas on kuvannut sekä kertomista että leikkiä asioiksi, jotka kuuluvat lasten omaleimaiseen kulttuuriin. Leikki on läsnä myös lasten tavassa kertoa tarinoita.

4.5 Tutkimusetiikka

Tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden edellytyksenä on, että tutkimuksen teossa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä (Kuula 2014, 34). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019, 7) määrittelee ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen yleiset eettiset periaatteet, jotka koskevat kaikkia tieteenaloja. Periaatteet ovat tutkittavien ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, aineellisen ja aineettoman kulttuuriperinnön sekä luonnon monimuotoisuuden kunnioittaminen ja tutkimuksen toteuttaminen siten, ettei se vahingoita tutkittavia ihmisiä, yhteisöjä tai muita tutkimuskohteita. Lapsien ottaminen osaksi tutkimusta on perusteltua kulttuurin, yhteiskunnan ja lääketieteen tutkimuksen kannalta, mutta myös lasten itsensä näkökulmasta. Jo YK:n yleissopimus lasten oikeuksista tuo esiin lasten oikeuden tulla kuulluksi ja nähdyksi. (Kuula 2011, 147.) Yleisten periaatteiden lisäksi tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019, 9–10) on laatinut alaikäisten tutkimista koskevat eettiset periaatteet, joiden lähtökohtana on lapsen oikeus saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystasoaan vastaavasti.

Tutkimusetiikan mukaan tutkittavia tulee informoida tutkimuksen tavoitteista ja pääaiheista, jotta tutkittavat tietävät millaiseen tutkimukseen he ovat osallistumassa. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuskysymykset voivat tarkentua ja muuttua aineiston keräämisen ja analysoinnin myötä. Tästä huolimatta tutkittaville annetaan ne tiedot tutkimuksen tavoitteista ja sisällöstä. (Kuula 2011, 105–106.) Alaikäisen tutkittavan kohdalla tutkimuksesta annetaan tietoa tavalla, jonka hän pystyy ymmärtämään (TENK 2019, 9; Alasuutari 2005, 148).

Lapset kuuluvat lainsäädännöllisesti suojeltavaan erityisryhmään, jolla ei ole täysivaltaista itsemääräämisoikeutta tehdä päätöstä tutkimukseen osallistumisesta. Lasten tutkimiseen tarvitaan huoltajan lupa. (Kuula 2011, 147.) Tutkimustavasta riippuen joissakin tapauksissa huoltajan informointi riittää, mutta jos tutkittava on alle 15-vuotias, on päätösvalta tutkimukseen osallistumisesta huoltajalla (TENK 2019, 9–10). Huoltajan suostumuksen lisäksi tarvitaan lapsen oma suostumus (Kuula 2011, 148). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan alaikäinen antaa suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta ensisijaisesti itse, vaikka huoltajan hyväksyntä olisi edellytetty. Alaikäisen tutkittavan itsemääräämisoikeutta ja vapaaehtoisuuden periaatetta on kunnioitettava, vaikka huoltajan suostumus olisi saatu. Lapselta pyydyttävä suostumus voi olla suullinen kysymys, haluaako lapsi auttaa tutkijaa ja osallistua tutkimukseen (Aarnos 2015, 165).

Lapsia tutkittaessa on erityisen tärkeää huolehtia lapsiystävällisyydestä ja tutkimuseetiikasta, jotta tutkimus ei aiheuta lapselle häiriötä hänen koulunkäyntiinsä tai vie lapsen yöunia. Aineistonhankinnassa huomio tulee kohdistaa lapsen kehitysvaiheeseen ja itseilmaisun tapaan. (Aarnos 2015, 165.) Tutkimukseen osallistuminen ei saa olla tutkittavan edun ja tahdon vastaista. Jos näin käy, on tutkijan keskeytettävä tutkittavan osallistuminen tutkimukseen. (TENK 2019, 10.) Lisäksi tutkimuksen teossa tulee huomioida tutkittavien tunnistamattomuuden säilyminen. Tunnistettavuuden estäminen suojelee tutkimukseen osallistuneita mahdollisilta negatiivisilta seurauksilta. (Kuula 2014, 201.)

Tässä tutkimuksessa tutkimuseettiset periaatteet pyrittiin huomioimaan kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tutkimukseen osallistuvia oppilaita informoitiin tutkimuksen sisällöstä, aineistonkeruun menetelmistä sekä tutkimusprojektin kulusta ennen heidän suostumuksensa pyytämistä. Huoltajilta sekä koulun rehtorilta ja opettajalta pyydettiin lupa tutkimukseen. Tutkimuksen toteutuksessa huomioitiin lapsilähtöiset työtavat, minkä lisäksi tutkimus järjestettiin tavallisen koulupäivän aikataulujen mukaisesti, jolloin se ei aiheuttanut muutoksia oppilaiden tavallisiin rutiineihin, kuten välitunteihin ja ruokailuun. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden anonymiteetin säilymisestä huolehdittiin tutkimusaineiston säilytyksessä sekä tutkimusraportin kirjoittamisessa.

4.6 Aineiston kerääminen

Toteutin tutkielman aineistonkeruun satakuntalaisessa alakoulussa pidetyllä käsityöprojektijaksolla. Käsityöprojektiin osallistui yksi alkuopetuksen luokka, jolla oli kolmetoista toista kouluvuottaan käyvää oppilasta. Ennen projektin aloittamista pyysin tutkimusluvut (Liite 1) koulun rehtorilta ja luokanopettajalta, vanhemmilta sekä oppilailta itseltään. Kaikki luokan oppilaat aloittivat projektissa, mutta yhden oppilaan osallistuminen keskeytyi kesken jakson, jolloin häneltä jäi tuotteen valmistusvaihe kokonaan väliin. Tämän oppilaan tekemä suunnitelma jäi pois lopullisesta tutkimusaineistosta, joten keräämäni aineisto koostui 12 oppilaan tuotoksista. Tutkielman tekijänä toimin projektin järjestäjänä ja ohjaajana. Luokan oma opettaja osallistui jakson ohjaamiseen, minkä lisäksi luokassa oli projektin aikana vaihtelevasti ohjausapuna koulunkäynninohjaaja, lähihoitajaharjoittelija sekä tämän tutkimuksen aiheen tutkimusalueen tutkija.

Projektin suunnitteluvaiheessa otin yhteyttä koulun rehtoriin ja pyysin lupaa tutkimuksen toteuttamiseen kyseisessä koulussa. Luvan saatuani lähestyin sähköpostilla kahta alkuopetuksen opettajaa, joista molemmat olivat kiinnostuneita osallistumaan projektiin. Aloitin projektin suunnittelun yhdessä heidän kanssaan kertomalla tutkimuksen lähtökohdista ja kyselemällä opettajien toiveita projektille. Opettajat suhtautuivat projektiin avoimin mielin ja antoivat minulle melko vapaat kädet projektin suunnitteluun. Suunnittelun edetessä kahden luokan osallistumiseen liittyvät käytännön haasteet nousivat esille, joten päädyimme yhdessä siihen, että projektin hallinnan ja tutkimusaineiston keräämisen kannalta on järkevämpää, että projektiin osallistuu vain toinen luokka. Ennen projektin aloitusta kävin vielä suunnitelman läpi yhdessä luokan oman opettajan kanssa.

Koska tutkimukseni aineistonkeruu tapahtui koulussa, hain kirjallista lupaa (Liite 1) tutkimuksen toteuttamiselle koulun rehtorilta, luokanopettajalta sekä oppilaiden vanhemmilta. Tutkimusluvassa kerroin tutkimuksen perustiedot, kuten tutkimuksen tarkoituksen ja aiheen. Lisäksi selvitin, millaisia aineistonkeruumenetelmiä aion käyttää sekä miten aion hyödyntää ja säilyttää tutkimusaineistoa. Kaikki luokan oppilaat saivat luvan osallistua tutkimukseen. Ennen projektin alkua kävin esittäytymässä luokalle ja kertomassa tulevasta projektista ja tutkimuksesta. Kerroin oppilaille, minkälaista aineistoa kerään projektin aikana ja mihin sitä käytetään. Kysyin myös jokaisen oppilaan halukkuutta osallistua tutkimukseen. Oppilaat saivat rastittaa kohdan ”haluan osallistua” tai ”en halua osallistua” lupalomakkeeseen (Liite 2). Kaikki oppilaat olivat halukkaita osallistumaan sekä projektiin, että tutkimukseen.

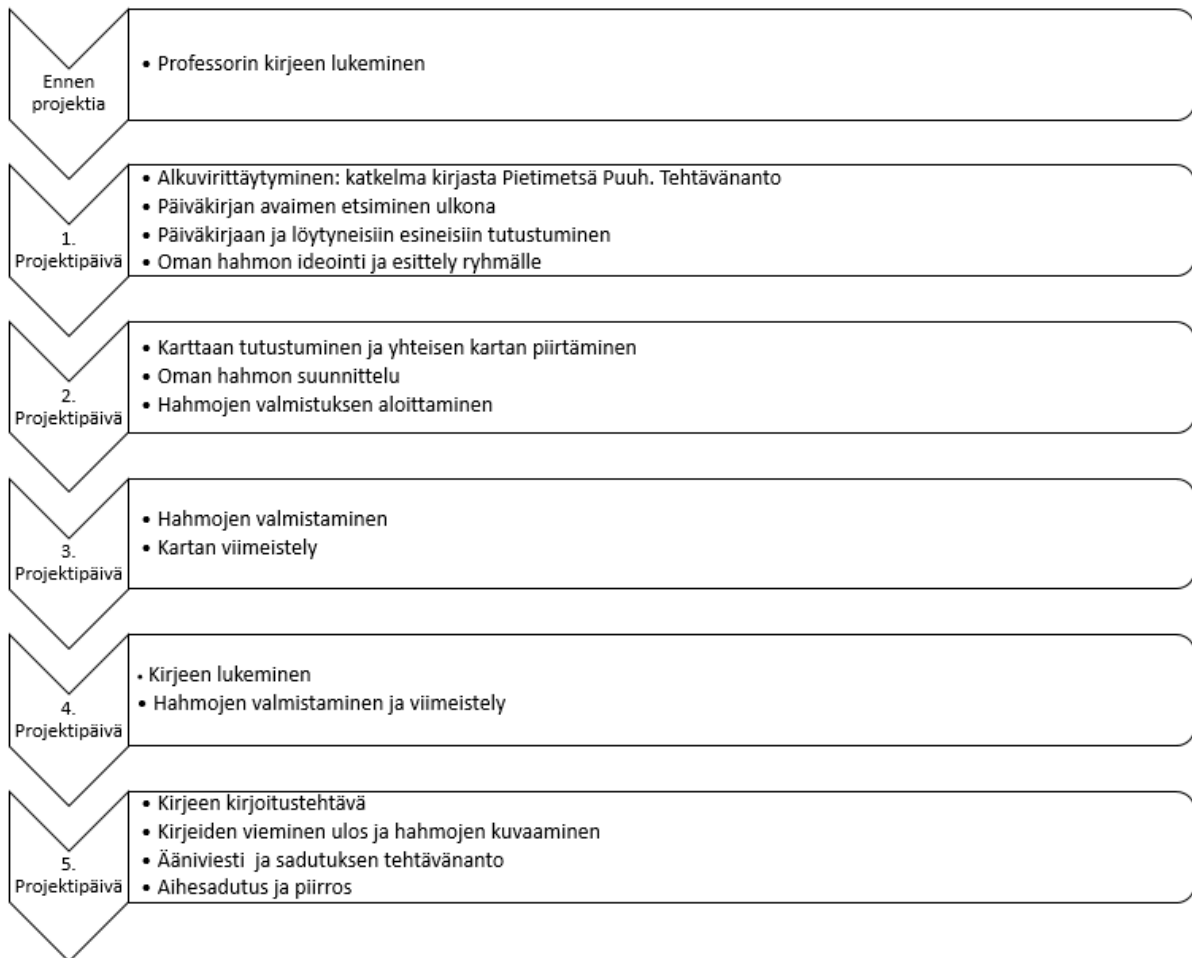
Käsityöprojektin teeman suunnittelun lähtökohtana käytin satukirjaa Pietimetsä Puuh (Hytönen 2017), jossa koululaiset törmäävät koulumatkallaan satuolentoon ja päätyvät hänen kanssaan seikkailuun satumaailma Pietimaahan. Kirjassa satumaailma sijaitsee koulun lähetyvillä, joten kehittelin kirjan aiheen pohjalta satumaailmateeman, jonka ideana on koulun läheisyydessä oleva satumaailma. Satumaailmaan oli muuttanut asumaan satuolento, joka tarvitsi oppilaiden apua, sillä hänellä ei ollut yhtään ystävää uudessa kotimaassaan. Satuolento toivoi, että oppilaat voisivat auttaa häntä uusien ystävien saamisessa. Projektissa oppilaiden tehtävänä oli auttaa satumaailman asukasta valmistamalla hänelle ystäviksi omat käsityötekniikoin toteutetut satuhahmot. Toimin itse koko projektin ajan roolissa satumaailmoja tutkivana Professorina. Tarinaan virittäytymistä varten valmistelin satuolennon päiväkirjan, kartan ja kirjeen, sekä satuolennolta tippuneita tavaroita.

Käsityöprojekti sijoittui viiteen koulupäivään kolmelle eri viikolle. Yksi projektipäivä kesti kolme tuntia, sijoittuen koko luokan yhteisille tunneille. Projektipäivät olivat osa normaalia koulupäivää ja oppilaat kävivät tavalliseen tapaan välitunneilla ja ruokailussa. Jakson aikana toimintaa tallennettiin videoimalla. Oppilaiden suunnitelmat ja tuotteet kuvattiin ja tallennettiin. Oppilaiden tuottama suunnitelma sekä valmis työ jäivät heille itselleen, jonka lisäksi lähetin luokanopettajalle tuotteista ottamani valokuvat projektin jälkeen. Tutkimusaineisto muodostui havainto- ja videomateriaalista, oppilaiden suunnitelmista, valmiista tuotteista, oppilaiden kirjoittamista kirjeistä sekä saduttamalla tuotetuista kertomuksista ja kertomusten kuvituksista.

Käsityöprojektissa oppilaiden tehtävänä oli suunnitella ja valmistaa hahmo kunkin oppilaan valitsemalla käsityötekniikalla. Tehtävänanto piti sisällään joitakin rajaehdoja, joista muodostui projektin aikana valmistetun tuotteen pakolliset elementit. Ensimmäinen pakollinen elementti oli, että projektin aikana tuli valmistaa hahmo ystäväksi satumaaailman Millille. Pakollisiin elementteihin kuului myös, että hahmo on itse suunniteltu ja toteutettu. Kolmas pakollinen ja ennalta määrätty elementti oli hahmon koko, sillä materiaali ja satuteemassa esiintyvän Milli-hahmon koko asettivat rajoitukset hahmon koolle. Tuotteen vapaita elementtejä olivat hahmon idea, ulkonäkö, tavat ja luonne. Valinnaiset elementit olivat hahmon valmistusmateriaali- ja tekniikka. Oppilailla oli valittavissa käsityötekniikoista huovutus, ompelu, kirjonta ja virkkaus. Oppilaat eivät olleet huovuttaneet aiemmin koulussa, joten tekniikka oli heille uusi. Ompelu, kirjonta ja virkkaus taas olivat oppilaille ennestään tuttuja tekniikoita. Oppilaista jokainen päätyi valmistamaan tuotteensa huovuttamalla.

Vaikka luokka oli oppilasmäärältään melko pieni, se oli oppilasainekseltaan hyvin heterogeeninen. Oppilaiden taitotasoissa ja tuntityöskentelyn sujuvuudessa oli suurta vaihtelua. Luokan oma opettaja kuvasi ryhmää etukäteen haastavaksi, mutta käsityöllisesti taitavaksi ja innokkaaksi. Luokassa vallitseva opetustyyli oli perinteinen ja opettajajohtoinen. Oppilaat olivat tottuneet työskentelemään omilla paikoillaan ja saamaan tarkan ohjeistuksen, miten heidän tulee toimia. Luokassa oli käytössä myös toiminnallisia työtapoja, mutta oppilaiden työskentely luokkaympäristössä projektin aikana antoi käsityksen oppilaista vaihteleviin ja perinteisistä opetustavoista poikkeaviin tilanteisiin tottumattomina. Luokan käsityölliset taidot olivat hyvät ja luokassa oli harjoiteltu runsaasti eri tekniikoita. Luokan käsityön opetus oli lähempänä ositettua kuin kokonaista käsityötä.

Alkuopetuksen oppilaiden kanssa toteutetun käsityöprojektin prosessin kulku kuvataan kuviossa 2.



Kuvio 2. Projektin prosessikuvaus

Ensimmäinen projektipäivä aloitettiin alkuvirittäytymisellä, jossa esittelin roolihahmoni sekä luin kappaleen kirjasta Pietimetsä Puuh (Hytönen 2017). Tämän jälkeen kerroin oppilaille, että olin saapunut koululle selvittämään saamaani satuolennon päiväkirjaan liittyvää mysteeriä. Tarvitsin oppilaiden apua päiväkirjan omistajan henkilöllisyyden ja tämän ongelman selvittämisessä. Oppilaiden ensimmäinen tehtävä oli löytää päiväkirjan puuttuva avain. Tutkimustyö aloitettiin koulun pihalla olevasta metsiköstä, josta löytyikin avain sekä muita päiväkirjan omistajan tiputtamia tavaroita. Luokkaan siirtymisen jälkeen tutustuimme yhdessä löytyneisiin esineisiin sekä luimme päiväkirjaa. Päiväkirjasta selvisi kirjan omistajan henkilöllisyys, miksi ja miten hän oli saapunut uuteen kotimaahansa, millaisista asioista hän piti ja mikä ongelma hänellä oli. Päiväkirjan lukemisen, esineisiin tutustumisen ja yhteisen

keskustelun avulla oppilaille selvisi, millaista apua satuolento heiltä kaipasi. Päiväkirjan ja esineiden tehtävä oli virittää oppilaat oman työn suunnitteluun sekä antaa heille mahdollisuus oivaltaa käsityötehtävän tarkoitus. Oppilaat saivat tehtäväkseen suunnitella ja valmistaa yksinäiselle satuolennolle satuhahmon ystäväksi. Oman hahmon ideoinnin tueksi oppilaille jaettiin ideointi- ja suunnittelulomakkeet (Liite 3).

Ideointi- ja suunnittelulomake oli kolmiosainen. Ensimmäisessä osiossa hahmon ideointi aloitettiin tehtävillä, joissa oppilas mietti millainen hänen hahmonsa voisi olla luonteeltaan, mitä hahmo tykkää tehdä, missä hahmo on erityisen taitava ja millaisia hassuja tapoja hahmolla voisi olla. Toisessa osiossa oppilaiden tehtävänä oli suunnitella ja piirtää hahmon ulkonäkö. Kun oppilaat olivat saaneet ensimmäiset osiot tehtyä, kokoonnuimme yhteen ja kävimme läpi jokaisen suunnitteleman hahmon.

Projektin toinen päivä pidettiin heti aloituspäivää seuraavana päivänä. Aloitin päivän antamalla oppilaille koulun pihalta löytämäni käärön. Oppilaiden avatessa käärön sisältä paljastui satumaailman kartta. Koska kartta oli kooltaan melko pieni, päätimme piirtää sen yhdessä isommalle paperille. Kokoonnuimme luokan taakse suuren paperin äärelle. Jokainen sai piirtää paperille jonkin yksityiskohdan kartasta. Kun kartta oli jäljennetty yhdessä paperille, annoin oppilaille tehtäväksi miettiä, millaisessa paikassa heidän oma hahmonsa voisi satumaailmassa asua. Oppilaat piirsivät hahmonsa asumuksen karttaan. Karttatehtävän jälkeen siirryimme jatkamaan edellisenä päivänä aloittamaamme suunnittelulomakkeen täyttöä. Oppilaat jatkoivat oman hahmon suunnittelua viimeisen osion kysymysten avulla. Suunnitteluosiossa oppilaan tehtävänä oli suunnitella hahmon värit, yksityiskohdat ja koko, sekä valmistusmateriaali ja -tapa. Kun suunnitelma oli käyty yhdessä läpi, oppilas sai aloittaa tuotteen valmistuksen.



Kuva 1. Oppilaiden piirtämä satumaailman kartta

Kolmas projektipäivä oli seuraavalla viikolla. Alkuperäisen suunnitelman mukaan päivä olisi aloitettu lukemalla satuhahmon lähettämä kirje, jonka jälkeen loppupäivä olisi käytetty hahmojen valmistamiseen. Kouluarkeen kuuluvat yllättävät haasteet kuitenkin muuttivat päivän kulun, sillä koulun sähköt katkesivat yllättäen ja olivat poissa noin puolet projektipäivästä. Neulahuovuttaminen pimeässä luokassa ei ollut vaihtoehto, joten suunniteltu aikataulu viivästyi reilulla oppitunnilla. Sähköjen palatessa siirryimme heti valmistusvaiheeseen ja kirjeen lukeminen siirtyi seuraavaan päivään.

Neljäntenä projektipäivänä jatkettiin hahmojen valmistusta, sillä hahmojen oli määrä valmistua päivän aikana. Toisella oppitunnilla luokkaan oli ilmestynyt kirje satuhahmolta, joka oli huomannut oppilaiden tekevän hänelle ystäviä ja halunnut lähettää kiitoskirjeen oppilaille. Kirje luettiin yhdessä, minkä jälkeen oppilaat palasivat huovutustöiden viimeistelyn pariin.

Viides ja viimeinen projektipäivä oli varattu projektin päättämiseksi. Päivän aluksi oppilaat saivat tehtäväkseen kirjoittaa kirjeen, jossa he esittelevät oman hahmonsa satuhahmolle, jolle he ovat tehneet ystävän. Veimme valmiit kirjeet metsikköön, josta päiväkirjan avain oli löytynyt. Samalla otimme kuvat jokaisen hahmosta oppilaan haluamassa paikassa. Välitunnin jälkeen siirryimme luokkaan, jossa alkoi kuulua yllättäen ääniviesti satuhahmolta. Viestissä hahmo kiitti oppilaita kirjeistä ja ehdotti, että oppilaat voisivat kertoa tarinan heidän tekemiensä hahmojen päivästä satumaailmassa. Oppilaat siirtyivät viestin jälkeen yksitellen sadutettavaksi erillisiin tiloihin. Saduttajia oli kolme. Sadutuksen aluksi oppilaat saivat kertoa omasta hahmostaan ja sen valmistuksesta saduttajan kysymysten avulla. Saduttajilla ei ollut tarkkoja

kysymyksiä, vaan kysymysten oli tarkoitus tutustuttaa saduttaja hahmoon ja poistaa oppilaiden jännitystä uudenaikaisessa ja haastattelunomaisessa tilanteessa. Keskustelun jälkeen oppilaat saivat ohjeistuksen:

Milli Mörrinkäinen pyysi sinua kertomaan NIMIn päivästä Mörrinkäisten maassa. Kertoisitko tuon tarinan nyt minulle? Voit kertoa juuri sellaisen tarinan kuin haluat ja minä kirjaan sen ylös sanasta sanaan. Lopuksi vielä luetaan se ja saat muokata sitä niin kuin haluat.

Sadutuksen jälkeen oppilaat saivat viimeiseksi tehtäväkseen piirtää kuvan tarinan pohjalta. Kun oppilaiden piirrokset olivat valmiit, päätimme projektin yhteisesti. Koko projektin ajan havainnoin oppilaiden toimintaa, minkä lisäksi toimintaa videoitiin. Kuvasin ja tallensin oppilaiden suunnitelmalomakkeet, valmistetut hahmot sekä sadut ja piirrokset. Hahmon suunnitelma sekä valmis hahmo jäivät oppilaille.

4.7 Aineiston analysointi

Laadullisen aineiston analyysissä tavoitteena on luoda aineistoon selkeyttä ja tuottaa sen avulla uutta tietoa tutkimuskohteesta. Analyysin avulla hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan selkeä ja mielekäs kokonaisuus, joka tuo esiin aineiston informaatioarvon. (Eskola & Suoranta 2005, 137.) Tämän tutkimuksen analysointimenetelmänä on käytetty laadullista sisällönanalyysia, jossa aineistoa analysoidaan systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysi on menetelmä, jonka avulla tutkittava ilmiö pyritään kuvaamaan tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 103.) Aineiston analysoinnin tavoitteena on löytää keskeiset tutkittavaa kohdetta kuvaavat ydinkategoriat ja perusulottuvuudet, joiden varaan analysointi rakennetaan ja joiden pohjalta teemaa voidaan käsitellä kokonaisvaltaisesti (Kiviniemi 2015, 83). Tutkimuksen analyysi on teoriaohjaavaa. Teoriaohjaavassa analyysissä aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa analyysin tekemistä, mutta tavoitteena ei ole aiemman teorian testaaminen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten lastenkirjallisuuden pohjaava yhteinen satuteema sekä leikilliset elementit toimivat alkuopetuksen oppilaan tukena kokonaisessa käsityöprosessissa, sekä mitä asioita oppilas hyödyntää oman tuotteensa ideoinnissa ja suunnittelussa, kun suunnittelutehtävä pohjautuu leikillisiä elementtejä hyödyntävälle

satuteemalle. Aineiston analyysissa on käytetty projektin aikana kerättyä havainto- ja videoaineistoa, oppilaiden kirjallisia tuotoksia, käsityötuotetta ja saduttamalla tuotettua aineistoa. Laadulliseen tutkimukseen luonteeseen kuuluva prosessiluonteisuus näkyy myös aineiston analyysissa. Aineistoa käydään läpi jo kenttävaiheen aikana, jolloin muodostetaan suuntaa antavia käsityksiä. (Kiviniemi 2015, 82.) Myös tässä tutkimuksessa analysointia tehtiin jo projektin aikana, vaikka systemaattinen sisällönanalyysi tehtiin vasta projektin jälkeen.

Ennen kuin aineiston analysointi voidaan aloittaa, täytyy kerätty materiaali tarkistaa, tarvittaessa täydentää ja järjestää (Hirsjärvi ym. 2012, 221–222). Tässä tutkimuksessa aineiston käsittely aloitettiin aineiston järjestämisellä. Kaikki tuotettu aineisto siirrettiin sähköiseen muotoon. Samalla projektiin vain osittain osallistuneen oppilaan tuottama aineisto rajattiin pois. Jokaisen oppilaan (n=12) projektin aikana tuottama materiaali koottiin omaksi kansioksi, mikä helpotti yksilöllisten prosessien tarkastelua. Videoaineisto käytiin läpi ja videot otsikoitiin projektin vaiheiden mukaisesti. Aineiston analysointi aloitettiin jokaisen oppilaan yksilöllisen käsityöprojektin tarkastelulla. Jokaisen oppilaan suunnittelu- ja valmistusprosessi jaettiin osiin ja vaiheet taulukoitiin.

Oppilaiden kokonaisen käsityöprosessin eri vaiheissa tuottamat kirjalliset materiaalit sekä kertomukset koottiin taulukoihin, jotka mahdollistivat aineiston tehokkaan läpikäynnin analysoinnin eri vaiheissa. Taulukoinnin jälkeen oppilaiden yksilöllisistä prosesseista etsittiin tyypillisiä ja merkityksellisiä tekijöitä teemoittelemalla aineistoa. Teemoittelun avulla aineistosta voidaan vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa ja poimia löytää näin tutkimusongelman kannalta merkitykselliset aiheet. (Eskola & Suoranta 2005, 174). Teemoittelun tukena käytettiin Rönkön (2011, 57) sisällönanalyysin tulkintakehikon mallia mukailevaa teemakehikkoa (Taulukko 1). Jokaisen oppilaan käsityöprosessi käytiin läpi, minkä avulla saatiin käsitys jokaisen käsityöprosessin kulusta. Kun oppilaiden prosessit oli analysoitu yksitellen, tarkastelun näkökulmaa laajennettiin koko luokan toiminnan tarkasteluun kokonaisen käsityöprosessin aikana. Aineiston perusteella muodostettiin käsitys millaisia samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia oppilaiden käsityöprosesseissa ilmeni projektin aikana. Teemoittelun avulla analysoitu aineisto toimi pohjana tulosten ensimmäisessä alaluvussa, jossa tuloksiin vastataan laajemmin koko ryhmän prosessien tasolla.

Taulukko 1. Teemoittelun tueksi tehty käsityöprosessin vaiheiden tulkintakehikko

| PROSESSIN VAIHE | TEEMAT |
|----------------------|---|
| IDEOINTI | suhtautuminen teemaan motivaatio ideoinnin lähtökohdat ideoinnin sujuvuus ideoinnissa käytetyt elementit |
| SUUNNITTELU | visuaalisessa suunnitelmassa käytetyt elementit visuaalisen suunnittelun sujuvuus |
| TEKNINEN SUUNNITTELU | teknisen suunnittelun sujuvuus |
| VALMISTUS | valmistuksen sujuvuus motivaatio |
| ARVIOINTI | tehtävien teon sujuvuus oman hahmon kuvaus suhtautuminen omaan hahmoon kertomuksen elementit oman prosessin ja työn arviointi |

Analysoinnin seuraavassa vaiheessa aineisto tyypiteltiin. Tyypittelyssä aineisto ryhmitetään teemojen sisältä löytyneiden yhteisten ominaisuuksien pohjalta tietyiksi tyypeiksi, eli yleistyksiksi (Tuomi & Sarajärvi 2013, 93). Aineistosta etsitään samankaltaisuuksia, joiden pohjalta se ryhmitellään tyypeiksi, selviksi samankaltaisiksi tarinoiksi. Tyypittelyn avulla ryhmitellyt tyypit tiivistävät ja tyypillistävät sekä kuvaavat laajasti ja mielenkiintoisesti, mutta tiivistäen aineistoa. Tyypittely on lukijaystävällinen tapa esittää aineistoa. (Eskola & Suoranta 2005, 181.) Tyypittelyn perusteella aineistosta etsittiin oppilaiden käsityöprosesseja olennaisesti määrittävät ominaisuudet. Oppilaiden käsityöprosessit ryhmiteltiin näiden ominaisuuksien pohjalta neljään eri tyyppiin. Nämä tyypit olivat: vastarinnasta merkitykselliseen tuotteeseen, ulkopuolisuudesta tekemisen iloon, kokonaista käsityötä haasteineen ja onnistumisineen sekä onnistumisten prosessi, suunnitelmasta toteutukseen. Tulosten toinen alaluku rakentuu tyyppien kuvauksista. Jokaisesta tyyppistä on valittu yhden oppilaan käsityöprosessi, jonka kuvaaminen toi esiin tyyppille ominaiset piirteet.

Videoaineisto voi tarjota muuta aineistoa yksityiskohtaisempaa tietoa lasten toiminnasta projektin aikana, sillä videolla näkyy myös nonverbaalinen viestintä, joka ei näy muussa materiaalissa (Yliverronen 2014a, 13). Tässä tutkimuksessa videomateriaali toimi analyysin tukena antaen tarkempaa informaatiota lasten prosesseista ja valinnoista. Videoaineistoa käytettiin kahdella tavalla aineiston analyysivaiheessa. Analyysin alkuvaiheessa videoaineisto käytiin läpi koko ryhmän ja projektin yleisen etenemisen näkökulmasta. Videomateriaalia käytiin läpi verraten sitä projektin aikana tehtyihin havaintoihin. Analyysin toisessa vaiheessa

videot katsottiin uudelleen läpi keskittyen yksittäisten oppilaiden toimintaan projektin aikana. Videot tarjosivat uutta tietoa tilanteista, joihin ei oltu kiinnitetty huomiota projektin aikana, sekä vahvisti muun materiaalin pohjalta tehtyjä päätelmiä.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Kokonaisen käsityöprosessin toteutuminen käsityöprojektissa

Tutkimustulosten ensimmäisessä alaluvussa kuvataan yleisiä havaintoja siitä, miten oppilaiden käsityöprosessit etenivät ideoinnista ja suunnittelusta valmistukseen sekä arviointiin projektissa, joka rakentui leikillisten elementtien ja satuteeman ympärille. Kaikki oppilaat saivat valmistettua käsityöprojektin aikana tehtävänannon mukaisen hahmon. Oppilaatideoivat, suunnittelivat, valmistivat ja arvioivat käsityötuotteensa itse. Käsityöprojektin aikana kaikki oppilaat toimivat kokonaisen käsityöprosessin mallin mukaisesti. Kokonaisen käsityöprosessin vaiheet toteutuivat oppilaiden prosesseissa kaikilta muilta osin paitsi teknisen suunnittelun osalta, joka jäi puutteelliseksi osalla oppilaista. Oppilaiden käsityöprosessit etenivät suunnitellussa aikataulussa ja toteutusjärjestyksessä, mutta oli yksilöllistä, miten johdonmukaisesti työskentely eteni. Oppilaat olivat sitoutuneita käsityöprojektiin, mikä edesauttoi kokonaisen käsityön tavoitteiden toteutumista ja projektin etenemistä aikataulun mukaisesti.

Ideointi

Projekti aloitettiin yhteisesti alkuvirittäytymisellä, jossa teemaan virittäytyttiin kertomuksen, ulkona tehdyn tehtävän ja Millin päiväkirjaan tutustumisen avulla. Suurin osa oppilaista suhtautui satuteemaan innostuneesti, ja he osallistuivat yhteisiin aktiviteetteihin aktiivisesti ja keskustelevasti. Pieni osa oppilaista osoitti toiminnallaan ja puheillaan suhtautuvansa satuteemaan vastahakoisesti. He eivät osallistuneet aktiivisesti yhteisiin keskusteluihin, mutta he heittelivät keskustelun joukkoon omia, esimerkiksi väkivaltaisia asioita sisältäviä tai satuteeman mielekkyyttä kyseenalaistavia kommentteja. Kaikki oppilaat osallistuivat leikki-tilanteisiin, kuten avaimen etsintään ja tavaroiden tutkimiseen innokkaasti. Alkuvirittäytymisen lopussa oppilaat saivat tehtävänannon projektin aikana tehtävästä käsityötuotteesta, satuolennon ystäväksi tehtävästä hahmosta. Valmistukseen liittyi joitakin rajaehtoja, joista muodostui projektin aikana valmistetun tuotteen pakolliset elementit. Jokainen oppilas valmisti projektin aikana hahmon, jossa toteutui kaikki pakolliset elementit.

Ideointi aloitettiin hahmon luonteen ja tapojen keksimisellä. Ideointilomakkeen ensimmäisessä kohdassa oppilaat saivat valita valmiiksi annetuista adjektiiveista oman hahmonsensa luonnetta kuvaavia adjektiiveja, minkä lisäksi he saivat kirjoittaa vapaasti, millainen hahmo on

luonteeltaan. Ideointiosiossa oppilaat myös miettivät, millaisia asioita heidän hahmonsansa tykkää tehdä, missä hahmo on erityisen taitava ja millaisia hassuja tapoja hänellä voisi olla. Kaikki oppilaat suoriutuivat ideointilomakkeen täyttämisestä.

Oppilaat motivoituivat keskenään erilaisesti alkuvirittäytymisen ja yhteisen satuteeman esittelyn pohjalta, mikä heijastui ideointilomakkeen täyttämiseen. Yli puolet oppilaista (7 oppilasta) kiinnostui temasta ja poimi asioita myös omaan suunnitelmaansa. Kaksi oppilasta vaikutti motivoituneelta, mutta he eivät ottaneet suunnitelmaansa selviä elementtejä temasta. Kolme oppilasta suhtautui teemaan välinpitämättömästi tai kielteisesti. Taulukossa 2 on kuvattu kolmen eri tavalla teemaan suhtautuneen oppilaan ideointilomakkeen sisällöt.

Taulukko 2. Oppilaiden 1-3 ideointivaihe

| OPPILAS | HAHMON NIMI | HAHMON LUONNE (ANNETUT VAIHTOEHDOT) | HAHMON LUONNE (ITSE KEKSITYT) | MITÄ HAHMO TYKKÄÄ TEHDÄ | MISSÄ HAHMO ON ERITYISEN TAITAVA | ONKO HÄNELLÄ HASSUJA TAPOJA | SUHTAUTUMINEN TEEMAAN |
|---------|-------------------|---|-------------------------------|---|--------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| 1 | Mörkö | vahva, hurja, rohkea | | jäädyttää ihmisiä pelotella ihmisiä | pelottamisessa jäädyttämisessä | ei | Neutraali |
| 2 | Pena Vessanpönttö | kiltti, rauhallinen, älykäs, iloinen, suloinen, avulias | tyhmä kiva | katsoa puhelinta | puhelimien katsomisessa | ei | Välinpitämätön/ Kielteinen |
| 3 | | hassu, kiltti, rauhallinen, ystävällinen, älykäs, hyväntuulinen, iloinen, suloinen, seikkailunhaluinen, avulias, rohkea | | uida, leikkiä, olla kaverien kanssa, katsella pilviä, kiipeillä | ompelella, oppimisessa ja korjaamaan | hän katsoo kelloa väärin päin | Motivoitunut |

Oppilas 1 suhtautui neutraalisti yhteiseen teemaan. Hän vaikutti motivoituneelta tehtävään, muttei käyttänyt oman hahmon (Mörkö) ideoinnissa satuteemassa esiintyneitä asioita. Hänen ideointinsa oli johdonmukaista ja hänellä oli selkeä näkemys siitä, millaisia ominaisuuksia hänen hahmollaan on. Hän käytti hahmonsansa idean pohjana muumien Mörköä, ja hahmosta tulikin sekä ulkonäöltään että ominaisuuksiltaan hyvin samankaltainen kuin muumien Möröstä. Hänen vastauksistaan ei kuitenkaan selviä, pyrkiikö hän ideoimaan tehtäväänsä mukaisesti hahmon ystäväksi Millille, vai ideoiko hän hahmoa vain oman mielenkiintonsa pohjalta.

Oppilas 2 suhtautui yhteiseen teemaan vastahakoisesti ja kyseenalaisti satuteeman mielekkyyttä. Oppilas ei käyttänyt hahmon (Pena Vessanpönttö) ideoinnissa satuteeman elementtejä eikä hänen ideointinsa edennyt johdonmukaisesti. Hän oli valinnut annetuista

adjektiivista adjektiivit kiltti, rauhallinen, älykäs, iloinen, suloinen ja avulias, mutta oli kuitenkin kuvannut hahmoaan myös tyhmäksi ja kivaksi, mikä aiheutti ristiriidan älykkyyden ja tyhmyyden ollessa vastakkaiset adjektiivit. Oppilaan ideoinnissa näkyi hänen halunsa toimia satuteemaa kyseenalaistaen ja rajoja kokeillen.

Oppilas 3 oli kiinnostunut yhteisestä temasta ja hän käytti aiemmin esiin tulleita asioita myös oman hahmonsa ideoinnissa. Hänen ideointinsa ei ollut täysin johdonmukaista ja hän käytti paljon erilaisia elementtejä. Hän valitsi runsaasti hahmon luonnetta kuvaavia adjektiiveja, mutta ei keksinyt niitä itse lisää. Oppilaan ideoinnissa näkyi, että hän oli motivoitunut tehtävästä ja halusi omalle hahmolleen samoja ominaisuuksia, joita oli mainittu yhteisessä aloituksessa.

Kaikki oppilaat olivat valinneet hahmolleen ominaisuuksia annetuista adjektiivista, minkä lisäksi neljä oppilasta oli keksinyt hahmolleen myös muita luonnetta kuvaavia sanoja. Valittujen adjektiivien määrä vaihteli yhdestä kahteentoista. Joidenkin hahmojen luonteenpiirteet oli valittu selvästi harkiten. Esimerkiksi oppilas 1 oli valinnut hahmoaan kuvaaviksi adjektiiviksi sanat vahva, hurja ja rohkea. Oppilas 12 taas kuvasi Vuohimies-hahmoaan sanoilla villi, vahva, hurja ja rohkea. Neljä oppilasta oli valinnut listasta 10-12 adjektiivia, mistä voi päätellä, ettei oppilaalla ollut vielä selkeää käsitystä minkälaisen hahmon hän haluaa valmistaa tai hän oli valinnut vaihtoehtoista kaikki itselleen mieleiset adjektiivit.

Hahmon tapoja keksiessään puolet (6 oppilasta) oppilaista käytti yhteisessä satuteemassa esiin tulleita elementtejä. Heidän hahmonsa tekivät samoja asioita, joita oli mainittu Millin päiväkirjassa tai yhteisissä keskusteluissa. Lisäksi oppilaat olivat hyödyntäneet omia elementtejä hahmon tapojen ideoinnissa. Näiden hahmojen tavat ja taidot olivat mukavia ja teemaan sopivia. Hahmot tykkäsivät esimerkiksi uida, leikkiä, olla kavereiden kanssa, seikkailla ja rakennella. Hahmoille itse keksittyjä tapoja olivat esimerkiksi laulaminen, tanssiminen ja kiipeily. Kuusi oppilasta taas käytti hahmonsa tapoja suunnitellessaan vain omia elementtejä. Heidän hahmonsa tykkäsivät esimerkiksi jäädyttää ja pelotella ihmisiä, katsoa kännykkää, riehua ja kivettää. Heidän hahmojensa toiminta ei ollut suoraan tehtävänannon mukaista, kun tarkoituksena oli valmistaa ystävähahmo, jonka kanssa Milli voi tehdä mukavia asioita.

Ideointilomakkeen viimeisessä kohdassa oppilaiden tuli keksiä hahmolleen hassuja tapoja. Tämä kohta oli oppilaille haastava ja puolet oppilaista jättikin kohdan kokonaan tyhjäksi tai vastasi ainoastaan, että hahmolla ei ole hassuja tapoja. Hassuja tapoja keksiessään yksi oppilas

poimi tavan suoraan yhteisestä temasta. Hänen hahmonsaa viihtyi sateessa ja kylmässä, kuten Millikin. Muut hassut tavat olivat oppilaiden itse keksimiä.

Oppilas 3: Hän katsoo kelloa väärin päin.

Oppilas 11: On. Hän ui matolla joka on sininen.

Oppilas 12: Ei, ei, ei, ei, juoksee hausvasti.

Visuaalinen suunnittelu

Hahmon suunnittelu oli jaettu hahmon visuaaliseen ja tekniseen suunnitelmaan. Suunnittelu jakautui kahdelle eri projektipäivälle. Toisen päivän alussa suunnitteluun virittäydyttiin yhteisen karttatehtävän avulla. Kahta oppilasta lukuun ottamatta kaikki osallistuivat innokkaasti yhteisen kartan piirtämisen, vaikka yhteistyö yhteisen paperin ääressä vaati pientä totuttelua ja neuvottelua. Toinen karttatehtävästä pois jäänyt oppilas tuli mukaan kartan piirtämiseen saatuaan henkilökohtaista tukea piirtämisen aloittamiseen. Toinen oppilas ei osallistunut ollenkaan yhteiseen piirtohetkeen, mutta hän tuli mukaan, kun oppilaat aloittivat omien hahmojensa asumusten piirtämisen. Karttatehtävä toimi motivoivana elementtinä ja palautti oppilaat tehtävän pariin. Oman hahmon asumuksen suunnittelu koettiin mielekkääksi ja oppilaat jatkoivatkin kartan viimeistelyä myös projektin ulkopuolisina koulupäivinä.

Visuaalinen suunnitelma toteutettiin piirtäen. Kaikki oppilaat suoriutuivat visuaalisen suunnitelman tekemisestä. Visuaalista suunnitelmaa tehdessään oppilaat työskentelivät melko itsenäisesti. Oppilaat vaihtoivat suunnitellessaan ideoita, mikä näkyi samanlaisten teemojen toistumisena (muumien möröt, eläinhahmot). Oppilaat kuitenkin käyttivät suunnitelmissa myös omia elementtejä, joten hahmoista tuli keskenään erilaisia ja persoonallisia. Kaksi oppilasta käytti suoraan samoja elementtejä kuin toinen samassa ryhmässä ollut oppilas. Suunnitelmapiirroksat voi jakaa kahteen luokkaan. Ensimmäisessä luokassa (6 piirrosta) piirroksat olivat melko yksinkertaisia, selkeitä ja vailla pieniä yksityiskohtia. Toisen luokan (6 piirrosta) muodosti piirroksat, jotka olivat pikkutarkkoja ja paljon pieniä yksityiskohtia sisältäviä.

Tekninen suunnittelu

Teknisen suunnittelun vaiheessa oppilaiden oli määrä suunnitella työn värytys, mitat, materiaali ja valmistustapa. Materiaali ja valmistustapa suunniteltiin aikuisten johdolla. Teknisen suunnittelun vaiheessa piirrossuunnitelmaa olisi pitänyt muokata niin, että sen toteuttaminen olisi realistista. Tekninen suunnittelu oli oppilaille haastavaa, mikä näkyy myös taulukossa 3.

Taulukko 3. Kokonaisen käsityöprosessin toteutuminen oppilaiden työskentelyssä

| OPPILAS | IDEOINTI | SUUNNITTELU | TEKNISEN TOTEUTUKSEN SUUNNITTELU | VALMISTUS | ARVIOINTI | HAHMO |
|---------|----------|-------------|----------------------------------|-----------|-----------|-------------------|
| 1 | x | x | x | x | x | Mörkö |
| 2 | x | x | x | x | x | Pena Vessanpönttö |
| 3 | x | x | p | x | x | Maijjuli |
| 4 | x | x | p | x | x | Mörkö |
| 5 | x | x | p | x | x | Kaspar |
| 6 | x | x | p | x | x | Lilja |
| 7 | x | x | | x | x | Hertta |
| 8 | x | x | p | x | x | Luca |
| 9 | x | x | | x | x | Maire |
| 10 | x | x | x | x | x | Siiri |
| 11 | x | x | x | x | x | Meea |
| 12 | x | x | | x | x | Vuohimies |

x = vaihe on toteutunut

p = puutteellinen, vaihe on toteutunut vain osittain

tyhjä = vaihe ei ole toteutunut

Oppilaille, jotka olivat tehneet suunnitelmastaan pikkutarkan ja yksityiskohtaisen, tuotti haasteita suunnitelman muuttaminen teknisesti toteutettavaan muotoon. Piirroksen yksityiskohtaisuus, käytettävät tekniikat ja oppilaiden taitotaso eivät kohdanneet, jolloin työn tekninen suunnittelu muodostui haastavaksi oppilaalle. Oppilaat olisivat tarvinneet yksilöllistä ohjausta tai konkreettisen esimerkin työn suunnittelusta, jotta tekninen suunnittelu olisi onnistunut. Ne oppilaat, jotka olivat tehneet visuaalisesta suunnitelmastaan melko yksinkertaisen, suoriutuivat yleisesti paremmin teknisen suunnitelman teosta. Teknisen työn vaihe toteutui neljällä oppilaalla, kun taas viidellä oppilaalla vaihe toteutui vain osittain. Kolmella oppilaalla teknisen suunnittelun vaihe jäi kokonaan pois tai he eivät kirjanneet teknisiä ratkaisuja suunnitelmaansa. Näiden oppilaiden kohdalla tekninen suunnittelu supistui värien valintaan, ja aikuiset tekivät tekniseen suunnitteluun liittyvät päätökset.

Valmistus

Oppilaiden työskentelyvaihe eteni projektisuunnitelman mukaisesti ja kaikki oppilaat saivat työnsä valmiiksi ennalta suunnitellussa aikataulussa. Tekninen suunnittelu heijastui valmistusvaiheeseen erityisesti pikkutarkkoja suunnitelmapiirroksia tehneiden oppilaiden prosessissa. Itsenäinen työskentely oli haastavaa niille, jotka pyrkivät edelleen toteuttamaan pikkutarkan piirroksen mukaisen työn, eivätkä olleet muokanneet suunnitelmaa teknisen suunnittelun vaiheessa. Sen sijaan oppilaat, jotka olivat onnistuneet tekemään teknisen suunnitelman, pystyivät melko itsenäiseen ja itseohjautuvaan työskentelyyn. Kaikki oppilaat valmistivat hahmonsaa huovuttamalla, minkä lisäksi kaksi oppilasta käytti hahmonsaa yksityiskohtien valmistuksessa jotakin toista tekniikkaa tai materiaalia. Huovutus tekniikkana motivoi oppilaita ja he olivat sitoutuneita käsityön tekemiseen, mikä näkyi luokan työrauhassa ja oppilaiden keskittyneessä työskentelyssä.

Valmistusvaiheessa oppilaiden prosessit jakoutuivat kahdentyyppisiin suuntiin: viiden oppilaan valmistusprosessit etenivät suoraviivaisesti ja vailla suurempia teknisiä haasteita. Viidestä oppilaasta kaksi saavutti flow-tilan huovutustyötä tehdessään. He työskentelivät itseohjautuvasti ja motivoituneesti, eivätkä olisi halunneet keskeyttää tai lopettaa huovutusta ollenkaan. Nämä oppilaat aloittivatkin uusia pienempiä huovutustöitä oman hahmon valmistuttua, jotta saivat jatkaa huovutusta. Oppilas 4 kuvasi hahmon tekemistä mukavaksi ja oppilas 12 kuvasi valmistusprosessia kivaksi.

Toisen ryhmän (7 oppilasta) muodosti oppilaat, joiden valmistusprosessissa ilmeni joitakin haasteita. Pikkutarkkoja suunnitelmapiirroksia tehneet oppilaat kokivat turhautumista valmistusvaiheessa, sillä esimerkiksi käsien ja jalkojen huovuttaminen koettiin työlääksi. Motivaatio toteuttaa omaan työhön liittyviä yksityiskohtia laski, kun oppilaille konkretisoitui yksityiskohtien valmistuksen vaatima työmäärä. Haastavista kohdista huolimatta oppilaat kokivat kuitenkin valmistusprosessin kokonaisuutena mukavaksi. Oppilaat erottivat haastavat vaiheet kokonaisuudesta ja kuvasivat valmistusprosessiaan ja hahmoaan positiivisin ilmaisin.

Oppilas 9: Hahmon nimi on Maire. Hän on hassu ja kiltti. Lisäksi rauhallinen, ystävällinen, hyväntuulinen. Iloinen ja suloinen ja seikkailunhaluinen, avulias ja rohkea. Olen tyytyväinen. Vähän vaikeeta tehdä. Jalat oli vaikeat.

Oppilas 10: Siiri on erityisen taitava kalastaja, laulamisessa ja uimisessa. Vaikeaa oli kädet ja korvat. Kivaa oli muuten.

Arviointi

Kokonaisen käsityöprosessin arviointivaihe koostui oppilaille annetusta kirjetehtävästä, hahmojen kuvaamisesta, lyhyestä keskustelusta sekä sadutuksesta ja sadun kuvittamisesta. Kirje, valokuvaus ja sadutus päättivät yhteisen projektin ja sitoivat prosessin vaiheet yhteen. Kirjeessä oppilaiden tehtävänä oli esitellä heidän valmistamansa hahmo Millille. Kaikki oppilaat osasivat kirjoittaa tehtävänannon mukaisen kirjeen. Kirjeiden sisältö oli vaihtelevaa. Kirjeissä oppilaat hyödynsivät ideointilomakkeitaan kuvaillessaan hahmoaan, piirsivät hahmostaan kuvan tai tekivät kertolaskutehtäviä Millille.

Oppilas 1: Moikka! Tein sinulle Mörön. Hän on tosi hurja ja vahva ja rohkea. T. Oppilaan nimi

Oppilas 3: Hei! Milli-Mörriäinen olen innoissani kun tapaan sinut haluan leikkiä sinun kanssa heti kun tapaan sinut ja minun nimi on Maijjuli. Ihanin terveisin: Maijjuli

Oppilas 12: Moi olen vuohimies. Olen ujo ja herkkä. Olen 3lme vuotias. Tykkään leikkiä. (Mukana piirroksia eri leikeistä kuvateksteillä: kukkulan kuningas, lattialaava, kuolemantuomio, liiskaus)

Oppilaat suhtautuivat kirjeiden vientiin ja hahmojen kuvauspaikan etsintään innokkaasti ja he löysivät hahmoille omaperäisiä ja luovia kuvaustaustoja. Hahmojen kuvaaminen nosti esiin oppilaiden ylpeyden omasta hahmosta. Osa oppilaista innostui myös leikkimään omalla hahmollaan kuvaushetken jälkeen.

Sadutushetki aloitettiin lyhyellä keskustelulla oppilaan valmistamasta hahmosta. Puolella oppilaista (6 oppilasta) valmis hahmo ja suunnitelma vastasivat toisiaan. Kuudella oppilaalla taas suunnitelma ja valmis hahmo poikkesivat selvästi toisistaan. Oppilaat kuvasivat hahmojaan pääasiassa positiivisin ilmaisin. Vain yksi oppilas kuvaili olevansa tyytymätön hahmon ulkomuotoon. Valmiiseen tuotteeseen oltiin tyytyväisiä, vaikka suunnitelmapiirros ja lopputulos eivät olisikaan vastanneet toisiaan. Osa oppilaista osasi perustella, miksi valmis työ poikkesi suunnitelmasta.

Oppilas 4: Mörkö tykkää jäädyttää, se on lempihommaa. Tuli samanlainen kuin suunnitelmissa, vain nenä jäi tekemättä, koska Möröllä ei näy nenää. Tämä Mörkö on sillä tavalla erilainen, kuin muumien Mörkö. Tekeminen oli mukavaa.

Oppilas 8: Hänen nimi on Luca. Hän on kiva kaveri. Oli helppo tehdä. En ole ihan tyytyväinen: korvat, jalat ja kädet meni pieleen. Korvat oli vääränmuotoiset ja kädet ja jalat helppo tehdä.

Oppilas 12: Vuohimies on 3-vuotias. Kivaa oli valmistaa. Parasta koska se on söpö ja sen saa kotiin leikkimään.

Keskustelun jälkeen oppilaat saivat tehtäväksi kertoa kertomuksen hahmonsa päivästä Mörrinkäismaassa. Kaikki oppilaat kertoivat kertomuksen. Kertomusten pituudet vaihtelivat huomattavasti: lyhyin kertomus sisälsi vain yhdeksän sanaa, kun taas pisimmässä kertomuksessa oli 147 sanaa. Suurin osa (10 oppilasta) oppilaista kertoi kertomuksen, joka liittyi tehtävänantoon. Useat oppilaat osasivat hyödyntää kertomuksessaan prosessin aikana ideoituja tai kuultuja asioita, minkä lisäksi he rikastivat kertomuksia itseään kiinnostavilla asioilla, esimerkiksi heille mieleisillä leikeillä.

Oppilas 8: Luca alkaa heti seikkailla. Hän ei itsekään heti tiedä, minne on menossa. Vahingossa hän löytää Milli Mörrinkäisen kodin. Hän rakentaa itselleen talon Milli Mörrinkäisen viereen. Sitten hän lähtee seikkailemaan Millin kanssa. He menevät kiipeilemään. Kiipeilyn jälkeen he jatkavat seikkailua. He löytävät hyvän majapaikan. He rakentavat majan ja ovat siellä aina välillä. Sitten he lähtevät kotiin.

Oppilas 11: Milli ja Meea ovat kavereita. He leikkivät yhdessä. Erityisesti he pitävät piiloleikeistä ja hipasta. Myös uiminen on kivaa. Leikin jälkeen he menevät syömään. He syövät yleensä kalaa. Se on molempien herkkua.

Oppilas 12: Siellä oli joku tuomiojuttu. Yksi oli kuningas ja se saa päättää, mitä köyhille tapahtuu. Tässä vuohimies keksi sen pelin ja minä kans. Ne leikki lattialaavaa. Ne leikki myös kukkulan kuningasta. Vuohimies oli 5 kertaa päässyt kuninkaaksi kukkulassa. Muut olivat päässeet 10 kertaa kuninkaaksi. Ne heittivät kukkulan kuninkaan alas, ja kaikki heittivät myös pehmeillä palloilla. Milli oli myös kukkulan kuningas 5 kertaa, Vuohimies auttoi häntä. Päivä päättyi leikkiin ja mä otan Vuohimiehen syliin.

Oppilaiden kertomuksissa näkyi sekä satuteemasta poimittuja että omia elementtejä. Yhdeksän oppilaan kertomuksessa esiintyi sekä oma hahmo että Milli. Kertomuksissa oppilaan oma hahmo ja Milli esimerkiksi leikkivät, pelasivat, rakentelivat ja kalastivat yhdessä. Oppilaat käyttivät kertomuksissaan runsaasti myös omia elementtejä, kuten itselleen mieluisia aktiviteetteja, pelejä ja leikkejä. Kolmen oppilaan kertomukset eivät vastanneet suoraan tehtävänantoa. Heidän kertomuksissaan ei mainittu ollenkaan Milli-hahmoa eivätkä kertomukset liittyneet yhteiseen satuteemaan. Nämä kertomukset ilmensivät oppilaan omia

kiinnostuksenkohteita ja heitä ilahduttavia asioita. Kertomusten rakenteet vaihtelivat huomattavasti. Osa kertomuksista eteni johdonmukaisesti ja Milli pysyi koko kertomuksen ajan mukana. Kahdessa kertomuksessa Milli oli mukana alussa, mutta jäi pois tapahtumien edetessä.

Kaikki oppilaat toivat jossain kohtaa projektia (suunnitelmassa, kirjeessä tai kertomuksessa) esiin, että hahmo on tehty tehtävänannon mukaisesti ystäväksi Millille. Oppilaat kytkivät hahmonsa vaihtelevasti yhteiseen teemaan. Osalla ystäväteema toistui kaikissa kirjallisissa tuotoksissa sekä puheessa, kun taas joillakin ystäväteema jäi yksittäiseksi maininnaksi esimerkiksi kirjeessä. Kertomuksissa näkyi oppilaiden halu kuvata itselle mieluisia ja tärkeitä asioita. Projektissa näkyi, että usealle oppilaalle satuteemaa tärkeämmäksi nousi hänen henkilökohtainen suhteensa hahmoon. Hahmo oli muodostunut heille projektin aikana merkitykselliseksi.

5.2 Erilaiset käsityöprosessit projektissa

5.2.1 Käsityöprosessityypit

Jokaisen oppilaan yksilöllisistä oppimisprosesseista muodostettiin neljä erilaista kokonaisen käsityöprosessin toteuttamistyyppiä. Oppilaiden prosesseissa saattoi olla elementtejä useammasta kuin yhdestä prosessityypistä, jolloin oppilaiden prosessit on tyypitelty eri tyyppeihin sen perusteella, mikä tyyppi näyttäytyi hallitsevimpana. Taulukosta 4 selviää oppilaiden määrällinen jakautuminen prosessityyppeihin. Tulosten toisessa alaluvussa kuvataan neljän oppilaan käsityöprosessit. Jokainen kuvaus edustaa yhtä prosessityyppiä. Oppilaiden nimet on muutettu anonymiteetin säilymisen vuoksi.

Taulukko 4. Projektissa esiin tulleet kokonaisen käsityöprosessin tyypit

| KÄSITYÖPROSESSIN TYYPI | OPPILAIDEN MÄÄRÄ |
|---|------------------|
| Vastarinnasta merkitykselliseen tuotteeseen | 2 |
| Ulkopuolisuudesta tekemisen iloon | 1 |
| Kokonaista käsityötä haasteineen ja onnistumisineen | 7 |
| Onnistumisten prosessi, suunnitelmasta toteutukseen | 2 |

5.2.2 Vastarinnasta merkitykselliseen tuotteeseen: Kalle ja Pena Vessanpönttö

Kallen suhtautuminen satuteemaan oli projektin alussa vastustava. Yhteisessä aloituksessa hän pyrki toiminnallaan kyseenalaistamaan teemaa ja provosoimaan aikuisia. Hän kommentoi keskustelua ja huuteli väliin esimerkiksi väkivaltaan viittaavia toimintaehdotuksia. Kalle toi useita kertoja esiin, ettei hän usko satuteemaan. Osa yhteisistä aktiviteeteista, kuten avaimen etsiminen ulkona, herätteli hänen mielenkiintoaan ja sai hänet mukaan toimintaan. Hän pysyi kuitenkin koko alkuvirittäytymisen ja ideoinnin ohjeidenannon ajan vastustavalla kannalla.

Oman hahmon ideointitehtävän alkaessa oppilaat jaettiin kolmeen ryhmään. Kalle osoitti tässäkin kohtaa haluttomuutta aloittaa tehtävän tekeminen. Hän ei halunnut istua ryhmänsä kanssa samassa paikassa ja tehtävän aloittamisen sijaan pelleili itsekseen. Tarttuessaan työhön hän pyrki edelleen provosoimaan. Kalle kuvaili hahmoaan sanoin tyhmä ja vessanpönttö, jonka jälkeen hän odotti aikuisen reaktiota. Aikuisen ohjeistaessa kirjoittamaan vain kouluun sopivia juttuja Kalle esitti heittävänsä paperin pois. Oman hahmon ideointi eteni huonosti, mutta Kalle sai täytettyä pyydetyt kohdat ohjaajan tukemana. Aloittaessaan hahmon ulkonäön suunnittelun Kalle vaihtoi paikkaa pois muiden oppilaiden luota. Hän kommentoi siirtymistään: ”*Mä teen täällä, tää on niin ruma...mut hauska.*” Kalle suunnitteli tuotteen itsenäisesti.

Seuraava projektipäivä aloitettiin yhteisellä karttatehtävällä. Kalle innostui tutkimaan karttaa ja löysi kartasta mielestään tuttuja, oman kylän paikkoja. Hän ei kuitenkaan halunnut osallistua kartan jäljentämiseen muiden kanssa, vaan liikuskeili kartan ympärillä ja huikkaili joukkoon kommentteja. Vasta kun hänelle annettiin kynä ja näytettiin piirtämisen mallia, hän tuli mukaan toimintaan. Kartan piirtämisen aikana Kallen asenne projektia kohtaan alkoi muuttua ja hän innostui oman hahmon asumuksen suunnittelusta.

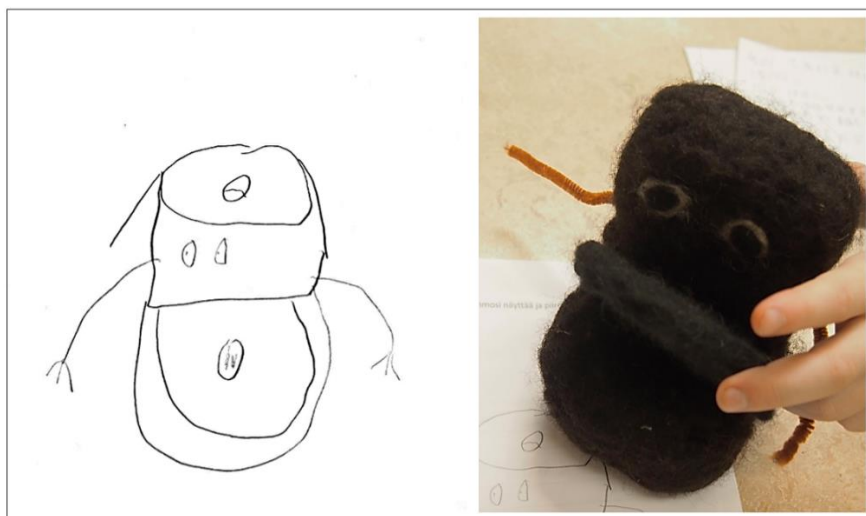
Karttatehtävän ääreltä siirryttiin jatkamaan oman hahmon suunnittelua. Suunnittelutilanne muodostui Kallen prosessin käännekohtaksi. Huomatessaan että hän saa oikeasti toteuttaa suunnittelemansa vessanpönttö-hahmon, hänen toimintansa muuttui määrätietoisemmaksi ja hän vaikutti selvästi motivoituneelta. Kalle teki suunnitelmaa keskittyneesti. Päästessään valitsemaan materiaaleja Kallen toiminnassa näkyi into päästä aloittamaan hahmon valmistus. Suunnittelun hahmon tärkeys tuli esiin Kallen tiedustellessa, saahan hahmon heti tänään kotiin.

Kallen valmistusprosessi eteni johdonmukaisesti. Hänellä oli selkeä näkemys siitä, millainen hahmosta tulee ja hän oli motivoitunut työskentelemään halutun lopputuloksen eteen. Hän toteutti hahmonsä suunnitelman mukaisesti ja kehitti työn teknisiä ratkaisuja aikuisten avulla

valmistuksen aikana. Valmistusvaiheessa hän leikki hahmollaan ja kiersi luokassa näyttämässä hahmoaan muille oppilaille ja aikuisille.

Projektin lopussa Kalle osallistui yhteisiin aktiviteetteihin eikä enää pyrkinyt kyseenalaistamaan toiminnan mielekkyyttä. Hahmojen kuvaamisen aikana Kalle ja muutama muu oppilas intoutuivat leikkimään hahmoillaan yhdessä. Sadutustilanteen alussa Kalle kuvaili hahmoaan lukemalla ideointilomakkeen kohtia ääneen. Hassun tavan kohdalla hän kuitenkin keksi hahmolleen uuden tavan. Hän kuvaili hahmoaan hieman erilaiseksi kuin suunnitelmassa ja painotti että Pena Vessanpönttö on hahmon oikea nimi. Hahmo oli selvästi muodostunut hänelle tärkeäksi.

Kallen sadutuksessa tuottama kertomus kuvasi hänen edellistä päiväänsä ja hän totesikin tarinan alkupuolella, että se muistuttaa ihan hänen omaa päiväänsä. Kalle ei maininnut kertomuksessaan, kuka on tarinan tekijä eikä käyttänyt satuteemasta esiin nousseita elementtejä. Hän ei siis tässä vaiheessa lähtenyt mukaan yhteiseen satuteemaan, vaan käytti kertomuksessaan itselleen merkityksellisiä asioita. Kallen kohdalla yhteinen satuteema ei toiminut motivoivana elementtinä eikä hän heittäytynyt tarinaan mukaan. Vaikka hän kiinnostui yhteisistä leikkillisistä aktiviteeteista, hän ei eläytynyt teemaan. Kallen kokonaisessa käsityöprosessissa merkitykselliseksi nousi hänen suhteensa projektin tuotteeseen eli hahmoon. Koska hän sai toteuttaa haluamansa hahmon, hän työskenteli pitkäjänteisesti ja innostuneesti annetun tehtävän parissa. Hahmo muuttui vastareaktioksi suunnitellusta tuotteesta tärkeäksi ja merkitykselliseksi. Samalla hän toteutti käsityötuotteen kokonaisen käsityöprosessin mallin mukaisesti.



Kuva 2. Kallen suunnitelmapiirros ja valmis hahmo

5.2.3 Ulkopuolisuudesta tekemisen iloon: Niko ja Mörkö

Projektin yhteisessä aloituksessa Niko osallistui yhteiseen keskusteluun ja toimintaan vaihtelevasti. Nikon toiminta oli levotonta ja hän olikin koko ajan opettajan tai ohjaajan valvonnassa ja ohjauksessa. Hän osoitti hetkittäin suurta kiinnostusta teemaa kohtaan, mutta hän myös vetäytyi useita kertoja omiin oloihinsa. Vaihtelut toiminnassa olivat suuria ja ristiriitaisia. Oppilaiden saatua ohjeeksi valmistautua avaimen etsintään ulkona, Niko nousi ripeästi ylös ja lähti innokkaasti pukemaan. Matkalla hän kuitenkin totesi: *”Ei kiinnosta!”*. Toisessa tilanteessa professorin salkun sisältö herätti Nikon kiinnostuksen ja hän pohti: *”Hei onkohan se tyyppi tuolla?”*. Niko vetäytyi myös ideoinnin ohjeidenannon aikana pöydän alle piiloon. Kun häntä kehoitettiin siirtymään tehtävän pariin, hän lähti liikkeelle vastahakoisesti.

Ideoinnin alussa Niko ei jaksanut keskittyä tehtävään ja tehtävä tuntui olevan hänelle haasteellinen. Saatuaan aikuiselta apua hän kuitenkin pystyi aloittamaan oman hahmonsa ideoinnin. Muiden ryhmäläisten suunnittelua seurattuaan hän päätti valmistaa samanlaisen Mörkö-hahmon kuin vieressä istuva kaveri. Vastatessaan ideoinnin kysymyksiin hän kopioi osan vastauksista vieruskaverilta, mutta alkoi myös itse ideoida hahmoaan. Päivän päätteeksi Niko vaikutti motivoituneelta ja hän oli tyytyväinen suunnittelemaansa hahmoon.

Seuraavan päivän alussa oppilaat saivat avata Millin lähettämän käärön, josta paljastui satumailman kartta. Luokassa oli aamulla ollut erimielisyyksiä oppilaiden välillä, mikä vaikutti Nikon toimintaan. Kun oppilaat kokoontuivat yhteen tutkimaan kääröä, Niko jäi omalle paikalleen eikä halunnut tulla mukaan. Hän ei myöskään halunnut osallistua yhteisen kartan piirtämiseen, vaan jäi istumaan erilleen muista ja puuhaili oman piirustuksensa parissa. Vasta kun muut oppilaat jakautuivat piirtämään asumuksiaan tai jatkamaan suunnitelmiaan, Niko lopetti omat puuhansa ja liittyi mukaan kartan piirtämiseen. Aloitettuaan asumuksen piirtämisen Niko kuitenkin työskenteli keskittyneesti ja hän oli kiinnostunut annetusta tehtävästä. Hän osallistui loppupäivän ohjelmaan tavalliseen tapaan muiden mukana.

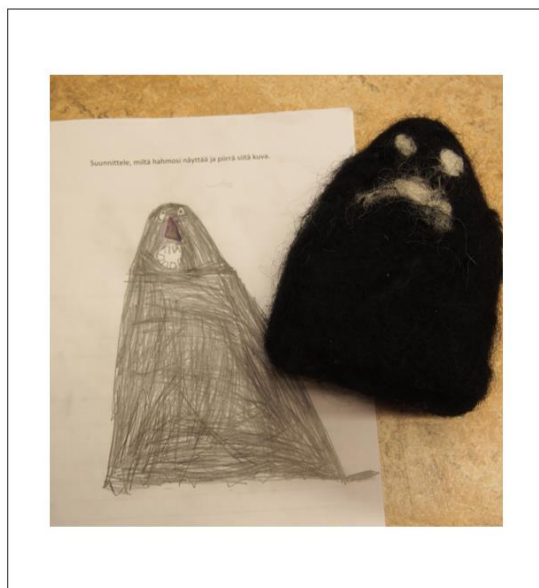
Suunnittelun jatkaminen oli Nikolle haastavaa ja hänen tekninen suunnitelmansa jäikin puutteelliseksi. Hahmon yksinkertainen ulkomuoto kuitenkin mahdollisti sen, etteivät teknisen suunnittelun puutteet vaikuttaneet merkittävästi valmistuksen sujuvuuteen. Päästyään valmistusvaiheeseen Niko ryhtyi innokkaasti työhön. Huovutus oli Nikolle mielekästä tekemistä ja hän työskenteli itsekseen rauhassa ja työhönsä keskittyneesti. Pitäessään taukoa huovutuksesta hän kävi näyttämässä hahmoaan luokkakavereille. Hän kuitenkin keskittyi

työhönsä eikä häntä tarvinnut ohjata jatkamaan työskentelyä, sillä sisäinen motivaatio käsityön tekoon oli löytynyt.

Nikon innostus huovutusta kohtaan säilyi vahvana koko valmistusvaiheen ajan. Hänen toimintansa poikkesi voimakkaasti ensimmäisten päivien vetäytyvästä ja ailahtelevasta käytöksestä. Kolmannen päivän aamuna koulun sähköt katkesivat, eikä huovutusta voitu jatkaa koko ensimmäisen oppitunnin aikana. Niko oli tästä pahoillaan, sillä hänellä olisi ollut suuri halu päästä jatkamaan neulahuovutusta. Nikon käsityön tekemisessä näkyi selvästi, että hän oli päässyt flow-tilaan. Hän oli tyytyväinen hahmoonsa, mutta hänen prosessissaan merkittäväksi nousi nimenomaan uuden tekniikan oppimisen tuoma nautinto. Huovuttaminen oli Nikolle projektin kiinnostavin asia, mikä näkyi myös hahmon valmistuttua. Hän halusi aloittaa välittömästi uuden työn, jotta hän sai jatkaa neulahuovutusta. Niko ehtikin valmistaa hahmonsa lisäksi kaksi pienempää työtä sillä välin, kun muut vielä viimeistelivät hahmojaan.

Niko osallistui yhteiseen lopetukseen innostuneesti. Oman hahmon kuvauttamisen jälkeen hän jäi leikkimään hahmoilla pienessä oppilasryhmässä. Sadutustilanteessa Niko kuvasi valmistusprosessia mukavaksi ja osasi kuvailla, miten hahmo poikkeaa alkuperäisestä suunnitelmasta. Kertoessaan kertomusta hän jutteli hahmonsa kanssa ja esitti sille kysymyksiä. Hänen kertomuksessaan Mörkö seikkaili Millin kanssa tarinan alkupuolella, mutta kertomuksen edetessä Milli jäi kuitenkin pois ja vain Mörkö esiintyi yksin tapahtumissa. Niko kertoi tarinaa tehtävänannon mukaisesti, mutta käytti paljon myös omia elementtejä.

Nikon prosessissa yhteistä satuteemaa tärkeämmäksi nousi konkreettisen käsillä tekemisen tuottama motivaatio ja onnistumisen kokemukset hahmon valmistusvaiheessa. Toisaalta satuteema ei myöskään aiheuttanut Nikossa vastareaktioita ja hän nautti leikillisistä aktiviteeteista niihin osallistuessaan. Projektin lopussa Niko esitti toiveen, ettei Professori vielä jatkaisi matkaa, sillä hän olisi kovasti halunnut näyttää hänelle myös jatkossa valmistamiaan käsitöitä. Nikon prosessissa toteutui kaikki kokonaisen käsityöprosessin vaiheet teknistä suunnittelua lukuun ottamatta.



Kuva 3. Nikon suunnitelmapiirros ja valmis hahmo

5.2.4 Kokonaista käsityötä haasteineen ja onnistumisineen: Iina ja Meea

Iinan käsityöprosessi eteni vaihtelevasti. Iinan asenne projektia kohtaan oli alusta asti avoin ja kiinnostunut. Hän osallistui yhteiseen aloitukseen aktiivisesti ja otti osaa keskusteluihin. Yhteinen tema ja leikilliset aktiviteetit tuntuivat motivoivan Iinaa, ja hän työskenteli koko projektin ajan ohjeiden mukaisesti. Ideointivaiheessa Iina suunnitteli hahmoaan melko itsenäisesti ja vastasi kaikkiin ideoinnin kohtiin. Hän käytti ideoinnissaan Millin päiväkirjassa ja yhteisissä keskusteluissa esiin tulleita asioita sekä omia elementtejä. Ideoinnin alussa hän selasi yhteen nidottuja ideointi- ja suunnittelusivuja. Huomattuaan että yhdellä sivulla pyydettiin piirtämään oman hahmon kuva, hän intoutui heittelemään hauskoja ideoita hahmonsa ulkonäöstä. Kuitenkin päästyään oikeasti hahmon ulkonäön suunnitteluvaiheeseen Iinan ideointi alkoi vaikeutua. Hän toisteli useita kertoja, ettei tiedä mitä piirtäisi. Keskusteltuaan aikuisen kanssa hän aloitti piirtämisen, vaikka ulkonäön suunnittelu tuotti hänelle edelleen haasteita. Hän ei käyttänyt enää aiemmin heittelemiään hassuja ominaisuuksia, vaan suunnitteli uuden hahmon. Hänen suunnitelmapiirroksensa oli pikkutarkka ja huolellisesti tehty.

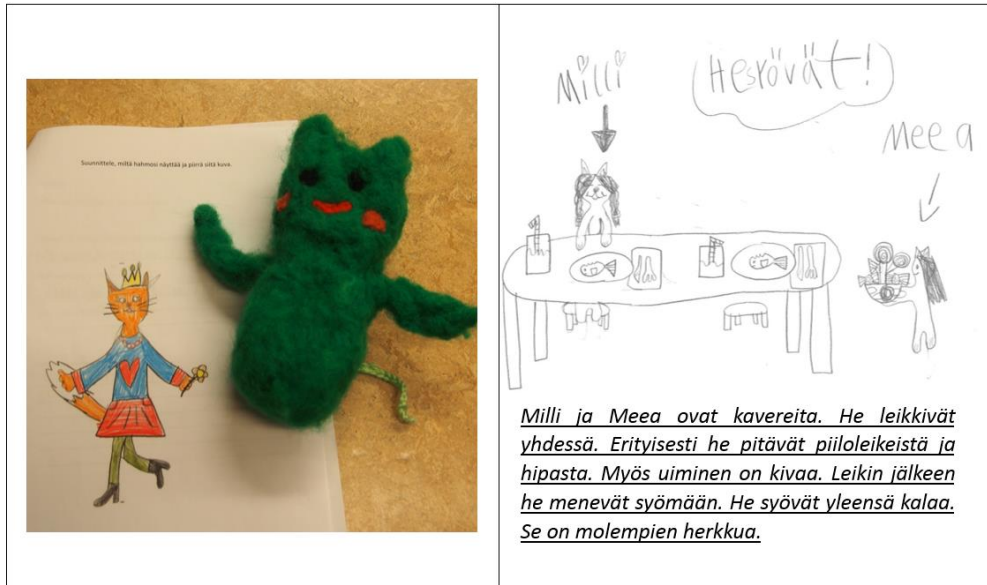
Seuraavana projektipäivänä Iina jatkoi hahmon suunnittelua. Teknisen suunnittelun vaiheessa Iina käytti mittaa suunnitellessaan hahmon toteutusta, kirjoitti kirjalliseen suunnitelmaan ylös hahmon toteutustavan ja valitsi käytettävät materiaalit. Valmistusvaiheessa Iina aloitti

työskentelyn itsenäisesti. Hän ei valmistanut hahmoaan suunnitelman pohjalta, vaan vaihtoi esimerkiksi hahmon väriä. Hänen työstään jäi myös pois kaikki suunnitelmapiirroksessa näkyvät pienet yksityiskohdat. Iinan visio hahmon ulkonäöstä muuttui lähes heti valmistuksen aloittamisen jälkeen, eikä hän palannut enää alkuperäiseen suunnitelmaansa.

Hahmon valmistuksen aikana Iinan työskentelymotivaatio vaihteli. Hän ei suunnitellut etenemistään tai arvioinut itse työnsä jälkeä, vaan tukeutui voimakkaasti aikuisiin. Toisaalta hänellä oli koko ajan jonkinlainen näkemys siitä, millaiselta halusi hahmonsa näyttävän. Hän halusi valmistaa hahmolleen hännän, mutta päätti jättää esimerkiksi kruunun ja hahmon vaatteet valmistamatta. Hahmon käsien ja jalkojen huovuttamisen Iina koki haasteelliseksi, eikä käsien kiinnittämiseen ja viimeistelyyn tuntunut löytyvän motivaatiota. Iina valmisti hahmon jalat erillisestä palasta. Saatuaan jalat valmiiksi Iina ei kuitenkaan halunnutkaan kiinnittää niitä hahmon vartaloon, vaan päätti jättää jalat pois valmiista työstä.

Projektin lopussa kirjoitetussa kirjeessä Iina kuvaili hahmoaan näin: *Hei Milli Mörriäinen! Minun hahmoni on kissa. Hän on vihreä ja kaunis häntä. Hän on luonteeltaan rohkea, kiltti, rauhallinen. Hän tykkää uida, tansia ja leikkiä. Hassua hänessä on että hän ui matolla joka on sininen. Toivottavasti tapaamme taas. T: Meea*

Iina osallistui hahmojen kuvaukseen innokkaasti ja halusi kuvauttaa hahmonsa yhdessä toisen oppilaan hahmon kanssa. Ennen sadutusta hän kuvasi hahmoaan hienoksi ja vihreää kivaksi väriksi. Hän nosti esiin käsien tekemisen vaikeuden. Hänen puheessaan hahmo oli muuttunut suunnitelman ketusta kissaksi. Iina vaikutti olevan tyytyväinen hahmoonsa, eikä häntä tuntunut häiritsevän alkuperäisen suunnitelman ja valmiin hahmon keskinäinen eroavaisuus. Kertomuksessaan Iina kertoi Millin ja hänen hahmonsa yhteisistä puuhista ja hyödynsi satuteeman elementtejä. Iinan kohdalla yhteinen satuteema ja leikilliset aktiviteetit toimivat motivoivina tekijöinä. Hän myös toteutti kaikki kokonaisen käsityön vaiheet ideoinnista arviointiin. Iinan prosessissa suunnittelu ja valmistus jäivät kuitenkin toisistaan irrallisiksi, mikä heijastui etenkin valmistusvaiheeseen, jossa hän tarvitsi paljon tukea. Toisaalta Iina joutui tekemään valmistusvaiheessa useita hahmoon liittyviä päätöksiä, mikä antoi hänelle mahdollisuuden kehittää käsityöllistä ajatteluaan.



Kuva 4. Iinan suunnitelmapiirros, valmis hahmo, kertomus ja kertomuksen kuvitus

5.2.5 Suunnitelmasta toteutukseen, onnistumisten prosessi: Venla ja Kaspar

Venlan käsityöprosessi eteni johdonmukaisesti ja määrätietoisesti. Hänen toimintansa ilmensi koko projektin ajan hyvää motivaatiota. Yhteisessä aloituksessa Venla keskittyi kuuntelemaan, osallistui innokkaasti aktiviteetteihin ja otti osaa yhteisiin keskusteluihin. Ideointivaiheessa hän työskenteli itsenäisesti ja vastasi kaikkiin ideoinnin tueksi annettuihin kysymyksiin. Venla käytti ideoinnissaan apuna yhteisessä aloituksessa esiin tulleita asioita. Valitessaan hahmoaan kuvaavia adjektiiveja Venla mietti, miten Milliä oli kuvailtu yhteisessä aloituksessa ja käytti samoja adjektiiveja kuvaamaan omaa hahmoaan. Hänelle oli jäänyt paljon yksityiskohtia mieleen, joita hän hyödynsi hahmon ideoinnissa.

Venla suoriutui myös visuaalisen suunnitelman tekemisestä itsenäisesti. Hän pohti ääneen, minkälainen hahmosta voisi tulla, jonka jälkeen hän keksi nopeasti idean, jota alkoi piirtää. Venla aloitti myös teknisen suunnitelman tekemisen ilman aikuisen apua. Hän haki omatoimisesti viivaimen, jonka avulla hän päätti hahmonsa koon. Hän myös vertaili eri mittoja ennen kuin päätti, minkä kokoinen hahmosta tulee. Koska Venla teki teknistä suunnitelmaa itsekseen, hänellä ei ollut vielä tietoa käytössä olevista materiaaleista tai tekniikoista.

Tullessaan näyttämään suunnitelmaansa hän olikin tehnyt tarkan suunnitelman, jonka mukaan hän valmistaisi tuotteen askartelemalla. Suunnitelma oli huolellisesti tehty. Siihen oli kirjattu käytettävät materiaalit ja tekniikat sekä työskentelyjärjestys. Vaikka suunnitelma ei

sopinutkaan projektin käsityötehtävään, se toi esiin Venla kyvyn suunnitella valmistusprosessia ja työskennellä itsenäisesti. Tämä poikkesi merkittävästi muiden oppilaiden suoriutumisesta, joille suunnitelman kirjaaminen ylös ilman aikuisen apua tuotti haasteita. Suunnitelman muuttaminen askartelutyöstä käsityöhön vaati neuvottelua eikä Venla tehnyt enää uutta teknistä suunnitelmaa.

Venla aloitti työskentelyn määrätietoisesti. Ampiais-hahmolle suunnitellut liikkuvat siivet olivat tärkeä elementti, jonka toteutuksen Venla halusi suunnitella heti valmistuksen alussa. Venlan valmistusprosessi eteni suoraviivaisesti ja tehokkaasti. Hän osasi suunnitella toimintaansa ja työskentelyään niin, että hän sai hahmostaan visionsa mukaisen. Hän ei tarvinnut työskentelyssään aikuisten kannattelua, vaan hän toimi itseohjautuvasti ja motivoituneesti. Oman työskentelynsä lomassa hän myös ohjeisti ja auttoi muita oppilaita.

Venla osallistui myös projektin yhteiseen lopetukseen innokkaasti. Hän käytti sekä kirjeessään että kertomuksessaan satumaailmaan liittyviä elementtejä. Hän oli tyytyväinen työhönsä ja kuvasi hahmoa suunnitelman mukaiseksi. Venlan prosessi toteutti kokonaista käsityötä sen kaikilla osa-alueilla. Tekninen suunnittelu ei toteutunut tehtävänannon mukaisesti, mutta koska Venla osasi suunnitella toimintaansa työskentelyn aikana, ei suunnitelman puutteellisuus osoittautunut ongelmalliseksi. Venlan prosessissa näkyi määrätietoinen halu toteuttaa oma visio sekä käsityön tekemisen tuottama ilo.



Kuva 5. Venlan kertomus, kertomuksen kuvitus ja valmis hahmo

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimuksessa toteutettu käsityöprojekti oli oppilaille ensimmäinen kosketus kokonaiseen käsityöprosessiin, sillä oppilaiden aiemmin toteuttamat käsityöt olivat olleet lähempänä ositettua kuin kokonaista käsityötä. Vaikka kokonaisen käsityöprosessin mukainen työskentely oli oppilaille uutta, kaikki oppilaat kykenivät suunnittelemaan, valmistamaan ja arvioimaan hahmonsansa itse. Projekti osoitti, että jo alkuopetusikäiset lapset pystyvät toteuttamaan kaikki kokonaisen käsityöprosessin vaiheet, kun he saavat riittävästi tukea. Projektin aikana merkitykselliseksi nousi oppilaiden motivaatio ja innostus käsityön tekemistä kohtaan. Monelle oppilaalle omilla käsillä tekeminen tuotti suurta nautintoa. Tämä oli linjassa myös Lindforsin (2010, 174, 179) artikkelin kanssa, jossa hän kuvaa käsityötä toiminnaksi, joka vastaa alkuopetusikäisen lapsen toiminnallisuuden tarpeeseen.

Tässä projektissa ollut käsityön ideointi- ja suunnitteluosuuden kytkeminen leikillisiin elementteihin ja satuteemaan vaikutti toimivan hyvin. Vaikka oppilaat suhtautuivat satuteemaan vaihtelevasti, se herätti ajatuksia ja tunteita, jotka tukivat oppilaiden ideointivaihetta. Sen sijaan teknisen suunnittelun vaiheessa oppilaille ei ollut tarjolla riittävän konkreettista tukea. Kuten Yliverronenkin (2014b, 71) on tuonut esiin, pieni käsityöntekijä tarvitsee tukea erityisesti teknisen suunnittelun ja valmistuksen työvaiheiden suunnittelussa. Tässä projektissa painopiste oli luovien työtapojen ja leikillisten elementtien hyödyntämisessä erityisesti käsityön suunnitteluvaiheessa ja oppilaiden motivoinnissa. Tämä vaikutti projektiin niin, että teknisen suunnittelun tukeminen jäi vähemmälle huomiolle. Vaikka teknisen suunnittelun tueksi oli annettu apukysymyksiä, oppilaille ei ollut tarjolla riittävästi välineitä, jotta he olisivat pystyneet suunnittelemaan hahmonsansa teknistä toteutusta ilman aikuisen jatkuvaa ohjausta. Oppilaat tarvitsivat runsaasti aikuisten apua ja suunnittelutukea tuotteen valmistusvaiheessa. Oppilaat olisivat tarvinneet konkreettisemmän mallin toteuttaa teknistä suunnittelua. Toisaalta projekti oli oppilaille myös suunnittelun osalta ensimmäinen kosketus kokonaiseen käsityöprosessiin. Oman työn itsenäinen ideointi ja suunnittelu ei ole helppoa, joten vaikka tekninen suunnitelma jäi osalla puutteelliseksi, saivat oppilaat ensimmäisen kokemuksensa kokonaisen käsityöprosessin mukaisesta suunnittelusta.

Satuteema ja leikilliset elementit luovat yhteisen lähtökohdan ja kokemismaailman, josta jokainen oppilas voi lähteä luomaan prosessiaan omalla tavallaan. Yhteinen lähtökohta ei takaa, että oppilaiden prosessit noudattaisivat samaa kaavaa tai että kaikkien prosesseissa sama

asia nousisi merkitykselliseksi. Tässä tutkimuksessa oppilaat suhtautuivat teemaan keskenään erilaisin tavoin ja jokainen oppilas rakensi oman prosessinsa omista lähtökohdistaan. Yhteinen satuteema näkyi oppilaiden suunnittelussa, toiminnassa ja puheessa hyvin vaihtelevasti. Osa oppilaista eläytyi teemaan ja hyödynsi elementtejä siitä, kun taas jotkut oppilaat pyrkivät toiminnallaan jopa vastustamaan yhteistä teemaa. Toisaalta satuteeman tarkoituksena ei ollutkaan, että oppilaat tekisivät tietynlaisia tuotteita tai käyttäisivät suunnittelussaan vain satuteemasta lähtöisin olevia elementtejä, vaan virittää oppilaiden ajatuksia suuntaan, jossa he pystyvät käyttämään omaa mielikuvitustaan hahmon suunnittelussa. Vaikka satuteema ei toiminut kaikkien oppilaiden kohdalla motivoivana elementtinä, se herätti jokaisessa oppilaassa tunteita ja ajattelua. Lähtöasetelma ei noussut koko prosessia hallitsevaksi tekijäksi, vaan tekemisen ilo ja itse tehdyn tuotteen merkitys saivat oppilaat kiinnittymään kokonaiseen käsityöprosessiin. Satuteeman sisällä työskentely ei rajannut liikaa oppilaiden omaa vapautta ja oppilaat tekivätkin hahmoja, jotka tulivat heille merkityksellisiksi. Prosessin onnistumista kuvaa oppilaiden suhtautuminen itse valmistettua tuotetta kohtaan. Samoin kuin Rönkön ja Aerilan (2015, 52) tutkimuksessa, myös tässä projektissa oppilaat kiintyivät valmistamiinsa hahmoihin. Hahmot aiheuttivat tekijässään ylpeyttä, hahmoilla haluttiin leikkiä ja oli tärkeää, että hahmon saa kotiin.

Kuten Yliverrosen (2014a, 15) ja Karppisen (2005, 110) tutkimuksissa, myös tässä projektissa mahdollisuus tehdä omia ratkaisuja ja toimia oman näkemyksen mukaisesti motivoi oppilaita ja mahdollisti merkityksellisen suhteen kehittymisen oppilaan ja hänen valmistamansa tuotteen välille. Oppilaat hyödynsivät eri tavoin satuteeman elementtejä omassa työssään. Satuteeman elementtien lisäksi oppilaiden henkilökohtaiset kiinnostuksenkohteet näkyivät oppilaiden tuotoksissa. Oppilaat saivat ilmentää projektin aikana omaa elämismaailmaansa hahmon ja siihen liittyvien kirjallisten tuotosten kautta. Oppilaiden kiinnostuksenkohteet ja rikas ajatusmaailma tulivat näkyviin projektin aikana. Tutkimus toi esiin, miten yhteisesti aloitettu prosessi voi johtaa moniin eri tulkintoihin ja lopputuloksiin niin, että käsityöprosessi ilmentää tekijäänsä. Samoin kuin Aerilan ja Rönkön (2015, 55) tutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa oppilaat tulkitsivat satuteemaa omista lähtökohdistaan käsin, mikä mahdollisti hyvin erilaisten tulkintojen ja ideoiden syntymisen.

Monet tekijät vaikuttivat osaltaan käsityöprojektin onnistumiseen. Koulumaailman aikaresurssit rajasivat projektin keston viiteen päivään. Projektin oli tarkoitus antaa luokalle kokemus kokonaisesta käsityöprosessista ja yhdestä tavasta toteuttaa käsityötä leikillisinä elementtejä hyödyntäen. Koska tavoitteena oli eheä ja kokonainen käsityöprosessi ja

käsityöntekijät olivat vielä pieniä koululaisia, projektissa piti varata riittävästi aikaa itse käsityön suunnittelulle ja valmistukselle. Väljempi aikataulu olisi mahdollistanut syvemmän sukeltamisen satuteemaan ja leikillisten elementtien runsaamman käytön. Toinen projektiin vaikuttava tekijä oli projektin sijoittuminen useammalle viikolle. Projektipäivien hajautuminen kolmelle eri viikolle saattoi vaikeuttaa oppilaiden kykyä eläytyä satuteemaan. Jos projektipäivät olisivat olleet peräkkäin, normaali koulutyö ei olisi tuonut taukoja projektiin ja satuteema olisi saattanut pysyä paremmin oppilaiden mielissä. Projektin tiukka aikataulu sekä sen toteuttaminen ennestään vieraassa lapsiryhmässä vaikeutti leikin pääsyä sen ansaitsemaan rooliin. Toisaalta satuteema ja leikilliset elementit saattoivat helpottaa oppilaiden työskentelyä ideointi- ja suunnitteluvaiheessa. Ideointiin ja suunnitteluun käytettävä aika sekä tehtävien määrä olisi voinut tuntua oppilaista työläältä ja epämotivoivalta ilman yhteistä satuteemaa ja leikillisiä aktiviteetteja. Yhteinen lähtökohta ja teemaan virittäytyminen saattoivat lieventää suunnitteluun usein liittyvää tyhjän paperin kammoa ja vähentää painetta tehdä tehtävät tietyllä tavalla.

Tutkimuksen tulokset tukevat Karppisen (2005, 103) väitettä, että leikkimielisyys ja fantasia voivat olla mukana käsityössä jo perusteiden opetteluvaiheessa. Vaikka leikin rooli koko projektissa jäi verrattain pieneksi, on huomionarvoista, että juuri leikilliset aktiviteetit olivat asioita, jotka motivoivat koko oppilasryhmää. Esimerkiksi avaimen etsintä, kartan piirtäminen ja hahmojen kuvaaminen metsässä innostivat oppilaita ja saivat jopa satuteemaan vastustellen suhtautuvat oppilaat osallistumaan toimintaan suurella intensiteetillä ja käyttämään omaa mielikuvitustaan. Voidaankin todeta, että leikilliset elementit toimivat ainakin alkuopetusikäisiä oppilaita motivoivina ja aktivoivina menetelminä.

Luokan toimintakulttuuri saattoi osaltaan vaikuttaa oppilaiden toimintaan projektin aikana. Koulutyö ja arki, johon oppilaat olivat totuneet, oli melko perinteisesti toteutettua. Uudenlainen työskentelytapa sekä oppilaille vieraiden ihmisten kanssa työskentely vaati oppilailta muutoksensietokykyä ja heittäytymistä. Suurin osa oppilaista osallistui toimintaan innokkaasti, mutta joillekin satuteeman parissa työskentely ja perinteisestä koulutyöstä poikkeavat tehtävät tuottivat haasteita ja vaativat totuttelua. Oppilaiden kannalta tällaiset projektit voivat toisaalta tuoda mukavaa vaihtelua tavalliseen koulutyöhön, mutta ne voivat aiheuttaa oppilaassa myös negatiivisia tunteita. Toimintakulttuurin muutokset eivät aina ole helppoja.

Tutkimus mahdollisti tutkijan oman opettajuuden kehittämisen sekä teorian että käytännön tasolla. Lisäksi se saattoi tarjota uusia ideoita toteuttaa lapsilähtöistä opetusta myös projektiin osallistuneen luokan omalle opettajalle. Luokan käsityön opetus ei ennen projektia toteuttanut kokonaisen käsityöprosessin mallia. Projekti antoi opettajalle mahdollisuuden kehittää käsityön opetusta kohti kokonaista käsityötä antamalla yhden toteutusmallin. Oma opettajuuteni kehittyi tutkimuksen aikana kohti luovempaa ja rohkeammin leikillisyyttä hyödyntävää opettajuutta. Tutkimusprojekti oli itselleni ensimmäinen opetusprojekti, jossa käytin leikillisiä työtapoja. Projekti toi esiin asiat, jotka jo toimivat, mutta tarjosi myös paljon uutta kokemusta ja tietoa, jonka avulla voin kehittää omaa opetustani lapsilähtöisempään suuntaan. Tutkimus osoittaa, että luovat ja leikilliset työtavat voivat tarjota monia mahdollisuuksia opetuksen rikastamiseen ja uudistamiseen.

Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen validiutta arvioitaessa on arvioitava, miten kuvaus ja siihen liitetty selitys sopivat yhteen, eli onko selitys luotettava. Tutkimuksesta tulee selvitä, mihin tutkijan tulkinnat ja päätelmät perustuvat. Suorat lainaukset ja autenttiset dokumentit auttavat lukijaa ymmärtämään, mihin tutkijan tulkinta pohjaa. (Hirsjärvi ym. 2012, 232 –233.) Tässä tutkimuksessa uskottavuutta on pyritty lisäämään tarkalla ja yksityiskohtaisella kuvauksella ja runsailla aineistosta poimituilla esimerkeillä. Aineiston ja tulosten kuvaamisen tukena on käytetty kuvia ja lainauksia tuomassa konkreettisuutta.

Tutkimuksen toteuttamisen kaikkien vaiheiden tarkka, totuudenmukainen ja selkeä kuvaus lisää tutkimuksen luotettavuutta. Aineistonkeruuseen vaikuttaneet tekijät, kuten olosuhteet ja paikat tulee tuoda esiin. (Hirsjärvi ym. 2012, 232, Kiviniemi 2015, 85.) Tämän tutkimuksen kuvauksessa on pyritty antamaan mahdollisimman yhtenäisen ja selkeä kuva tutkimuksen vaiheista. Tutkimuksen kulku on pyritty myös kuvaamaan mahdollisimman rehellisesti.

Tutkimuksen validiutta voidaan tarkentaa käyttämällä aineistotriangulaatiota, jossa tutkimukseen haetaan vastauksia useita eri aineistoja hyödyntäen (Hirsjärvi ym. 2012, 233). Tässä tutkimuksessa aineisto koostui havainnoinnista, videomateriaalista, oppilaiden tuotoksista sekä saduttamalla kerätystä aineistosta. Monipuolisen aineiston avulla projektia pystyi tarkastelemaan objektiivisesti ja monesta eri näkökulmasta. Videoaineisto toi uutta tietoa oppilaiden toiminnasta sekä toimi muistin tukena. Aineiston laajuudella on pyritty

takaamaan, ettei tutkijan omat mielikuvat ja havainnot ohjaa aineiston analyysia, vaan että tulokset voidaan todentaa aineistosta.

Luotettavuuteen liittyy aineiston keräämisen järjestelyt (Tuomi & Sarajärvi 2013, 140). Tutkimuksessa oli vain yksi havainnoitsija, joka toimi samalla myös projektin ohjaajana. Ohjaustyö rajoitti mahdollisuutta yleiseen havainnointiin. Tutkimuksen luotettavuutta olisi voinut lisätä tutkijatriangulaatiolla (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 168). Kahden havainnoijan olisi ollut mahdollista saada tarkempaa aineistoa. Nyt osa tapahtumista ja oppilaiden toiminnasta jäi havainnoinnin ulkopuolelle. Toisaalta toiminnan tallentaminen videolle antoi paljon tietoa, joka olisi muuten jäänyt huomaamatta. Videomateriaali toimi osittain toisen havainnoijan korvaajana. Videoaineiston etuna voidaan pitää myös sen kykyä näyttää tilanteet aitoina. Havainnoitsijan tekemät huomiot voivat olla epätarkkoja ja yksityiskohdat unohtua, jollei niitä kirjata heti havainnon tekemisen jälkeen ylös. Videolla tilanteet säilyvät todellisina.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on kiinnitettävä huomiota tutkimuksen eettisyyteen (Tuomi & Sarajärvi 2013, 141). Tässä tutkimuksessa eettisyys on huomioitu aineistonkeruussa sekä tutkimusraportin kirjoittamisessa. Ennen aineistonkeruuta hankittiin tutkimusluvut sekä informoitiin kaikkia tutkimukseen osallistuvia. Tutkimuksen käsityöprojekti ja sen aikana tehty aineistonkeruu pyrittiin järjestämään lapsilähtöisesti niin, että tutkimukseen osallistuminen muodostuu oppilaille myönteiseksi kokemukseksi. Tutkimuksen käsityöprojekti toteutettiin oppilaiden koulupäivien puitteissa. Oppilaat kävivät projektipäivien aikana normaalisti välitunneilla ja ruokailussa. Tutkimuksen toteutuksessa pyrittiin siihen, että samankaltainen käsityöprojekti olisi mahdollista toteuttaa missä tahansa alkuopetuksen luokassa. Vaikka käsityöprojekti poikkesi rakenteeltaan ja tyyliltään luokan normaalista opetuksesta, ei tutkimuksellinen asetelma ohjannut oppilaiden reaktioita, valintoja ja toimintaa, vaan he työskentelivät projektin tehtävien parissa omista lähtökohdistaan käsin. Tutkimustulosten kirjaamisessa huolehdittiin, että oppilaiden anonymiteetti säilyy.

Jatkotutkimusaiheita

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan olettaa, että leikilliset elementit yhdistettynä lastenkirjallisuutta hyödyntävään satuteemaan voivat toimia alkuopetuksen käsityön opetuksessa, kun opetusta halutaan muuttaa lapsilähtöisemmäksi ja toiminnallisemmaksi. Tässä tutkimuksessa leikki esiintyi projektissa leikillisinä elementteinä, jotka motivoivat ja aktivoivat oppilaita. Leikin ja käsityön opetuksen yhdistämistä ei ole aiemmin tutkittu ja aihe

kaipaakin lisää tutkimusta. Jatkotutkimuksessa leikin roolia käsityön opetuksessa voisi syventää esimerkiksi ajallisesti pidempikestoisessa, leikkipedagogiikkaa toteuttavassa projektissa. Pidempi jakso mahdollistaisi toiminnan rakentamisen yhteisen leikkimaailman ympärille. Tutkimuksessa voisi keskittyä esimerkiksi selvittämään, miten leikkiä voidaan hyödyntää yhteistoiminnallisessa käsityöprojektissa.

Tutkimuksen tulokset nostivat esiin suunnittelun opettamisen tärkeyden. Erityisesti tekninen suunnittelu oli oppilaille haastavaa. Tutkimus osoitti, että oppilaat tarvitsevat konkreettista apua ja työvälineitä, jotta he voivat toteuttaa teknistä suunnittelua. Jatkotutkimuksessa ideoinnin ja suunnittelun tukemisen lisäksi voisi kiinnittää huomiota oppilaiden teknistä suunnittelua tukevien menetelmien kehittämiseen.

Toinen suunnitteluun liittyvä mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi oppilaiden suunnittelutaidon kehittymiseen liittyvä tutkimus. Vaikka opetussuunnitelma velvoittaa opettamaan käsityötä kokonaisen käsityöprosessin mallin mukaisesti, kokonainen käsityöprosessi ei kuitenkaan toteudu vielä kaikissa kouluissa ja kaikilla luokka-asteilla. Olisikin kiinnostavaa tutkia, miten oppilaiden suunnittelutaidot pääsisivät kehittymään, jos kokonaisen käsityöprosessin ja siihen liittyvän suunnittelun harjoitteluun aloitettaisiin esikoulussa tai viimeistään ensimmäisellä luokalla. Tutkimuksessa voitaisiin seurata tietyn ryhmän suunnittelutaitojen kehittymistä alakoulun aikana.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2015. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 164–179.
- Aerila, J. & Rönkkö, M-L. 2013. Integrating Literature with Craft in a Learning Process with Creative Elements. *Early Childhood Education Journal*, 43 (3), 89–98.
- Aerila, J.-A., Rönkkö, M-L. & Grönman, S. (2015). Kirstiä katsomassa – kirjallisuuskasvatus osana eheyttävää oppimista. *Kielikukko* 1-2/2015, 4–11.
- Aerila, J., Rönkkö, M-L. & Grönman, S. 2019. Arts-Based Activities and Stories Convey Children’s Learning Experiences. Teoksessa K.J. Kerry-Moran & J.-A. Aerila (Toim.) *Story in Children’s Lives: Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy, and Learning*. *Educating the Young Child* 16, 333–353.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvaara & L. Tiittula (Toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Aurava, R. 2018. Peli ja leikki kansallisessa opetussuunnitelmassa. Teoksessa R. Koskimaa, J. Arjoranta, U. Friman, F. Mäyrä, O. Sotamaa & J. Suominen (Toim.) *Pelitutkimuksen vuosikirja 2018*. Suomen pelitutkimuksen seura ry; Jyväskylän yliopisto, 77– 92.
- Eskola, J. & Suoranta J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fernström, P., & Laamanen T-R. 2005. Tarinat ja mielikuvat käsityön suunnittelun lähtökohtina. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanius (Toim.) *Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta*. Hamina: Akatiimi, 137–148.
- Fernström, P. & Kärnä-Behm, J. (2018). Kokemuksellinen oppiminen muotoilopedagogiikan menetelmänä. *Ainedidaktikka* 2(2) 2018. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry, 21–37.
- Fleer, M. 2015. Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children’s imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185: 11-12, 1801–1814.
- Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (Toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juva: PS-kustannus, 154–170.
- Hakkarainen, P. 2002. *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. 2013. *Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet*. Majavesi: Kogni.

- Helenius, A. & Vähänen, L. 2004. Leikki on totta. Teoksessa Hintikka, M., Helenius, A. & Vähänen, L. (toim.): Leikistä totta. Omaehtoisen leikin merkitys. Hämeenlinna: Karisto, 34–57.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. 2014. Leikin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hintikka, M. 2009. Leikki, lapsuuden tärkein asia. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (Toim.) Kuningasvuosi. Leikin kultta-aika. Helsinki: Tammi, 140–163.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hunter, T. & Walsh, G. 2013. From policy to practice?: the reality of play in primary school classes in Northern Ireland. *International Journal of Early Years Education*, 22: 1, 19–36.
- Hytönen, Ville. 2017. Satukirja nimeltään Pietimetsä Puuh! Karkkila: Robustos.
- Jantunen, T., Suutarla, S. & Heino, N. 2019. Leikin taikaa. Miksi leikki on niin tärkeää? Helsinki: Into Kustannus Oy.
- Kalliala, M. 2010. Leikkivä lapsi. Teoksessa E. Jokela & H. Pruuki (Toim.) Jo iso, vielä pieni. Kouluikäisen lapsen maailma. Helsinki: Lasten Keskus oy, 113–129.
- Karlsson, L. 2014. Sadutus: avain osallisuuden toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. 2012. Sadutusmenetelmä – Kohtaamista ja aineiston tuottamista. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (Toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 169–196.
- Karppinen, S. 2005. Käsityö – vuorovaikutusta, leikkimielisyyttä ja ilmaisua. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (Toim.) (2005). Taidon ja taiteen luova voima: 9-12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn lectura, 101–118.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1998. Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 2002. Käsityö kasvatuksen välineenä perusopetuksessa. Teoksessa O. Saloranta (Toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Opetushallitus, 231–237.
- Korhonen, R. 2005. Pedagoginen draamaleikki kuusivuotiaiden esiopetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja. Turku: Turun yliopisto.
- Korhonen, R. 2008. Leikki oppimisen keinona. Teoksessa P. Venäläinen (Toim.) Kulttuuriperintö ja oppiminen. Suomen Tammi, Suomen museoliiton julkaisuja 58, 151–156.
- Kuukasjärvi, A. 2011. Tulemmeko oikeasti kuulluiksi? -Sadutus eli kerrotuttaminen tukee aitoa vastavuoroisuutta. Teoksessa A. Kuukasjärvi, O. Linnossuo & J. Sutinen (toim.)

Taidetyöskentely arjen näyttämöillä. Teoriaa, menetelmiä ja sovelluksia. Turku: Turun ammattikoulun oppimateriaaleja 53, 21–32.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Laamanen, T-K. & Seitamaa-Hakkarainen, P. 2014. Suunnittelutehtävät, inspiraationlähteet ja ideointi. Teoksessa A. Nuutinen, P. Fernström, S. Kokko & H. Lahti (Toim.) Suunnittelusta käsin. Käsitteiden tutkimuksen ja opetuksen vuoropuhelua. Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 36. Helsinki: Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta Opettajankoulutuslaitos, 12–26.

Lehtonen, P. 2007. Tapaus- ja toimintatutkimuksen yhdistäminen. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (Toim.) (2007). Tapaustutkimuksen taito. Gaudeamus Helsinki University Press, 245–253.

Lindqvist, G. 1998. Leikin mahdollisuudet. Luovaa leikkipedagogiikkaa päiväkotiin ja kouluun. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Lindfors, E. 2010. Ainedidaktiikan kehittämisen haasteita esi- ja alkuopetuksen käsityössä. Teoksessa K. Juuti, A. Kallioniemi, P. Seitamaa-Hakkarainen, L. Tainio & A. Uitto (Toim.) Ainedidaktiikka moninaistuvassa maailmassa. Ainedidaktiikan symposium 2010. Opettajankoulutuslaitos Helsinki, 174–194.

Martlew, J., Stephen C. & Ellis, J. 2011. Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early years*, 31 (1), 71–83.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Piironen, L. 2004. Leikin voima taidekasvatuksessa. Teoksessa L. Piironen (Toim.) Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY, 316–325.

Piispanen, M., & Meriläinen, M. 2015. Play as Part of Learning - Learning as Part of Play. Teoksessa C. Shoniregun, & G. Akmayeva (Toim.) Proceedings of IICE 2015, Ireland International Conference on Education, Dublin, Ireland, April 20-22, 2015. 229–234.

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

Pöllänen, S. & Kröger, T. 2004 Näkökulmia kokonaiseen käsityöhön. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen, P. Väisänen & K. Ahonen (Toim.) Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja. Savonlinna: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 160–172.

Raunio, P. 2012. Vastarinnasta osallisuuteen – toimijaksi juonellisessa leikkipedagogiikassa. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (Toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 107–140.

Riihelä, M. 2012. Kertominen on lapselle sanallista leikkiä. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (Toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 197–233.

Rönkkö, M-L. & Aerila, J. 2015. Children Designing a Soft Toy. An LCE model as an application of the experiential learning during the holistic craft process. *Techne Series A* 22(1), 44–58.

Rönkkö, M-L. 2011. Käsityön monet merkitykset. Opettajankoulutuksen opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset ja niiden huomioon ottaminen käsityön opetuksessa. Väitöskirjatutkielma. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja c, osa 317.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2015. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (Toim.) (2015). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä, PS-kustannus, 180–190.

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

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (Toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 9–66.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Viitattu 17.10.2019
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf

Vygotsky, L.S. 1933/1976. Play and its Role in the Mental Development of the Child. Teoksessa J.S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (toim.) Play –Its Role in Development and Evolution. New York: Basic Books, 537–554.

Vygotsky, L.S. 1978. The role of play in development. Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (toim.) L.S. Vygotsky. Mind in society. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 92–104.

Wood, E. & Attfield, J. 2005. Play, Learning and the Early Childhood Curriculum. London: PCP/Sage Publications

Yliverronen, V. 2014a. From story to product: Pre-schoolers' designing and making processes in a holistic craft context. *Design and Technology Education: An International Journal*, 19(2), 8–16.

Yliverronen, V. 2014b. Esikoululaisten käsityösuunnittelu: mielikuvitusta, eläytymistä ja leikkiä. Teoksessa A. Nuutinen, P. Fernström, S. Kokko & H. Lahti (Toim.) Suunnittelusta käsin. Käsityön tutkimuksen ja opetuksen vuoropuhelua. Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 36. Helsinki: Helsingin yliopisto Käyttätymistieteellinen tiedekunta Opettajankoulutuslaitos, 67–79.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslupakyselylomake

Lupa osallistua tutkimukseen

Hei oppilaiden huoltajat!

Olen 5. vuosikurssin käsityön aineenopettajaopiskelija Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampukselta. Toteutan syventäviin opintoihini kuuluvan Pro Gradu-tutkielman tutkimusjakson lapsesi luokassa joulukuussa 2019. Tutkimukseni tarkoituksena on tutkia, miten leikkimaailma tukee oppilaiden kokonaista käsityöprosessia. Toteutan luokan kanssa leikkipedagogiikkaan pohjaavan käsityöprojektin, jossa lapset valmistavat käsityötuotteen.

Projektin aikana kerään tutkielmani aineiston. Tutkielmassani tutkin, miten leikkipedagogiikkaan pohjaava leikkimaailma voi tukea oppilaiden käsityöprosessia. Projektin aikana oppilaat tekevät tuotteen lisäksi kirjallisen suunnitelman sekä tuotteen esittelykirjeen, jotka toimivat tutkimusaineistona. Kerään aineistoa myös havainnoimalla toimintaa sekä haastattelemalla oppilaita. Toimintaa kuvataan myös videokameralla sekä valokuvaamalla, jotta pystyn havainnoimaan myös tilanteita, joissa ohjeistan ja ohjaan oppilaita.

Projektin aikana kerätty aineisto säilytetään tietoturvasuutta noudattaen niin, ettei aineisto pääse ulkopuolisten käsiin. Aineistoa käsitellään anonyymisti siten, ettei yksittäisten oppilaiden tunnistaminen ole mahdollista. Tutkimuksen tulokset raportoidaan nimettömästi eikä niistä voi tunnistaa tutkimuskoulua. Tutkielmani valmistumisen jälkeen keräämäni aineisto siirtyy KT Juli-Anna Aerilan julaer@utu.fi ja KT Marja-Leena Rönkön malepe@utu.fi tutkimuskäyttöön. Tutkijat huolehtivat aineiston hävittämisestä tutkimustyön valmistuttua.

Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin ja annan lisätietoa kaikesta tutkimukseen liittyvästä. Tutkimustani ohjaa dosentti Jaana Lepistö Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampukselta. Myös hänelle voi esittää kysymyksiä tutkimukseeni liittyen osoitteeseen jatele@utu.fi.

Aineiston keräämistä varten tarvitsen huoltajan suostumuksen, joten pyydän teitä palauttamaan tämän tiedotteen täytettynä opettajalle 18.11.2019 mennessä.

Ystävällisin terveisin

Tiia-Riina Rintala

044 5481595

tiia-riina.p.rintala@utu.fi

Oppilaan nimi

Lapseni saa osallistua käsityöprojekti-tutkimukseen.

Lapseni ei saa osallistua käsityöprojekti-tutkimukseen.

Kuvia lapsestani ja hänen käsityöprojektissa valmistamistaan

tuotoksista saa käyttää tieteellisessä tai ammatillisessa julkaisussa.

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 2: Oppilaiden suostumuslomake

Suostumus tutkimukseen osallistumisesta

| Oppilaan nimi | Haluan osallistua | En halua osallistua |
|---------------|-------------------|---------------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Liite 3: Ideointi- ja suunnittelulomake

Nimi _____

Suunnittele, millaisen ystävän haluaisit tehdä Milli Mörriäiselle!

Millainen hahmosi on luonteeltaan? Voit ympyröidä alla olevia sanoja ja keksiä itse lisää.

HASSU VILLI KILTTI RAUHALLINEN YSTÄVÄLLINEN

ÄLYKÄS VAHVA HYVÄNTUULINEN ILOINEN SULOINEN HURJA

SEIKKAILUNHALUINEN AVULIAS KEKSELIÄS ROHKEA

Mitä hahmosi tykkää tehdä?

Missä asiassa hahmosi on erityisen taitava?

Onko hänellä hassuja tapoja?

Suunnittele, miltä hahmosi näyttää ja piirrä siitä kuva.

Jatka hahmosi suunnittelua.

Suunnittele:

Hahmon väri ja yksityiskohdat. Voit piirtää ne kuvaan.

Hahmon koko. Kuinka pitkä ja leveä hahmo on? Käytä apuna mittaa.

Mistä materiaalista hahmo on tehty?

Millä tavalla valmistat hahmon?

Liite 4: Kertomuskatkelma

Syksy sai puut kauniiksi ja Sitsimäen pienet vihreät puutalot olivat kuin akvarellimaalauksesta, kun Peeter Peeter ja Evelin kulkivat puistotietä pitkin kohti kouluun. Se oli heidän ensimmäinen koulupäivänsä ja reppu oli pakattu huolella. Siellä oli äidin tekemiä ihania leipäsiä, mehua ja upouusi penaali, jossa oli seitsemän kynää. Peeter Peeter oli ottanut isän antaman uuden kellon mukaansa ja Evelin oli laittanut laukkuunsa värikyniä ja oman väritysvihkonsa.

Lapset olivat lähteneet jo ajoissa koulutielle, sillä he halusivat ihmetellä syksyn värejä ja kerätä ehkä muutaman värikkään lehden mukaansa. Peeter Peeter tarkisti kellonsa moneen kertaan, sillä isä oli opettanut miten kelloa katsotaan ja että pitää olla aina ajoissa koulussa.

Keltaisia, punaisia ja ruskeita lehtiä oli paljon. Oli tammen ja koivunlehtiä, mutta ennen kaikkea oli ihania vaahteranlehtikasvoja. Evelin loikki suuressa lehtikasassa ja Peeter Peeter otti puusta omenan taskuunsa. Omenat olivat hyviä eväitä koulumatkalle. Yht'äkkiä lehtikasasta kuului onneton parkaisu:

”IIKK, älkää loikkiko minun päälläni.” Mitä kummaa? Oliko lehtikasassa joku?

Pian vaahteran ja tammenlehtien alta möyri pikkuinen keltapipoinen otus, nousi takajaloilleen ja yritti oikoa selkäänsä.

”Minua sattui selkään. Katsokaa vähän missä hyppelite, ” se sanoi.

”Oi anteeksi pikkuinen otus”, sai Evelin hämmästykseltään tokaistua.

” Kukas sinä olet”, kysyi Peeter Peeter.

”Minä olen Pikkukönni, Pietimetsän otuksista pienin ja suloisin”, sanoi Pikkukönni ja pyörähti keijun lailla ympäri ja näytti keltaisine pipoineen kovin suloiselta. ”Olen menossa Pietimetsään laulemaan”, se jatkoi ja hymisi ja huiskusi. ”Tulkaa mukaani, niin näytän teille paikkoja!”

”Mitä sitten ovat pietit?” kysyi hämmentynyt Evelin.

Pieni suloinen otus näytti hieman ärtyneeltä. ”Voi sinua. Pietithän ovat peikoista upeimpia. Ne ovat peikkojen parhaimmista ja asuivat täällä ennen ihmisten kanssa. Mutta nyt on kiire Pietimetsään!”

”Meillä on vain... kaksikymmentä... ei vaan kymmenen minuuttia aikaa”, sanoi Peeter Peeter ja tutki uutta kelloaan. Se oli hieno, kauniisti vanhanaikainen vedettävä taskukello, jonka messinkiset viisarit kertoivat tarkkaan kellonajan.

”Siinä ei mene kuin kolme minuuttia. Pietimetsässä nimittäin aika käy eri tahtiin”, sanoi Pikkukönni ja viittasi lapsia lehtikasaan päin. ”Pietimetsään kuljetaan tämän lehtikasan kautta.”

Lapset katsoivat toisiaan. Vain kolme minuuttia? No, ehkä he ehtisivät käydä Pietimetsässä. Jäisi vielä seitsemän minuuttia aikaa ehtiä kouluun.

”Hyvä juttu! Sukellamme tänne lehtikasaan, suljemme silmämme ja laskemme kymmeneen. Sitten olemme perillä”, sanoi Pikkukönni.

Ja niin lapset ryömivät ihanaan kuivien lehtien täyttämään lehtikasaan ja laskivat kymmeneen. Peeter Peeter ajatteli koko ajan kelloaan, sillä sen avulla olisi voinut laskea tarkkaan kymmenen sekuntia. Pikkukönni huusi lopuksi: ”Pietimetsä PUUH!” Ja sitten kuului vain ”PUUH!”.

”Voitte ryömiä nyt ulos lehtikasasta”, sanoi Pikkukönni ja nosti pienen suloisen kuononsa ja keltaisen piponsa lehtikasan alta. Lapset myös työnsivät päänsä lehtien välistä ja olivat aivan uudessa paikassa.

Sitsimäen vihreät kauniit talot olivat kadonneet, samoin syksyiset vaahterat, jalavat ja tammet, ja ympärillä oli katajien, kuusien ja mäntyjen täyttämä sammalpaakkuinen metsä, joka oli täynnä elämää. Pienissä vesilammikoissa uiskenteli hattupäisiä liskopeikkoja ja taivaan linnuillakin oli karvaiset pietinkäpälät.

Pieniä nuotioitakin oli siellä täällä ja niiden äärellä istui räpyläntäisiä trollinkippuroita ja kuunaamaisia karhiaisia. Ne paistoivat koppakuoriaisia ja kalaiisakkeja ja ahmivat niiden lihaa niin että rasva roiskui ja kärpäset lensivät ympärillä. Ja eräskin mahapieti istui pienessä veneessä vesilätäkön päällä ja yritti temmata lätäköstä kirppuja. Ei oikein näyttänyt onnistuvan, vaikka peikko oli vikkela kintuistaan.

Liite 5: Sadutusohje

Milli Mörrinkäinen pyysi sinua kertomaan NIMIn päivästä Mörrinkäisten maassa. Kertoisitko tuon tarinan nyt minulle? Voit kertoa juuri sellaisen tarinan kuin haluat ja minä kirjaan sen ylös sanasta sanaan. Lopuksi vielä luetaan se ja saat muokata sitä niin kuin haluat.

Liite 6: Professorin kirje oppilaille

Hei!

Olen satuolentojen tutkija Professori Mäntypää ja kierrän työkseni ympäri maailmaa tutkimassa ja auttamassa kaikenlaisia satuolentoja. Ollessani Afrikassa tutkimassa erästä aavikolla elävää satuheimoa, sain yllättäen viestin, jossa apuani pyydettiin. Viestin lähettäjä oli saanut tietää, että teidän koulunne lähellä Kirkonkylässä elää pieni satuolento, joka tarvitsee apua. Viestin mukana oli myös lukittu päiväkirja, joka ilmeisesti kuuluu tälle satuolennolle. Olenkin päättänyt nyt matkustaa Kirkonkylän koululle selvittämään, millaista apua satuolento tarvitsee ja auttaa häntä parhaani mukaan. Tarvitsen kuitenkin teidän apuanne, jotta saan pulman ratkaistua. Voisitteko te oppilaat auttaa minua? Matkani on pitkä, mutta olen perillä Kirkonkylän koululla maanantaina 2.12.

Terveisin Professori Mäntypää

Liite 7: Millin päiväkirja

Rakas päiväkirja, olen Milli Mörriäinen ja asun Tropiikissa yhdessä muiden mörrinkäisten kanssa. Täällä on aina lämmintä ja aurinkoista, sillä täällä on vain yksi vuodenaika, kesä. Yleensä kaikki mörrinkäiset rakastavat aurinkoa ja kuumuutta. He lekottelevat auringossa ja käyvät välillä pulahtamassa lämpimässä vedessä. Minä en kuitenkaan tykkää yhtään helteestä, sillä minun karvapeitteeni kärehtää ja muuttuu violetiksi aina, kun lekottelen hetken auringon paahteessa. Lisäksi kirkas auringonpaiste kivistaa ja kutittaa silmiäni. Tämän vuoksi olen haaveillut jo pitkään muuttamisesta johonkin kylmempään paikkaan. Nyt olen päättänyt toteuttaa viimeinkin suunnitelmani ja lähteä etsimään jokin ihanan kylmä ja pimeä paikka johon perustaa uusi koti.

Rakas päiväkirja, tänään olen tutkinut karttapalloa ja päättänyt uuden kotimaani, se on Suomi! Suomessa on kuulemma neljä vuodenaikaa, ja etenkin syksyllä ja talvella siellä on todella pimeää ja kylmää. En malta odottaa! Seuraava pulma on kuitenkin se, miten pystyn matkustamaan täältä Tropiikista kauas Suomeen, sillä se on aivan eri puolella maapalloa kuin Tropiikki...

Rakas päiväkirja, olen niin innoissani, että räpyläni ovat muuttuneet keltaisiksi! Keksinkin vihdoin, miten matkustaminen onnistuu, nimittäin tietenkin kuumailmapallolla! Aloitin rakentamisen eilen ystäväni avustuksella, joten pallo on ehkä jo viikon kuluttua lähtökunnossa!

Rakas päiväkirja, tänään on se päivä, jolloin kuumailmapalloni on viimein valmis. Muut mörrinkäiset pitivät minulle eilen suuret lähtöjuhlat ja tänään pakkaan nyssäkkäni ja lähdän suureen seikkailuun. Vaikka minun tulee ikävä ystäviäni Tropiikista, odotan jo innolla uuden kotimaani näkemistä. Haistan jo kylmän ilman nenässäni!

Rakas päiväkirja, en ole ehtinyt kirjoittaa sinulle pitkään aikaan, sillä olen taittanut matkaa ilmojen halki. Matkustus on sujunut hyvin, vaikka tuuli ja sadekuurot ovat heiluttaneet palloani välillä hurjasti. Nyt olen kuitenkin perillä. Laskeuduin kylläkin vahingossa puun latvaan, sillä äkkinäinen tuulenpuuska sinkautti minut pois reitiltä. Etsiessäni sopivaa kotipaikkaa, löysin mukavan metsän lähellä pientä koulua. Ennen kuin uskalsin laskeutua, tarkkailin hetken oppilaita. He vaikuttivat kuitenkin hauskoilta ja kilteiltä, kuten lapset yleensäkin. Päätin siis asettua asumaan koulun lähistölle. Seuraavaksi yritän ratkaista ongelman, miten pääsen alas täältä puun latvasta.

Rakas päiväkirja, parin päivän aikana on sattunut monta asiaa! Ensimmäkin päätin jättää palloni puun latvaan ja rakentaa tikapuut, joiden avulla kuljen ylös ja alas, sillä puun latva osoittautui hyväksi tähystyspaikaksi. Uusi kotimaani tuntuu ihanalta, täällä on satanut joka päivä tulostani alkaen, eikä karvani ole palaneet kertaakaan kuumuuden takia. Olen myös perustanut kaalimaan ja kalastanut joesta valtavan suuria kaloja. Ainut asia mikä minua harmittaa, on se, ettei täällä ole muita satuolentoja. Tunnen itseni välillä hurjan yksinäiseksi. Toivottavasti löytäisin pian uusia ystäviä.

Rakas päiväkirja, oloni on kurja, sillä en vielääkään ole löytänyt yhtään ystävää. Välillä olen kiivennyt pois omasta maailmastani, ja mennyt seuraamaan lasten touhuja koulun pihalla. Heidän leikkinsä näyttävät aina hurjan kivoilta. Toivoisin kuitenkin, että saisin ihan omia ystäviä, sillä kaikki lempiasiani ovat sellaisia missä tarvitsen ystävää, hippa taikaniityllä, piiloleikki kivikossa ja lekottelu laiturilla kaloja katsellen. Huomasin aamulla, että räpylöjeni väri oli muuttunut takaisin mustaksi, vaikka ne olivat ilosta keltaiset vielä ennen matkaa. Oliko sittenkin virhe muuttaa näin kauas....