

**“Ei jaksa, ei kiinnosta” -
Välttämisorientoituneet oppilaat
käsiyönopetuksessa**

Käsiyökasvatuksen pro gradu -tutkielma

Laatijat:

Matias Ussa

Kimmo Sairanen

21.4.2022

Rauma

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

Oppiaine: Käsityökasvatus

Tekijät: Matias Ussa & Kimmo Sairanen

Otsikko: "Ei jaksa, ei kiinnosta" - Välttämisorientoituneet oppilaat käsityöopetuksessa

Ohjaaja: Käsityökasvatuksen professori Eila Lindfors

Sivumäärä: 87 sivua

Päivämäärä: 5.5.2022

Tässä tutkimuksessa tutkittiin välttämisorientoituneiden oppilaiden motivaatiota nostavia ja laskevia tekijöitä käsityön opetuksen kontekstissa. Lisäksi selvitimme, miten välttämisorientaatio ilmenee käsityön tunneilla. Tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa uutta tietoa passiivisimmin kouluun suhtautuvien oppilaiden motivaationallisista tekijöistä. Tekijöiden avulla opetusta voitaisiin suunnata paremmin sekä nostaa koettua kouluhyvinvointia. Tutkimus toteutettiin keväällä 2022 satakuntalaisessa yhtenäiskoulussa. Havainnoimme neljän välttämisorientoituneen (N=4) 7.luokan oppilaan prosessia neljän opetuskerran verran (4x3h).

Tutkimusta lähestyttiin kvalitatiivisen tapaustutkimuksen määrittelemillä ehdoilla. Tutkimuksen tutkimusote oli etnografinen. Aineiston hankimme osallistavalla havainnoinnilla, haastattelulla ja kyselyillä. Saadun aineiston pohjalta toteutimme teoriaohjaavan analyysin, jossa etenimme aineiston ehdoilla. Teoreettinen tausta rakentuu tutkimuksen kannalta keskeisten käsitteiden, kuten motivaation, tavoiteorientaatioiden sekä käsityön varaan.

Nostaviksi ja laskeviksi tekijöiksi määrittelimme tekijät, jotka edistivät tai hidastivat oppilaan työskentelyä. Tutkimuksen tuloksista selvisi, että motivaatiota nostavia tekijöitä käsitöissä olivat kiinnostava työ ja työvaihe, kaverin kanssa työskentely, vapaus työn suunnittelussa, onnistumisen kokemukset, kilpailullisuus ja yksilöllinen ohjaaminen. Motivaatiota laskevat taas ei-kiinnostava työ ja työvaihe, epäselvyys työvaiheesta, vaikea työvaihe, epäonnistumiset sekä pitkäkestoinen työskentely. Välttämisorientaatio ilmeni käsityön tunneilla jatkuvana epä tietoisuutena työvaiheesta, työskentelyn keskeytyksinä, tavoitteettomana toimintana, yksilöllisen tuen tarpeena, kaverin kanssa jutteluna ja paikalla istuskeluna.

Avainsanat: motivaatio, tavoiteorientaatio, välttämisorientaatio, käsityöt

Sisällysluettelo

1 Johdanto	5
2 Motivaatio ja tavoiteorientaatiot käsityön kontekstissa	7
2.1 Motivaation määrittely	7
2.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	8
2.3 Tavoiteorientaatiot	11
2.4 Tavoiteorientaatioiden tunnuspiirteitä	13
2.5 Tavoiteorientaatiot käsityön kontekstissa	15
3 Koulumotivaatio	18
3.1 Oppimismotivaatio	18
3.2 Vuorovaikutuksen laadun yhteys motivaatioon	21
3.3 Sosiaalisten suhteiden merkitys motivaatioon	22
4 Käsityö	24
4.1 Käsityön oppiaine	24
4.2 Kokonainen käsityö	25
4.3 Erilaiset lähestymistavat monimateriaaliseen käsityöopetukseen	27
4.4 Käsityö perusopetuksen vuosiluokilla 7–9 opetussuunnitelmassa	28
5 Tutkielman teoreettinen viitekehys ja tutkimustehtävä	30
6 Tutkimuksen toteuttaminen	33
6.1 Tutkimusasetelma	33
6.2 Etnografinen tutkimusote tutkimuksessa	35
6.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja konteksti	37
6.4 Tutkimusaineiston hankintamenetelmät	41
6.5 Tutkimusaineiston teoriaohjaava sisällönanalyysi	44
7 Tulokset	47

7.1 Oskarin tapaus	47
7.1.1 Kuvaus Oskarin havainnoitavista tunteista	47
7.1.2 Oskarin toiminnan tarkastelua	52
7.2 Jutan tapaus	54
7.2.1 Kuvaus Jutan havainnoitavista tunteista	54
7.2.2 Jutan toiminnan tarkastelua	59
7.3 Niklaksen tapaus	60
7.3.1 Kuvaus Niklaksen havainnoitavista tunteista	60
7.3.2 Niklaksen toiminnan tarkastelua	65
7.4 Davidin tapaus	66
7.4.1 Kuvaus Davidin havainnoitavista tunteista	66
7.4.2 Davidin toiminnan tarkastelua	70
8 Pohdinta	71
8.1 Johtopäätökset	71
8.2 Tutkimuksen luotettavuus	75
8.3 Jatkotutkimusehdotukset	78
Lähteet	80

1 Johdanto

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2014, 21) mainitaan, että perusopetuksen aikana oppilaille tulisi tarjota taidot rakentaa kestävä motivaatio jatko-opinnoille ja elinikäiselle oppimiselle. Oppilaan motivaatio koulua kohtaan on keskeinen koulumenestystä ja hyvinvointia selittävä tekijä. Koulu ja koulussa menestyminen vaikuttavat nuoren omiin käsityksiin itsestään ja omista mahdollisuuksistaan. (Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013, 242–243.) Kaikista passiivisimmin kouluun suhtautuvilla oppilaille kielteinen suhtautuminen ja tunteet koulua kohtaan hallitsevat arkea. Opettajan olisi tärkeää tunnistaa kielteisesti sekä passiivisesti kouluun suhtautuvat oppilaat, jotta heidän kouluunsa kiinnittymistä ja kouluhyvinvointia voitaisiin parantaa. Oppimistilanteet koulussa ovat niin kompleksisia, että motivaatio syntyy monen eri tekijän summasta. Mitä enemmän motivaatioon vaikuttavia tekijöitä tiedetään sitä paremmin alan ammattilaiset pystyvät opetusta suunnittelemaan ja ohjaamaan. Perehdymme tutkimuksessa oppilaiden motivaatioon tavoiteorientaatioteorian avulla. Aikaisemmissa tutkimuksissa on tunnistettu erilaisia tavoiteorientaatioryhmiä, jotka painottavat erilaisia lähestymistapoja oppimistehtävissä. Tavoiteorientaatiot määrittävät oppilaan asettamia tavoitteita oppimiselle. Toiset haluavat oppia mahdollisimman paljon, kun taas toiset haluavat suoriutua paremmin kuin kaveri. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 144; Tuominen, Pulkka, Tapola & Niemivirta 2017, 84–85)

Keskitymme tässä tutkimuksessa välttämisorientoituneiden oppilaiden motivaationaalisiin tekijöihin käsitöissä. Välttämisorientoituminen ilmenee käsitöissä vähäisenä vaivannäköinä ja sitoutumisena tehtävään, korkeana luovutusherkkyytenä ja työn suorittamisena mahdollisimman helpolla (Lundberg & Kuusisto 2019). Passiivisesti kouluun suhtautuvilla oppilaille kielteiset tunteet, kuten ahdistus, tylsistyneisyys ja heikko kiinnostus hallitsevat kouluarkea. (Tuominen ym. 2017, 84–87.) Tutkimuksessa selvitämme tekijöitä, jotka nostavat tai laskevat välttämisorientoituneen 7. luokan oppilaan motivaatiota käsityön oppitunneilla. Lisäksi keskitymme välttämisorientaation ilmenemiseen. Nostaviksi ja laskeviksi tekijöiksi määrittelimme tekijät, jotka edistivät tai hidastivat oppilaan työskentelyä.

Lisääntynyt ymmärrys tekijöistä, jotka nostavat tai laskevat kaikista passiivisimmin opetukseen suhtautuvien motivaatiota, auttaa myös opettajia suuntaamaan huomiota opetuksessa oikeisiin kohtiin. Informaatio tavoiteorientaatioiden muutosten taustalla olevista tekijöistä edesauttaisi myös oppilaiden hyvinvoinnin edistämistä koulussa. Aikaisempien tutkimusten perusteella tiedämme, että motivaatiota käsityökontekstissa laskee ryhmäläisen huono työpanos, työrauhan häirintä, puutteellinen ohjeistus, epävarmuus omasta osaamisesta, alhainen vireystila ja ei kiinnostava työ. Motivaatiota taas nosti käsitöissä onnistumisen kokemukset, uuden oppiminen, kiinnostava työ, kilpailuasetelma, toimiva ryhmätyö ja tehtävässä edistyminen. (Heikkilä & Sandell 2020; Knuuttila 2018; Lindfors, Lundberg & Kuusisto 2021) Edellä mainitut tutkimukset ovat perustuneet kaikkiin tavoiteorientaatioryhmiin, eikä tuloksia voida yleistää yksittäiseen orientaatioryhmään.

Tutkimuksen johdannon jälkeen, teoreettisessa taustassa, tarkastellaan motivaatiota yleisellä sekä koulutasolla. Teoriassa perehdytään erityisesti tavoiteorientaatioteoriaan. Lisäksi käsitellään käsityön oppiaineita monimateriaalisuuden ja kokonaisen käsityön näkökulmista. Nämä käsitteet auttavat hahmottamaan tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Tutkimuksen empiirisessä osassa tutustutaan tutkimuksen taustoihin. Siinä käydään läpi tutkimuksen tehtävä, menetelmät, kohdejoukko, analyysi ja toteutus. Empiirisen osan jälkeen esittelemme tutkimuksen tulokset. Niiden jälkeen vuorossa on tuloksista johdettu pohdinta.

2 Motivaatio ja tavoiteorientaatiot käsityön kontekstissa

2.1 Motivaation määrittely

Motivaatio-sana on johdettu latinankielisestä sanasta *movere*, joka tarkoittaa liikkumista. Motivaatiolla tarkoitetaan eri motiivien aikaansaamaa tilaa, jossa yksilö pyrkii saavuttamaan tietyn päämäärän. Motivaatiolla halutaan siis selittää ihmisen käyttäytymistä ja valintoja. Motivaatiossa taustalla toimivat motiivit määrittävät, virittävät ja ylläpitävät mielenkiinnon kohdistumisen suunnan. (Ruohotie 1998, 36–37.) Bymanin (2002, 26) motivaatio- käsitteen määrittelyn lähtökohtana on intention merkityksen sisäistäminen. Intentio tarkoittaa päämäärää, johon pyritään ja joka ihmisellä on oltava, ennen kuin toimintaa voidaan kutsua motivoituneeksi.

Motivaatiolla on merkitystä yksilön toiminta- ja käyttäytymisvaihtoehtojen välillä. Ne näkyvät esimerkiksi oppilaan tekemissä valinnoissa, tekeekö oppilas kotona läksyt vai katsooko suoratoistopalvelusta sarjoja. Motivaation tasolla on myös merkitystä siihen, miten aktiivisesti oppilas ryhtyy käsityöprojektiin, miten intensiivistä hänen toimintansa on ja miten sitoutunut hän on projektiin. Motivaation kuvaustapoihin liittyy olennaisesti myös erottelu lähestymis- ja välttämismotiiveihin. Yksilö pyrkii yleisesti lähestymään mielihyvää tuottavaa toimintaa ja välttämään negatiivisia kokemuksia aiheuttavaa toimintaa. (Lehtinen ym. 2016, 143–145.) Keskiäho (2011) tutki pro gradu- tutkimuksessaan seitsemäsluokkalaisten (N=138) motivoitumista koulun käsitöihin, josta tulokseksi saatiin, että 7.luokkalaiset ovat melko motivoituneita käsityön opiskeluun.

Ihmisen käyttäytymistä ja motivaatiota on selitetty ja tutkittu monen erilaisen teorian avulla. Yleisimpiä ovat Decin ja Ryanin (2017) kehittämä itsemäärämisteoria, jossa motivaation nähdään syntyvän oppilaan kokemasta autonomiasta ja mahdollisuudesta vaikuttaa omaan tekemiseensä. Ecclesin (1989) kehittämä odotusarvoteoria on myös ollut suosittu. Teoriassa tärkeää on oppilaan kokemana minäpystyvyys ja omat uskomukset omasta pärjäämisestä. (Salmela-Aro 2018, 10–12; Vasalampi 2017, 54, 66, 80.) Tässä tutkimuksessa käytämme oppilaiden profilointiin Tuomisen ja kumppaneiden (2017) käyttämää

tavoiteorientaatioteoriaa. Tavoiteorientaatioteoriassa keskitytään oppilaiden tavoitteisiin, tuloksiin ja niiden seurauksiin erilaisissa oppimistilanteissa. (Tuominen ym. 2017, 83.)

2.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Motivaation synty jaetaan yleisesti kahteen erilaiseen motiiviin - sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäisessä motivaatiossa yksilö on motivoitunut työhön tekemisen itsensä takia. Ulkoisessa motivaatiossa motivoitutaan jonkin ulkoisen palkkion toivossa. (Ruohotie 1998, 37–38.) Sisäinen ja ulkoinen motivaatio näkyy käsityön kontekstissa esimerkiksi seuraavanlaisesti. Ulkoisesti motivoitunut oppilas valmistaa työtänsä, koska haluaa saada hyvän arvosanan käsitöistä. Tässä tapauksessa arvosana toimii ulkoisena palkkiona. Sisäisesti motivoitunut oppilas haluaa rakentaa työtänsä, koska työ on hänen mielestään monipuolinen ja kehittävä. Tässä tapauksessa monipuolisuus ja itsensä kehittäminen toimivat sisäisen motivaation synnyttäjinä.

Sisäisessä motivaatiossa oppilas motivoituu tekemään jotain, koska pitää toimintaa mielihyvää tuottavana, innostavana ja omien arvojen mukaisena. Oppilas paneutuu työhön omasta vapaasta tahdostaan, eikä ulkoisten tekijöiden toimesta. Oppimisen kannalta sisäinen motivaatio on erittäin hyödyllistä. Sisäisesti motivoitunut oppilas kokee myönteisiä tunteita oppimista kohtaan, joka johtaa sinnikkyteen sekä syvempään kokonaisuuksien ymmärtämiseen. (Byman 2000, 28; Vasalampi 2017, 55) Annettaessa oppilaille enemmän itsenäisyyttä ja valinnan vapautta, voidaan tuottaa enemmän intoa, sisäistä motivaatiota, tavoitteiden asettamista ja sitkeyttä vaikeitakin oppimistehtäviä kohtaan (Alkaabi 2017, 194).

Leikkiminen ja oppiminen ovat aktiviteetteja, jotka oppijat kokevat sisäisesti motivoiviksi. Oppijat lähestyvät kyseisiä aktiviteetteja, koska kokevat ne kiinnostaviksi ja mukaviksi. Vaikka sisäisesti motivoivat aktiviteetit johtavat usein oppimiseen, ei se ole oppijoiden toiminnan tavoite. Sisäisesti motivoivat aktiviteetit ovat nautittavia, koska ne täyttävät oppijassa psykologisia tarpeita tuntee itsensä taitavaksi ja autonomiseksi. Näitä tunteita hakiessaan oppijat kokevat iloa ja nautintoa. Kun oppijat kokevat jatkossa vastaavia kokemuksia, he kasvavat, oppivat ja luovat. Tämä kehittynyt taipumus toimia näiden tekijöiden mukaisesti tuottaa vankan luonnollisen taipumuksen oppia, kun oppijaa tuetaan

oikeilla tavoilla. (Ryan & Deci 2016, 97–98.) Autonomialla ja koetulla pätevyyden tunteella on todettu merkityksellinen rooli sisäisessä motivaatiossa ja sen kehittymisessä. Jos oppilas kokee edes vähän onnistumisen tunnetta työskennellessään, voi hän löytää aktiviteetista itseään motivoivia tekijöitä, jotka synnyttävät sisäistä motivaatiota. (Deci & Ryan 2000, 230–235.)

Jos yksilö valitsee tavoitteensa ulkoisen tai sosiaalisen paineen vaikutuksen alaisena sen sijaan, että ottaisi huomioon omat arvonsa sekä kiinnostuksena, voidaan puhua ulkoisesti motivoituneesta yksilöstä. Yleisiä ulkoisia tekijöitä ovat esimerkiksi ulkoinen palkinto, sosiaalinen paine ja hyväksynnän hakeminen. Ulkoinen motivaatio voidaan nähdä sisäisen motivaation vastakohtana (Lonka 2014, 168). Pelkkä ulkoinen motivaatio on tavoitteiden saavuttamisen kannalta ongelmallista, sillä on todettu, että se johtaa helposti tavoitteista luopumiseen vastoinkäymisen kohdattaessa. (Vasalampi 2017, 55–56) Jatkuvat ulkoiset palkkiot voivat ohjata yksilöä suosimaan vähemmän haasteellisia tehtäviä ja lisätä riippuvaisuutta palkkioihin (Covington 1998, 146). Ulkoisten palkintojen nähdään hallitsevan ihmistä, hänen tehdessään sisäisesti motivoivia tehtäviä. Lisääntyneet ja jatkuvat ulkoiset palkkiot laskevat oppilaan sisäisen motivaation tasoa. (Deci & Ryan 2000, 230–235.)

Lemos ja Verissimo (2013) taas esittivät tutkimuksessaan, että luokkahuonekontekstissa sisäinen ja ulkoinen motivaatio voivat toimia samanaikaisesti, eivätkä välttämättä aiheuta ristiriitaa suhteessa toisiinsa. Nuoremmissa oppilaissa huomattiin, että ulkoinen motivaatio ei välttämättä heikennä sisäistä motivaatiota, mutta myöhemmässä vaiheessa peruskoulua ulkoisesta ja sisäisestä motivaatiosta muodostuu vahvempia ja niitä voi olla vaikeampi yhdistää. Sisäinen ja ulkoinen motivaatio voivat molemmat olla perustana oppilaan käyttäytymiselle luokkahuoneessa, eli oppilaan opettajajohtoisten tehtävien tekemiseen myöntyminen voi olla yhtä aikaa olemassa oppilaan omien kiinnostusten ja uteliaisuuteen pohjautuvan oppimisen kanssa.

Itsemääräämisteorian (TAULUKKO 1) mukaan yksilö pyrkii omaksumaan ympäristönsä tavat, arvostukset ja säännöt osaksi omia arvojaan. Toisin sanoen toimintaa ei ohjaa ulkoinen palkkio. Teorian lähtökohtana pidetään oletusta, jonka mukaan ihminen on luonnostaan

aktiivinen, motivoituva ja itseään ohjaava. Motiivit ovat opittuja, kognitiivisia ja tunteisiin liittyviä seurauksia, joita toiminta yksilölle tuottaa. (Lehtinen ym. 2016, 152; Vasalampi 2017, 55) Teoria pyrkii vastaamaan ongelmaan, koska ihminen sisäistää ulkoisen motiivin. Deci ja Ryan (2000) kuvaavat motiiveja janana, jonka toisessa päässä on täysin sisäiset ja toisessa päässä ulkoa säädellyt motiivit. *Täysin ulkoisesti säädellyt* motiivit eivät ole lainkaan sisäistyneet, jolloin toimintaa tehdään vain toisten asettamien vaatimusten vuoksi. Tätä motiivityyppiä pidetään myös sisäistä motivaatiota heikentävänä. Ulkoisiin vaatimuksiin perustuva toiminta voi kuitenkin sisäistyä sen verran, että yksilö kiinnostuu toimimaan välttääkseen häpeän ja syyllisyyden. Tästä ilmiöstä käytetään termiä *sisäänkääntynyt ulkoinen sääätely*. Toiminta pohjautuu tällöin pelkästään kielteisten tunteiden välttelyyn. Näitä kahta motivaatiotyyppiä kutsutaan kontrolloiduksi motivaatioksi. (Vasalampi 2017, 54–58.)

Kiinnittyneessä säätelystä oppilas näkee ympäristön tavoitteet tärkeinä, mutta haluaa saada myös sosiaalista arvostusta. Silloin, kun yksilö omaksuu toiminnan osaksi omia tavoitteitaan, puhutaan *integroidusta säätelystä*. Integroitu sääätely on lähimpänä sisäistä motivaatiota. Siinä oppija työskentelee tavoitteen eteen, vaikka ei kokisi työskentelyä mielihyvää tuottavana. Kiinnittyneestä säätelystä, integroidusta säätelystä ja täysin sisäisestä säätelystä käytetään termiä *autonominen motivaatio*. Autonominen motivaation on todettu nostavan hyvinvointia. (Vasalampi 2017, 54–58.)

Vaikka itsemääräämisteorian mukaan oppijat ovat sisäisesti motivoituneita oppimaan ja omaksumaan kehitykselleen merkityksellistä tietoa, monet koulut epäonnistuvat hyödyntämään sisäistä motivaatiota tukevia menetelmiä ja sen sijaan painottavat liikaa ulkoisia motivaatitekijöitä. Sosiaalinen vertailu, erilaiset palkinnot ja rangaistukset ovat tavallisia ulkoisia tekijöitä kouluympäristössä. Optimaalinen oppiminen ja saavutukset saadaan, kun oppilaat ovat kiinnostuneita ja sitoutumista oppimiseen tuetaan, eikä motivointi nojaa pelkästään ulkoisiin tekijöihin. (Ryan, & Deci 2016, 351–358.)

TAULUKKO 1. Ulkoisen motivaation sisäistyminen (Vasalampi 2017, 57).

Ulkoinen motivaatio				Sisäinen motivaatio
Täysin ulkoinen säätely	Sisään-kääntynyt ulkoinen säätely	Kiinnittynyt säätely	Integroitu säätely	Täysin sisäinen säätely
Kontrolloitu motivaatio		Autonominen motivaatio		

Kaikki oppiminen ei voi perustua aina pelkästään sisäiseen motivaatioon. On epärealistista ajatella, että yksilö olisi aina sisäisesti innostunut jokaisesta käsityöprojektista. Lehtinen ja kumppanit (2016, 183) huomauttaa, että ulkoisen palkkion käyttäminen voi olla perusteltua, jos se sopii opetukseen eikä johda pelkoon tai sosiaaliseen vertailuun. Pintricht (2003, 674–675) nostaa tehtävän merkityksellisyyden yksilölle tärkeäksi osaksi oppimista. Sisäinen sekä ulkoinen motivaatio voivat molemmat johtaa oppimiseen, kunhan vain tehtävä on mielekäs.

2.3 Tavoiteorientaatiot

Tavoiteorientaatiot on ollut todella suosittu ja käytetty motivaatioteoria. Alkuun se kehitettiin, koska haluttiin ymmärtää oppilaiden mukautumista erilaisiin oppimistilanteisiin. Mitä erilaisia toimintoja oppija käyttää saavuttaakseen tietyn asettamansa tavoitteen. Teoriassa korostettiin aluksi kahta päätavoitetta: oppimis- (*mastery*) ja suoritustavoitetta (*performance*). Oppimistavoitteinen oppija keskittyy oppimiseen, ymmärtämiseen ja asianhallintaan, kun taas suoritustavoitteinen pyrkii osoittamaan osaamisellaan paremmuuttaan toisiin nähden. Sen sijaan, että keskityttäisiin sisältöön, jota yritetään saavuttaa, tavoiteorientaatiot pyrkivät määrittelemään miksi ja miten haluttuun lopputulokseen päästään. (Kaplan & Maehr 2006, 142–143; Senko, Hulleman & Harackiewicz 2011, 2–3.) Pintrichtin (2003) mukaan teoriaan sisältyy ihmiselle kolme perustarvetta: pätevyys, autonomia ja yhteenkuuluvuus. Pätevyudentunnetta tarvitaan ympäristötekijöiden kanssa pärjäämiseen ja hallitsemiseen,

autonomiaa tarvitaan, jotta oppilas kiinnittyy oppimiseen ja yhteenkuuluvuuden tunnetta tarvitaan, jotta oppilas voi kiinnittyä ryhmään.

Tavoiteorientaatioiksi kutsutaan oppilaan suuntautumisia eli millaisia tavoitteita oppija suosii oppimistilanteissa. Oppimistilanteet voidaan yleisesti nähdä kaikille samanlaisena, mutta oppijat kokevat sen yksilöllisesti. Tavoiteorientaatiot luonnehtivat oppilaan motivaatiota yleisellä tasolla. Niiden tarkoituksena on suodattaa oppilaan tulkintoja ja kokemuksia sekä määrittää miten oppija suhtautuu eri tilanteisiin ja millaisia tavoitteita hän itselleen asettaa. Tavoitteet määrittelevät myös, minkä tasoiseen suoritukseen oppilas pyrkii oppimistilanteissa. Toiminnan tavoitteellisuus helpottaa myös oman suorituksen jatkuvaa arvioimista. (Lehtinen ym. 2016, 168; Tuominen ym. 2017, 80–82.) Niemivirran, Pulkan, Tapolan ja Tuominen-Soinin (2013) tutkimustuloksissa ilmeni, että eri tavoiteorientaatioprofiilin omaavat opiskelijat kokevat, tulkitsevat ja lähestyvät oppimis- ja suoritustilanteita eri tavalla.

Oppilaat eivät edusta pelkästään yhtä tavoiteorientaatiota, vaan orientaatiot voivat sekoittua oppimisprosessin aikana. Toisin sanoen oppilailla ei ole siis yleisesti vain yhtä tavoitetta oppimisprosessissa. Merkittävää tällöin on mikä orientaatio oppilaalla painottuu. (Korpeshoek, Kuyper & van der Werf 2014, 140.) Tutkimustulokset vaihtelevat kohtuullisen paljon, kun puhutaan tavoiteorientaatioiden pysyvyydestä. Tuomisen ym. (2017, 91–92) mukaan osa tutkijoista pitää tavoiteorientaatioita luonteeltaan yksilöllisinä taipumuksina ja siksi melko pysyvinä. Toiset tutkijat ovat huomioineet tilannekohtaiset tavoitteet, jolloin esimerkiksi opetus ja ympäristö voivat vaikuttaa niihin paljon. Schwinger, Steinmayr ja Spinath (2016) tutkivat alakoulussa orientaatioiden pysyvyyttä ja heidän mukaansa vain kolmanneksella motivaatioprofiili pysyy samana. Jansen in de Wal, Prins, Peetsma ja Van der Veen (2016) saivat omassa tutkimuksessaan tulokseksi, että profiili pysyy samana 80 % alakoulun oppilaista.

Tavoiteorientaatioita on vuosien saatossa kuvailtu lukuisilla erilaisilla jaotteluilla. Teoriat eroavat toisistaan oikeastaan vain tavoitteiden lukumäärän mukaan. Alkuperäiseen jaotteluun oppimis- ja suoritustavoitteisiin on lisätty vielä yleisesti välttämistavoitteet. Jako kahteen orientaatioon koettiin turhan vajavaiseksi, jolla ei pystytty kuvaamaan oppilaiden motivaatiota

riittävän tarkasti. Nykyään tavoiteorientaatiot voidaan jakaa yleisesti oppimista, suoriutumista ja välttämistä korostavien tavoitteiden erojen avulla. (Tuominen ym. 2017, 85.) Tavoitteita on vielä myöhemmin eritelty lisää, kuten esimerkiksi Tuominen ja kumppanit (2017) ovat lisänneet suoritustavoitteisiin jaottelun suoritus-lähestymistavoitteisiin ja suoritusvälttämistavoitteisiin.

2.4 Tavoiteorientaatioiden tunnuspiirteitä

Käytämme tutkimuksessamme Tuomisen ja kumppaneiden (2017) jakoa tavoiteorientaatioista, jossa orientaatiot on jaettu viiteen eri sisältöön (TAULUKKO 2) kuvaamaan oppilaan asettamia tavoitteita. Esittelemme seuraavaksi kaikki tavoiteorientaatiot, vaikka keskitymme tutkimuksessa vain välttämisorientoituneisiin oppilaisiin.

Tavoiteorientaatioiden tunnistaminen on tärkeää, jotta oppilaita pystytään tukemaan opetuksessa paremmin. *Oppimisorientaatioissa* oppilas haluaa oppia uusia asioita ja kehittyä. Oppimistavoitteiden saavuttamista voidaan arvioida henkilökohtaisen tason mukaan. Oppilas haluaa saavuttaa hyviä tuloksia ja kehittää itseään. Hänellä on voimakas minäpystyvyys ja sisäinen motivaatio. Tunteet, joita hän kokee oppimistehtävien aikana ovat pääasiallisesti positiivisia. (Tuominen ym. 2017, 85–87.)

Saavutusorientaatioissa oppija pyrkii saamaan mahdollisimman hyviä tuloksia. Jatkuva oppiminen ja itsensä kehittäminen ei ole merkityksellistä, vaan arvosanat näyttelevät pääroolia. Toisten päihittäminen on oppijalle merkityksellistä. Itseään koskevat käsitykset ovat pääasiallisesti positiivisia. Oppilas pelkää tehtävissä epäonnistumisia, mutta pääasiallisesti koetut tunteet ovat positiivisia. (Tuominen ym. 2017, 85–87.)

Suoritus-lähestymisorientaatioissa oppija pyrkii saamaan suhteellista menestystä eli tärkeimpänä on saavuttaa parempia tuloksia kuin vertaiset. Oppija haluaa näyttää muiden silmissä kyvykkäältä ja hyvin pärjäävältä, samalla hän välttelee epäonnistumisia. Suoritus-lähestymisorientoitunut turvautuu epäonnistumisia ennakoiviin selityksiin. Koettu minäpystyvyys on heikolla tasolla. (Tuominen ym. 2017, 85–87.)

Suoritus-välttämisorientoitunut oppija pyrkii välttämään vaikutelmaa kyvyttömyydestä. Suoritusorientaatioissa heijastuu sosiaalinen vertailu ja arviointi suhteessa toisten suorituksiin.

Oppija selkeästi pyrkii välttämään tilanteita, joissa kokee epäonnistumisen mahdollisuuden. Kielteiset tunteet hallitsevat oppilaan kouluarkea. Hän ei koe opiskelua mielekkäänä ja eikä aseta omalle toiminnalleen tavoitteita. Luovutusherakkyys suhteellisen korkea. (Tuominen ym. 2017, 85–87.) *Välttämisorientaatio*ssa oppija pyrkii välttelemään vaivannäköä sekä työntekoa. Oppija haluaa päästä työtilanteesta mahdollisimman helpolla ja välttelee sen takia opiskelua. Hän ei koe opiskelua ponnistelemisen arvoisena vaan suhtautuu opiskeluun kyynisesti. Välttämisorientoituneen suhtautuminen kouluun on hyvin passiivista ja näkemykset omasta pystyvyydestä negatiivisia. Välttämisorientoituneella on oppimisen kannalta kielteisin profiili. Kielteiset tunteet (ahdistus, tylsistyneisyys) ja itseä koskevat käsitykset hallitsevat oppilaan arkea. Välttämisorientoituneella on myös muihin ryhmiin verrattuna heikoin yleinen ja kouluun liittyvä hyvinvointi. Koulu-uupumus ja vähäinen mielenkiinto koulua kohtaan ovat yleisimpiä välttämisorientoituneiden oppilaiden keskuudessa. (Tuominen ym. 2017, 83–87.) Longan (2014) mukaan välttämismotivaation syntyyn vaikuttaa myös epäonnistumisen pelko, joka saa oppilaan ennakoimaan huonoa lopputulosta.

TAULUKKO 2. Tavoiteorientaatiot Tuomisen ja kumppaneiden (2017) jaottelun mukaan.

Oppimis-orientaatio	Saavutus-orientaatio	Suoritus-lähestymis-orientaatio	Suoritus-välttämisorientaatio	Välttämisorientaatio
Vahva minäpystyvyys	Vahva minäpystyvyys	Suhteellisen heikko minäpystyvyys		Heikko minäpystyvyys
Vahva sisäinen motivaatio	Vahva sisäinen motivaatio	Epäonnistumisen pelko	Epäonnistumisen pelko	Vähäinen vaivannäkö
Myönteiset itseä koskevat käsitykset	Myönteiset itseä koskevat käsitykset	Keskinkertaiset itseä koskevat käsitykset	Keskinkertaiset itseä koskevat käsitykset	Kielteiset itseä koskevat käsitykset
Tilannekohtainen kiinnostus nouseva	Tilannekohtainen kiinnostus nouseva	Ennakoivat selitykset epäonnistumiselle	Epäonnistumisen ennakoivat selitykset	Heikko tilannekohtainen kiinnostus

Lindfors, Lundberg ja Kuusisto (2021) ovat muodostaneet välttämisorientoituneesta oppilaasta profiilin käsityökontekstissa (KUVIO 1). Oppija kokee käsityötehtävän yhtenä tehtävänä muiden joukossa, eikä hän motivoitu sen tekemiseen. Oppija suorittaa tehtävän mahdollisimman vähällä työllä, eikä juurikaan ole kiinnostunut työn ulkonäöstä. Vastoinkäymiset saavat oppilaan turhautumaan ja luovuttamaan, koska kokee osaamattomuutta. Välttämisorientoitunut ei keskity tunnilla olennaiseen, vaan tekee jotain aivan muuta kuin on tarkoitus.



KUVIO 1. Välttämisorientoitunut oppilas käsityön kontekstissa Tuomisen ja kumppaneiden (2017) sekä Lindforsin, Lundbergin ja Kuusiston (2021) mukaan.

2.5 Tavoiteorientaatiot käsityön kontekstissa

Välttämisorientoituneita on tutkittu suhteellisen vähän käsityön kontekstissa. Yleisesti tiedetään, että opetustilanteilla on merkittävä vaikutus erilaisten tavoitteiden omaksumiselle. Ympäristöt, joissa painotetaan asioiden oppimista ja tiedostamista sekä osoitetaan kiinnostusta oppimisprosesseihin, tukevat vahvemmin oppimistavoitteiden kehittymistä. Ympäristöt, joissa painotetaan ulkoista palkkiota, kilpailua ja suorituspainetta on todennäköisempää, että välttämistavoitteet yleistyvät. (Lehtinen ym. 2016, 172.) Hilmola ja Lindfors (2017) tutkivat 9. luokan oppilaiden (N=4792) suoritusta ja suoritusasenteita kokonaisessa käsityöprosessissa omassa tutkimuksessaan. Lisäksi he

vertailivat tyttöjen ja poikien tuloksia toisiinsa. Tuloksista pystyttiin muodostamaan kolme erilaista ryhmää kuvaamaan oppilaiden asenteita oppimistehtävään: positiiviset osaajat (43 %), positiiviset alisuoriutajat (29 %) ja negatiiviset suoriutajat (28 %). Positiiviset osaajat suoriutuivat ongelmanratkaisutehtävästä ja valmistuksesta hyvin. Positiiviset alisuoriutajat suhtautuivat käsityöhön myönteisesti, mutta heillä ei ollut osaamista ratkaista suunnittelutehtävää. Negatiiviset alisuoriutajat, jotka muistuttavat välttämisorientoituneita oppilaita puolestaan eivät osanneet ratkaista ongelmanratkaisutehtävää ja suhtautuivat myös kielteisesti opetukseen. Tuloksista havaittiin, että pojat (76 %) suhtautuvat käsitöihin positiivisemmin kuin tytöt (68 %). Tästä huolimatta pojat olivat yliedustettuina (61 %) alisuoriutujissa tyttöihin nähden (54 %). (Hilmola & Lindfors 2017.) Tuomisen ja kumppaneiden (2017, 88) tulokset ovat vastaavia Hilmolan ja Lindforsin (2017) tuloksiin. Pojat pyrkivät yleisesti selviämään koulutöistä vähemmällä ja ovat suoritushakuisempia kuin tytöt. Oppimis- ja menestyshakuisuus on yleisempää taas tyttöjen keskuudessa. Molemmista ryhmistä löytyy kuitenkin poikia sekä tyttöjä, vaikka toinen olisikin yliedustettuna. (Tuominen ym. 2017, 88–91.)

Lindfors, Lundberg & Kuusisto (2021) tutkivat tutkimuksessaan tavoiteorientaatioiden muutoksia opiskelijoiden (N=22) innovaatioprosessin aikana. Tuloksista ilmeni tekijöitä, jotka vaikuttivat tavoiteorientaatioiden laskuun ja nousuun. Orientaatioiden laskuun vaikutti muun muassa huono ryhmätyö, epävarmuus omasta osaamisesta, alhainen vireystila, ei kiinnostava tehtävä, epäselvä tehtävä ja puutteellinen ympäristö. Positiivisia muutoksia aikaan saivat toimiva ryhmätyöskentely, luottamus omiin taitoihin, onnistumisen kokemukset, uuden oppiminen, kiinnostava oppimistehtävä ja toimiva ympäristö. Heikkilä ja Sandell (2020) tutkivat omassa pro gradussaan 5.–6. luokan oppilaiden (N=22) tavoiteorientaatioiden eroja teknologian oppimisessa sekä siinä mahdollisia muutoksia aikaan saavia tekijöitä. Tulokset tekijöistä, jotka nostivat tai laskivat motivaatiota, vastasivat Lindforsin, Lundbergin ja Kuusiston (2021) tuloksia. Negatiivisia muutoksia motivaatiossa saivat aikaan ryhmäläisen huono työpanos, työrauhan häirintä, puutteellinen ohjeistus ja tehtävän haasteellisuus. Positiivisia muutoksia taas tehtävässä edistyminen ja kilpailuhenkisyys. (Heikkilä & Sandell 2020.)

Knuutila (2018) tutki omassa pro gradussaan 7.luokan oppilaiden (N=16) motivaation muuttumista ilmiölähtöisen elektroniikkaprojektin aikana ja tekijöitä, jotka vaikuttivat oppilaan tavoiteorientaatioon projektin alussa, sen aikana ja sen jälkeen. Tutkimuksen tulosten mukaan välttämisorientaatio ilmeni yläkoulun elektroniikkaprojektin aikana yleisenä passiivisuutena. Tekijöitä taustalla oli motivaation puute, vaikea työ sekä ei kiinnostava aihe. Vain yksi Knuutilan havainnoitavista oppilaista oli välttämisorientoitunut projektin alussa. Tuloksista selvisi, että hänen tavoiteorientaationsa pysyi samana koko projektin ajan. Muilla tavoiteorientaatioryhmillä vaihtelu oli huomattavasti yleisempää.

Lindfors, Heinola ja Kolha (2018) tutkivat 5.–6.-luokkalaisten oppilaiden (N=19) tavoiteorientaatioiden ilmenemistä käsitöissä. Oppimistehtävänä oli suunnitella ja rakentaa hydrokopteri. Oppilailla oli mahdollisuus päästä kisaamaan hydrokoptereilla koulujen välisiin kisoihin eli tehtävässä oli myös kilpailullinen rooli. Tutkimuksessa käytettiin eri jaottelua tavoiteorientaatioista, kuin meidän tutkimuksessamme. Tavoiteorientaatiot jaettiin kolmeen: oppimis-, suoritus- ja välttämisorientaatioon. Tuloksista selvisi, että prosessin aikana oppilaista 26 % oli oppimisorientoituneita, 54 % suoritusorientoituneita ja 20 % välttämisorientoituneita. Välttämisorientaatio ilmeni välinpitämättömänä suhtautumisena tehtävää kohtaan ja toiminnan tavoitteettomuudella. Grönman, Lindfors ja Rönkkö (2022) tutkivat esikouluikäisten oppilaiden (N=14) tavoiteorientaatioita ja ohjausvuorovaikutusta. Tutkimuksessa välttämisorientoituneilla lapsilla korostui ohjauksellisen tuen tarve eli kannustava palaute ja opetussisältöihin liittyvä tuki.

3 Koulumotivaatio

3.1 Oppimismotivaatio

Motivaatio syntyy oppimistilanteissa eri tekijöiden summasta. Ympäristö ja ilmapiiri, oppijan vireystila, tunteet ja yksilölliset tekijät vaikuttavat kaikki motivaation syntymiseen ja toiminnan kohdistumiseen. (Tuominen ym. 2017, 93.) Oppimismotivaatio voidaan nähdä hyvinkin oppiainekohtaisena ja yksilötasolla siinä voi olla suuriakin vaihteluja.

Oppimismotivaatio ei ole pysyvä piirre vaan se muokkautuu ajan kuluessa sisäisten ja ulkoisten tekijöiden vaikutuksesta. Lerkkanen ja Pakarinen (2018, 181–182) näkevät koulumotivaation kehittyvän toistuvasta toiminnasta. Aluksi motivaatio lähtee yksittäisestä oppimistilanteesta, josta se yleistyy suorituksen ja saadun palautteen perusteella oppilaan käsityksiksi itsestään oppijana ja edelleen yleiseksi kiinnostukseksi koulua ja uuden oppimista kohtaan. Yksilölle merkitykselliset oppisisällöt sekä tehtävät, materiaalit ja toiminnot aktivoivat oppilaan kiinnostuksen opiskeluun. (Lerkkanen & Pakarinen 2018, 181–182.)

Kiurun (2018, 123) mukaan keskeiset kysymykset koulumotivaation synnyn kannalta ovat: voiko tehtävässä onnistua? Haluanko tehdä tämän tehtävän? Miksi teen tämän tehtävän? Mitä onnistuminen vaatii?

Opetettavasta asiasta kiinnostuminen on merkittävä osa motivaation synnyssä ja sitoutumisessa opiskeluun. Kiinnostuminen opetettavasta asiasta mielletään usein motivoitumiseksi. Oppilaan kiinnostuksen herättäminen oppimistilanteita kohtaan ja niiden mielekkääksi kokeminen on tärkeää, jotta oppija sitoutuu oppimistavoitteisiin, näkisi vaivaa saavuttaakseen ne ja kiinnittyisi kouluympäristöön. (Juuti & Lavonen 2018, 197–198.)

Kiinnostava oppimistehtävä käsitöissä on todettu motivaatiota nostavaksi (Lundberg & Kuusisto 2019; Heikkilä & Sandell 2020). Kiinnostusta käytetään yleisesti kuvaamaan yksilön ja ympäristön välistä suhdetta sekä siihen vaikuttavia tekijöitä, jotka lisäävät, synnyttävät tai estävät toimintaa. Kiinnostus nähdään yleisesti yksilön ominaisuutena, joko sitä löytyy tai sitä ei löydy. (Juuti & Lavonen 2018, 197–198.) Oppilaita, jotka ohjautuvat omien kiinnostuksien kohteiden avulla opetettaviin asioihin, ei tarvitse erikseen painostaa opiskeluun, vaan heidän motivaationsa syntyy heitä kiinnostavasta asiasta (Deci & Ryan 2000, 230–235). Keskihon (2011) pro gradussa-tutkimuksessa selvisi, että oppilaiden

motivaation kehittymisen kannalta tärkeää oli, että oppilas kokee käsityön itselleen tärkeäksi, saa positiivisia kokemuksia, kokee saavansa vaikuttaa omaan toimintaan ja saa tukea sekä palautetta vertaisiltaan, vanhemmilta ja opettajalta.

Bymanin (2002, 26) mukaan oppimisympäristöjen motivoivuus, josta innostus voi syntyä, on noussut yksilön motivoimista merkityksellisempään asemaan. Oppilaiden kiinnostusta opetettavaan asiaan voi kehittää ja tukea opetuksessa. Se syntyy vuorovaikutuksessa oppijan ja ympäristön välillä ja sitä voidaan herätellä esimerkiksi aktivoivilla työtavoilla (Lonka 2014, 166.) Jos kiinnostus nähdään pelkästään yksilön ominaisuutena, saattaa se johtaa opetuksessa tilanteeseen, jossa oppilaiden kiinnostusta opetettavaan asiaan ei edes yritetä herätellä. Kiinnostuksen herätteleminen korostuu varsinkin uusien asioiden oppimisessa, jolloin opetettava aihe on vielä vieras. (Juuti & Lavonen 2018, 197–198; Lerkkanen & Pakarinen 2018, 181) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 30) mainitaan erikseen, että työtapojen valinnoissa tulee huomioida oppilaiden kiinnostuksen kohteet.

Oppilaan omat kiinnostuksen kohteet kouluun ja opiskeluun vaikuttavat suoriutumiseen koulumaailmassa. Oppiaineissa pärjäämisen taustalla saattaa olla oppilaan oma innostus ja kiinnostus, koska oppilas kokee sen tärkeäksi tai hyödylliseksi omaa elämäänsä ajatellen. Toisaalta oppilas voi vastaavasti kokea tietyt oppiaineet raskaiksi ja hankaliksi, koska oma kiinnostus oppiaineeseen puuttuu. Oppilaat voivat esimerkiksi kokea opiskelun oppiaineissa liian aikaa kuluttavaksi, jolloin kiinnostus voi tippua. Kiinnostuksen heikentyminen voi aiheuttaa oppilaissa hermostuneisuuden ja ahdistuneisuuden tunteita. (Viljaranta & Tuominen 2018, 101–103.) Laitinen, Hilmola & Juntunen (2011, 239) huomauttavat, että alaluokilta asti käsityön tulisi olla merkityksellistä ja kattaa laajasti opetussuunnitelmansisältöjä, sillä taidot ja asenteen oppimisen suhteen rakentuvat vuosien saatossa. Eri oppiaineiden arvostukseen vaikuttavat monet tekijät kuten oppimiskokemukset ja kouluympäristö. Koulutuksen siirtymävaiheet voivat olla isossa roolissa motivaation muodostumisessa. Siirtyessä kouluasteilla eteenpäin korostuu yhteisöllisyyden tarve oppilaissa, joka voi näkyä positiivisesti ja negatiivisesti opiskelumotivaatiossa. (Viljaranta & Tuominen 2018, 104–106.) Oppilaalle on merkityksellistä kuinka hyödylliseksi hän tehtävän tai harjoitteen kokee. Mitä

enemmän hän sitä arvostaa, sitä paremmin hän myös siihen kiinnittyy (Lerkkanen & Pakarinen 2018, 191).

Oppilaiden henkilökohtaiset kokemukset omasta pystyvyydestä määrittävät motivaation syntyä ja sen kohdistumista. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan, millaisia uskomuksia oppilaalla on omista resursseistaan toteuttaa toimintoja, joilla selvittää erilaisista suorituksista toivotulla tavalla. Toistuvat epäonnistumisen kokemukset, esimerkiksi samassa, synnyttävät oppijassa negatiivisia kokemuksia omasta pystyvyydestä, kun taas positiiviset kokemukset vastaavasti nostavat oppijan kokemusta omasta pystyvyydestä. Onnistumisen kokemukset ovat todella tärkeitä motivaation synnyssä. Korkea minäpystyvyys on merkittävä tekijä motivaation synnyssä koulumaailmassa. (Lehtinen ym. 2017, 158–161.) Hilmolan ja Aution (2017) tutkimuksesta selvisi, että 7. luokkalaiset (N=982) pitivät käsityötä suhteellisen helppona oppiaineena. 84 % oppilaista koki myös myönteiseksi oman osaamisensa tason. Lisäksi 79 % oppilaista piti käsitöitä kiinnostavana oppiaineena, kiinnostus kuitenkin korostui eniten poikien vastauksissa. Pintricht (2003) on todennut, kun oppilas kuvittelee pärjäävänsä hyvin, hän sitoutuu tehtävään ja yrittää vahvemmin. Negatiivisesti omiin taitoihin ja pystyvyyteen uskovat pärjäävät huonommin koulumaailmassa.

Oppilaat kokevat opetustilanteet hyvin eri tavalla. Pelkästään opettajan kysymykseen vastaaminen aiheuttaa oppilaissa erilaisia reaktioita. Osaamisestaan epävarmalle oppilaalle tilanne voi olla uhkaava, väärä vastaus paljastaa kaikille muille osaamattomuuden. Tämän seurauksena oppilas voi ruveta säätelämään omaa toimintaansa, jotta epävarmuus helpottaisi. (Tuominen ym. 2017, 80–81.) Minäpystyvyys vaikuttaa oppijan asettamiin tavoitteisiin ja tehtäviin ryhtymiseen. Vahva luottamus omiin taitoihin ja pystyvyyteen rohkaisee yksilöä käyttämään mutkikkaita ajatteluprosesseja ja sitoutumaan tehtävään. (Lehtinen ym. 2017, 158–161.)

3.2 Vuorovaikutuksen laadun yhteys motivaatioon

Oppimisympäristön ja vuorovaikutuksen tulisi edistää oppilaiden motivaation kasvua kouluympäristössä (Lerikkanen & Pakarinen, 182). Tärkeimmäksi oppimisprosessia ja oppimistuloksia määrittäväksi tekijäksi on osoittautunut opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laatu. Vuorovaikutuksella tarkoitetaan yksilön ja ryhmien välistä sosiaalista toimintaa erilaisissa ympäristöissä. Koulussa vuorovaikutus nähdään opettajan ja oppilaiden välisenä kommunikointina ja yhteisenä toimintana. (Lehtinen ym. 2016, 254–255.)

Hyvät vuorovaikutustaidot rakentavat yksilön identiteettiä, tukevat ryhmien toimivuutta, edistävät oppimista sekä luovat ystävyyssuhteita ja hyvää ilmapiiriä. Laadukkaaseen vuorovaikutusprosessiin vaikuttaa moni eri tekijä, kuten opetussuunnitelman soveltaminen, tavoitteiden asettelu, työskentelytapojen valinnat sekä oppimisprosessin ohjaaminen. (Lehtinen ym. 2016, 241–254.) Lerkkasen ja Pakarisen (2018, 188) mukaan lasten ominaisuudet, kuten edistyneemmät taidot, oppimisen riskit ja luonteelliset piirteet vaikuttavat opettajaoppilassuhteen muodostumiseen. Hyvä vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä vaikuttaa oppilaan kiinnittymiseen tehtävään, motivaatioon ja tehtävään käytettyyn aikaan. Positiivinen opettajaoppilassuhde voi tukea oppilaita, joilla kotioloit eivät ole koulutavoitteita tukevia. Huonot välit opettajan ja oppilaan välillä voivat johtaa tilanteeseen, jossa aika ja keskittyminen käytetään oppilaan käyttäytymisen hallintaan. Huonot välit näkyvät oppilaassa kielteisinä tunteina koulua ja ympäristöä kohtaan. Opettajat panostavat tutkitusti enemmän oppilaisiin, joista heillä on positiivinen kuva. (Hamre & Pianta 2001, 626.) Myös Lerikkanen ja Pakarinen (2018, 186) huomauttavat myönteisen ja positiivisen opettajaoppilassuhteen merkityksellisyydestä koulumotivaation kannalta.

Ohjausvuorovaikutuksen laatua on tutkittu Hamren ym. (2013) kehittämän TTI-menetelmän (Teaching Through Interaction) avulla. Menetelmä koostuu kolmesta eri osa-alueesta: tunnetuesta, toiminnan organisoinnista ja ohjauksellisesta tuesta. *Tunnetuella tarkoitetaan* opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen lämpimyyttä, luokan myönteistä ilmapiiriä, oppilaiden välisiä suhteita ja opettajan sensitiivisyyttä lasten aloitteille. Tunnetuki ilmenee hyvänä ryhmähenkenä ja opettajan ja oppilaan välisenä lämpimänä vuorovaikutussuhteena. (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 186.) Lehtinen ja kumppanit (2016, 249) määrittelevät

tunnetuen rakentuvan luokkahuoneen myönteisestä ilmapiiristä, opettajan sensitiivisyydestä ja lasten näkökulmien huomioimisesta.

Toiminnan organisoinnilla viitataan ryhmän toimintojen tehokkuuteen, monipuolisuuteen ja tavoitteellisuuteen sekä oppilaiden motivaation tukemiseen. Lehtisen ym. (2016) mukaan osa-alue perustuu lasten itsesäätelytaitojen kehittymiselle ja ympäristön vaikutukselle oppimiseen. Taustalla on oletus siitä, että lapset kiinnittyvät parhaiten oppimiseen silloin, kun saavat itse osallistua tavoitteiden asetteluun sekä seurata ja havainnoida omaa toimintaa, prosessia, oppimista ja motivaatiota. Toiminnan organisointi ilmenee selkeänä ja johdonmukaisena opetuksena ja opetuksen suunnitteluna. Opetuksessa huomioidaan ryhmän hallinta ja selkeät säännöt. (Lehtinen ym. 2016, 251; Lerkkanen & Pakarinen 2018, 186)

Kolmanteen osa-alueeseen *ohjaukselliseen tukeen* liittyy ohjauksen ja opetuksen laadun tarkasteleminen. Lerkkasen ja Pakarisen (2018, 186) mukaan ohjaukselliseen tukeen kuuluu ymmärtämisen, analyttisyyden, kriittisyyden ja ongelmanratkaisun tukeminen. Lehtinen ym. (2016, 252) määrittelee osa-alueen opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen suhteessa kielelliseen ja kognitiiviseen kehitykseen. Opetuksessa tuetaan opetettavan sisällön ymmärtämistä kokonaisvaltaisesti. Ohjauksellinen tuki näyttäytyy luokassa keskustelevana dialogina ja kannustavana palautteena. Grönmanin, Lindforsin ja Rönkön (2022) tutkimuksessa juuri ohjauksellinen tuki korostui välttämisorientoituneilla esikoululaisilla.

3.3 Sosiaalisten suhteiden merkitys motivaatioon

Oppimistilanteet koulussa ovat niin kompleksisia, ettei yksittäinen motivaatioteoria pysty kuvaamaan oppimistilanteiden dynamiikkaa ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Motivaation nähdään kehittyvän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, joten opettajan merkitys motivaation tukemisessa korostuu. Innostava ja kannustava ympäristö on oppilaalle merkityksellinen hyvinvointia lisäävä tekijä. Opetusryhmien välisiä eroja motivaatiossa selittävät opettajan suhde oppilaisiin, opetuskäytänteiden erot ja vuorovaikutuksen laatu opettajan ja oppilaiden välillä. Selkeästi organisoidulla opetuksella voidaan rakentaa turvallinen ja positiivinen oppimisympäristö, joka edistää oppilaan vuorovaikutusta ja tukee autonomian ja

yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 182–192; Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013, 250)

Opettajan antamalla palautteella on myös valtava merkitys tehtävään kiinnittymiseen. Jos palaute tukee oppimisprosessin merkitystä, konkretisoi oppilaan osaamista, tukee se kokonaisuudessaan oppilaan pystyvyyden tunnetta (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 182–192). Opettaja, joka taas kontrolloi liikaa oppilaan suorittamista voi heikentää yksilön sisäistä motivaatiota ja kasvattaa luovutusherkkyttä (Alkaabi, 2017, 194–195). Pintricht (2003, 672) nostaa palautteenannon monipuolisuuden ja sen, että se tukee oppilaan realistisia käsityksiä omista mahdollisuuksistaan osaksi motivaation kasvua. Ryanin ja Decin (2000) mukaan luokan ilmapiiriin tulisi vahvistaa oppilaiden autonomiaa vertailun sijaan, jotta oppilaiden kiinnostus opiskelua kohtaan vahvistuisi.

Ihmisillä on tarve muodostaa ja ylläpitää itselleen merkittäviä ystävyyssuhteita.

Yhteenkuuluvuuden tunne koulukontekstissa lisää myönteisiä tunteita, sitoutumista ja motivaatiota. Kiurun (2018) mukaan motivaatio- ja sopeutumisongelmat liittyvät usein ongelmiin sosiaalisissa suhteissa. Kaverit tekevät koulupäivästä monelle mieluisan ja tukevat parhaimmillaan oppimista, oppimismotivaatiota ja koettua hyvinvointia. Positiivisten tunteiden lisäksi kaverisuhteet voivat myös aiheuttaa negatiivisia tunteita, kuten ahdistuneisuutta ja stressiä. Lisäksi kaverin kielteiset kokemukset tietystä oppiaineesta tai koulusta saattavat heikentää yksilön omia asenteita ja kouluun sitoutumista.

Oppimismotivaation kannalta keskeistä onkin, mitä kaveripiirin keskuudessa pidetään suotavana käyttäytymisenä. Kaverisuhteet voivat pahimmillaan lisätä eriarvoisuutta koulumaailmassa. On todettu, että taitavat kaverukset tukevat ja vahvistavat toistensa suorituksia, kun taas vähemmän taitavat kaverukset heikentävät toistensa suoritusta.

Kiinnittämällä huomiota ja tukemalla kavereiden välisiä vuorovaikutussuhteita pystytään tukemaan motivaation kasvua. (Kiuru 2018, 123–136.)

4 Käsiyö

4.1 Käsiyön oppiaine

Käsitöiden asema on ollut merkittävä ihmisen olemassa olemiselle eri puolilla maapalloa, mutta oppiaineeksi, se otettiin ensimmäisenä Suomessa. Vuonna 1866 tehdyssä kansankouluasetuksessa käsitöistä tuli Suomessa pakollinen oppiaine. Suomalaisen käsiyökasvatuksen historia on pitkä ja värikäs. Suomalaisen käsiyökasvatuksen aloittaja ja kehittäjä Uno Cygnaeus korosti juuri käsiyön asemaa kouluissa ja sen tärkeyttä osana kasvatusa. Cygnaeus painotti kasvattavan käsiyön tärkeyttä, ja kasvatusalan ihmisenä näki käsiyöllä olevan pedagogista itseisarvoa. (Lepistö 2004, 53.) Käsiyö oli kansakoulun aikana harjoitusaine, jossa opetuksen tavoitteena oli kehittää lasta kokonaisvaltaisesti eli henkisesti ja fyysisesti. Kojonkoski-Rännäli (1998,23) määrittelee termin käsiyö, toimintana, jossa ihminen valmistaa tuotoksia eri tekniikoin muovaamalla materiaalia halutunlaiseksi. Käsitteenä käsiyö viittaa aina tekemiseen, jossa valmistusprosessi tapahtuu käsiä käyttämällä. (Kojonkoski-Rännäli 1998, 23.)

Käsiyönoppiaine on viime vuosikymmeninä ollut isoissa uudistuksissa. Ensimmäisen kerran ajatus sukupuolivapaasta käsiyöstä, jossa oppilas saisi opiskella tekstiili sekä teknistä työtä valintansa mukaan esitettiin jo peruskoulun opetussuunnitelman komitean mietinnöissä II (1970). Silloin lakattiin puhumasta tyttöjen ja poikien käsitöistä ja otettiin käyttöön erottelu materiaalialueen mukaan. Kehitys jatkui samanlaisena ja vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet muokkasi oppiainetta vielä enemmän monimateriaaliseksi. (Lindfors, Marjanen & Jaatinen 2016, 82–83.)

2016 voimaan astunut uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014) muovasi käsiyönopetusta enemmän kohti monimateriaalisuutta. Pölläsen ja kumppaneiden (2021) mukaan keskeisiä käsitteitä käsiyön opetuksessa nykyään ovat juuri monimateriaalisuus ja kokonainen käsiyö. Perinteinen jako tekniseen sekä tekstiilityöhön haluttiin haudata menneisyyteen ja tilalle otettiin monimateriaalinen käsiyö kuvaamaan käsiyötä oppiaineena paremmin. Käsiyöstä tuli siis yksi yhtenäinen oppiaine. Monimateriaalisuus on nähty käsiyötä lokeroivana terminä. Se ei kuitenkaan määritä yksittäisiä oppimistehtäviä, eikä

projekteissa ole pakko yhdistää erilaisia materiaaleja pakon sanelemana. Tavoitteena on ohjata oppilasta tarkastelemaan erilaisia materiaaleja niiden käytettävyyden, koostumuksen, ominaisuuksien ja rakenteen mukaan. Monimateriaalisuus tulisi nähdä opetuksessa mahdollistajana eikä ongelmana. Pöllänen ja kumppanit (2021) huomauttaa, että uusimmat teknologiat, kuten 3D-tulostus, CNC- ja lasertyöstö ovat mahdollistaneet monimateriaalisen käsityön hyödyntämisen aivan uudella tavalla. Monimateriaalisessa opetuksessa keskiössä ovat oppilaiden kiinnostuksen kohteet ja tarkoituksenmukaiset työtavat (tekstiili ja tekninen) yhdessä tai erikseen. (Pöllänen, Rönkkö, Salonen, Härkki & Lindfors 2021, 7, 17.) Ymmärrys Suomen käsityön oppiaineen opetuksesta, ei ole erityisesti keskittynyt käsityön perinteiseen opetukseen, vaikkakin oppilaita ohjataan soveltamaan perinteisiä käsityön näkökulmia. Oppilaiden omalla motivaatiolla, kokemuksilla ja ideoinnilla on huomattava rooli käytännön työskentelyn sisältöön ja kokemuksiin. (Räisänen & Kokko, 2019, 40.)

Hilmolan ja Aution (2017) tutkimuksessa, jossa selvitettiin 7.luokkalaisten (N=982) asenteita käsityöoppiainetta kohtaan selvisi, että teknisen painotettuun opetukseen osallistuneiden oppilaiden asenteet olivat positiivisempia, kuin saman sisältöiseen opetukseen osallistuneiden, jossa on yhtä paljon teknistä ja tekstiilityötä. Hilmola ja Autio (2017) esittävät huolen, että annetaanko oppilaille riittävä mahdollisuus painottaa omia kiinnostuksen kohteita nykyisen muotoisessa käsityön opetuksessa. Viljaranta ja Tuominen (2018, 101) painottavatkin oppilaiden kiinnostuksen kohteiden hyödyntämistä oppilaiden sitouttamisessa opiskelun tavoitteisiin.

4.2 Kokonainen käsityö

Kokonainen käsityö ja siihen ohjaaminen on nostettu keskeiseksi tavoitteeksi opetussuunnitelmassa (POPS 2014). Yksinkertaistettuna kokonainen käsityöprosessi voidaan esittää jaettuna neljään eri osaan. Pöllänen (2019) jaottelun mukaan kokonainen käsityöprosessi koostuu ideoinnista ja innovoinnista, suunnittelusta, valmistuksesta ja arvioinnista. Oppimisen kohteena ei ole enää pelkästään joko tekstiili- tai teknisen työn oppisisällöt, vaan kokonainen käsityöprosessi (Lindfors, Marjanen & Jaatinen 2016, 87). Kokonaisessa käsityössä merkittävä ei ole pelkästään tuote vaan koko prosessi sen takana.

Prosessin ensimmäisessä vaiheessa eli ideoinnissa ja suunnittelussa oppilas ideoi yksin tai ryhmässä oppimistehtävän pohjalta erilaisia ratkaisuja. Tärkeää on luoda alkumielikuva oppimistehtävästä, omista taidoista, kokemuksista ja mielikuvista. Opettajan on tärkeää tukea oppilaita aktiiviseen aivoriiveen, jossa näkökulmia prosessista katsotaan mahdollisimman laajalta näkökulmalta (Lepistö & Lindfors 2015, 9). Suunnitteluvaiheessa toteutetaan visuaalinen ja tekninen suunnitelma tuotteesta. Oppilaat toteuttavat toimintasuunnitelman, jonka perusteella valmistusvaihe alkaa. Suunnitteluun lisätään myös kokeilua, protoamista ja vuorovaikutusta muiden ryhmien kanssa. Suunnitteluvaiheessa alkumielikuva prosessista muuttuu toimintamielikuvaksi, jolloin yksilöllä tai ryhmällä on jo käsitys toiminnasta ja sen kohdistumisesta. Opettajan rooli on auttaa oppilaita kohdentamaan huomio merkityksellisiin kohtiin suunnittelussa. (Pöllänen ym. 2021, 8, 13.) Pöllänen (2019) mukaan oppimisen kannalta suunnitteluvaihetta voidaan pitää kaikista tärkeimpänä.

Käsityön valmistusvaiheessa toimintasuunnitelmaa ruvetaan toteuttamaan. Työskentelyssä tulee huomioida resurssit sekä työskentelyä haittaavat rajoitteet. Työturvallisuus nousee myös merkittäväksi tekijäksi tässä vaiheessa kokonaista käsityöprosessia. Mielikuva tuotteesta rupeaa muotoutumaan lopullisesti. Oppija reflektoi omaa työskentelyään ja huomioi aikaisemmin opitut taidot ja rinnastaa niitä uusin taitoihin, joita prosessin aikana oppii. Toimintamielikuva prosessista muuttuu määritellyksi mielikuvaksi. Arvioinnissa oppilaat käsittelevät prosessia vuorovaikutuksellisesti oman tuotteensa sekä työskentelemisen kautta. Arviointi vaiheessa oppilaille tulee olla jo tarkka mielikuva oppimistehtävästä. Kokonainen käsityö on jatkuvaa oppimista jokaisessa eri vaiheessa. Prosessissa oppilaalta odotetaan tietojen ja taitojen lisäämistä, hiljaisen tiedon kartuttamista ja henkistä kasvua. Monimateriaalisen työn tavoitteena voidaan nähdä, että oppilaat saisivat kokonaisesta käsityöprosessista ymmärryksen, jossa prosessin vaiheista ei luotaisi kuvaa pelkästään tekniseen tai tekstiilityöhön. (Pöllänen ym. 2021, 8–9,14.)

Käsitöillä on monia ominaisuuksia, jotka rikastuttavat oppimisympäristöä, siksi se on vieläkin ajankohtainen ja erittäin tärkeä oppiaine. Käsitöet tarjoavat mahdollisuuksia kehittää taitoja, joita ihmiset tarvitsevat modernissa yhteiskunnassa, käsityöt esimerkiksi tukevat selviytymisstrategioiden ilmaantumista, jotka ovat hyödyllisiä ja sovellettavissa muihin osa-

alueihin myöhemmässä elämän vaiheessa. Käsitöitä voidaan ajatella luonnollisena reaktiona lapsen tarpeelle kasvaa, käsityöt tarjoavat tasapainoisen tavan oppia tuntemaan maailmaa ja omaa rooliaan siinä, edistämällä omien motoristen ja kognitiivisten taitojen kehitystä. (Veeber, Syrjäläinen & Lind 2015, 24–25)

4.3 Erilaiset lähestymistavat monimateriaaliseen käsityöopetukseen

Pöllänen ja kumppanit (2021, 12) esittävät kolme erilaista lähestymistapaa opetuksen organisointiin ja monimateriaalisuuteen. Opetus voidaan järjestää 1) opettajajohtoisesti, jolloin opettaja määrittelee ja rajaa projektin tiettyihin tekniikoihin ja materiaaleihin, 2) suuntaa antavasti, jolloin oppilaat saavat toteuttaa omia valintojaan opettajan määrittämien reunaehtojen puitteissa, 3) oppilaslähtöisesti, jolloin oppimistehtävä on vapaa ja opettajan rooli on tukea oppilaiden innovointia ja prosessia. Lähtökohdaksi monimateriaaliseen oppimistehtävään Lindfors & Lepistö (2015) esittävät oppilaslähtöistä lähestymistapaa suunnitteluun, jossa oppilas suunnittelee luovia ja innovatiivisia ratkaisuja käyttämällä tarkoituksenmukaisia materiaaleja. Oppiminen ei tällöin perustuisi pelkästään opettajan määrittelemiin materiaaleihin ja työtapoihin, vaan ne kumpuaisivat oppilaasta itsestään.

Pöllänen ym. (2021) esittävät artikkelissaan myös erilaisia pedagogisia lähestymistapoja monimateriaalisiin oppimistehtäviin perusopetuksen käsitöissä. Yksi lähestymistavoista on keskittyä vain yhteen materiaalityöhön (esim. langat ja kankaat) tai sitten näiden yhdistelmiin niin, että työssä kokeillaan erilaisia tekniikoita ja materiaalien yhdistämistä. Tällaisen oppimistehtävän tarkoitus olisi tukea oppilaan spesifiä materiaalituntemusta tietyissä materiaalityöryhmissä ja niiden työstötapojen kehittymistä. Oppilaan tulisi saada rauhassa tutustua materiaaliin ja pohtia itsenäisesti erilaisia käyttötarkoituksia sille. Toinen tapa lähestyä käsityön oppimistehtävää on materiaalirajat ylittävä monimateriaalisuus. Tällaisessa oppimistehtävässä yhdistellään teknisen työn, että tekstiilityön työtapoja ja materiaaleja. (Lepistö & Lindfors 2015, 4; Pöllänen ym. 2021, 13–14.) Oppimistehtävänä voisi olla esimerkiksi siipirasialus, jossa yhdistyy finfoamin työstäminen ja elektroniikan perusteet. Yksi tapa lähestyä monimateriaalisuutta on ideasta tuotteeksi- malli. Siinä oppilas toteuttaa käsityöllisen ongelmaratkaisutehtävän ja suunnittelee omaan elinympäristöönsä tarpeellisen tuotteen alusta alkaen. (Lindfors, Marjanen & Jaatinen 2016, 92.) David

Whittakerin ja ym. (2014) mukaan käsityön opetus ei saisi olla pelkästään mekaanista oppimista, vaan jokaisessa prosessin vaiheessa oppilaan omaa ajattelua tulisi rohkaista.

Monimateriaalisuus voidaan nähdä myös erillisten käsityöprosessien kokoajana. Tällöin voidaan valmistaa apuväline, työkalu tai suoja valiten parhaiten sopivat materiaalit. Oppimistehtävä voi olla myös projektimainen ryhmätehtävä, jolloin oppimistehtävän tarkoituksena on tuottaa innovaatio tai ratkaista jokin ongelma. Innovaatioprosessi kumpuaa aina yksilön tarpeesta johonkin ratkaisuun. Projekti etenee sykleittäin suunnittelusta, valmistamiseen ja testaamiseen. Tekijöiden tulee suhtautua projektiin riittävän kriittisesti, jotta tuote kehittyy testaamisen ohella. Opettajalta prosessi vaatii hyviä vuorovaikutustaitoja ja osaamista toimia mentorina oppilaille. (Lepistö & Lindfors 2015, 3.) Monimateriaalisia ratkaisuja voidaan toteuttaa myös koko luokan yhteisinä projekteina. Tällöin esimerkiksi asiantuntijuus on hajautettu, jolloin on mahdollista vaativimpiin suorituksiin kuin yksilöiden yksinään. (Pöllänen ym. 2021, 15–16.) Isoissa ryhmätöissä myös välttämisorientoituneiden oppilaiden piiloutuminen vastuulta on helpompaa.

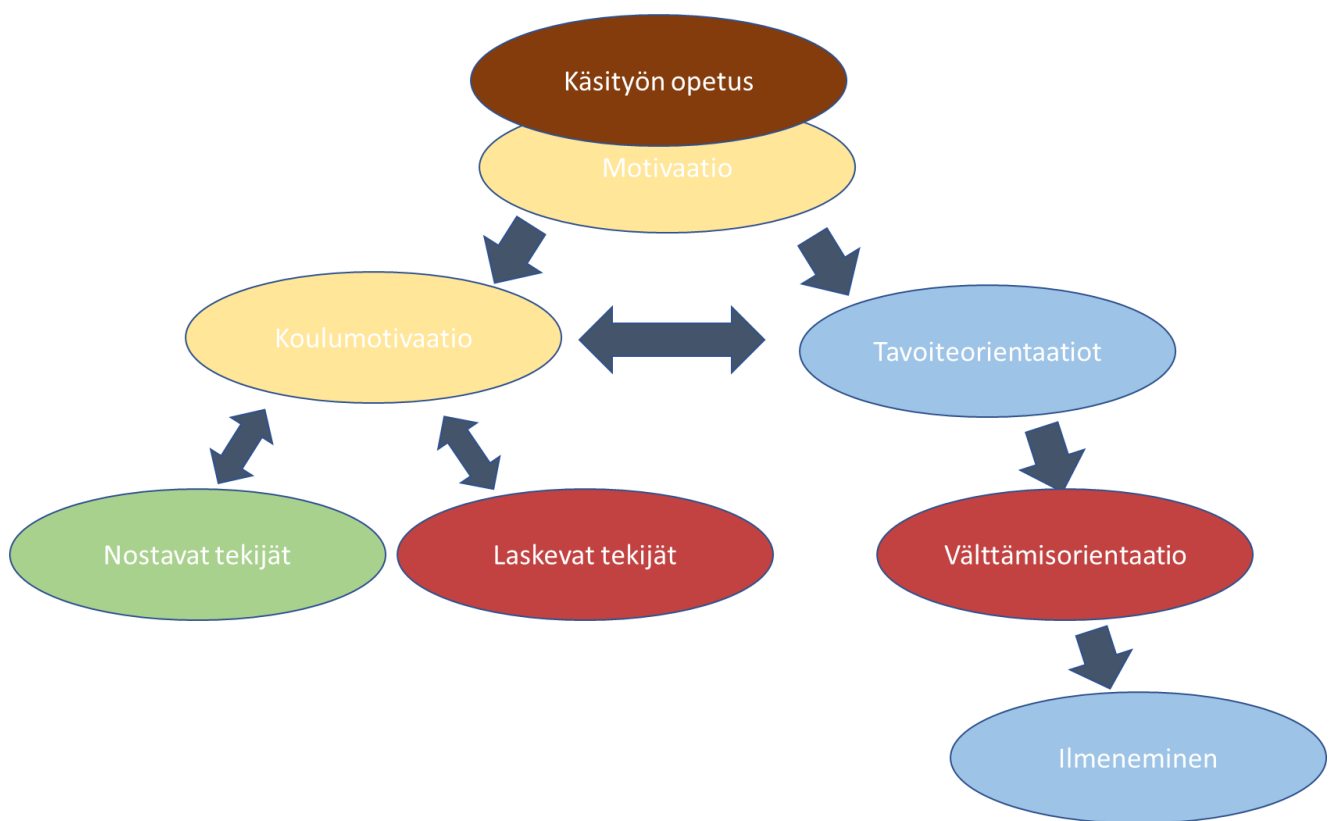
4.4 Käsityö perusopetuksen vuosiluokilla 7–9 opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) mainitaan, että käsityön oppiaineen tehtävänä vuosiluokilla 7–9 on ohjata oppilaita kokonaisen käsityöprosessin hallintaan. Kokonaiseen käsityöprosessiin kuuluu tuotteen tai teoksen itsenäinen tai yhteisöllinen suunnittelu, valmistus ja oman käsityöprosessin arviointi. Käsityön tekeminen tulisi olla tutkivaa, keksivää ja kokeilevaa. Oppilaiden tulisi rohkeasti saada kokeilla erilaisia teknisiä, materiaalisia ja visuaalisia ratkaisuja. Opetuksessa tulisi huomioida oppilaiden autonomia. Käsitöissä käytetään teknisen työn ja tekstiilityön tapoja. Opetussuunnitelmassa (2014, 430) todetaan, että käsitöissä kehitetään oppilaiden avaruudellista hahmottamista, tuntoaistia ja käsillä tekemistä, jotka edistävät motorisia taitoja, luovuutta ja suunnitteluosaamista. Vuosiluokilla 7–9 opetuksen tulisi tukea oppilaan omasta ympäristöstä kumpuavaa innovointia ja ongelmanratkaisua. Kasvatuksellisenä tehtävänä on oppilaiden hyvinvoinnin ja elämänhallinnan tukeminen sekä auttaminen työelämään ja ammattiin liittyvissä valinnoissa. (POPS 2014, 430–431)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) mainitaan erikseen, että käsityön opetuksessa tulisi huomioida oppilaiden erilaiset kiinnostuksen kohteet. Opetuksessa tulisi myös huomioida yhteisöllinen toiminta osana opetusta. Käsityöoppiaineena mahdollistaa hyvin yhteistyöt erilaisten tahojen kanssa. Toiminnallista oppimista on mahdollista esimerkiksi tukea tutkivan oppimisen projektilla, joka on toteutettu yhteistyössä eri tahojen kanssa. Opetuksessa tulisi huomioida oppilaiden erilaiset edellytykset oppimiseen. Opetus tulisi järjestää siten, että kaikilla on mahdollisuus oppimiseen. Eriyttäminen voidaan huomioida muun muassa oppimisympäristön, työvälineiden, työtapojen ja työtehtävien valinnassa. (POPS 2014, 431.)

5 Tutkielman teoreettinen viitekehys ja tutkimustehtävä

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä (KUVIO 2) kuvataan tutkimuksen lähtökohdat keskeisten käsitteiden avulla mahdollisimman informatiivisesti. Viitekehysmallissa on pyritty tuomaan esiin tutkimuksen kannalta teorian keskeisimmät käsitteet ja sisällöt. Keskeisinä käsitteinä tutkimuksessa ovat perusopetuksen käsityö, tavoiteorientaatiot, erityisesti välttämisorientaatio sekä motivaatio yleisesti sekä koulukohtaisesti. Viitekehysmallissa olemme pyrkineet ilmentämään käsitteiden välisiä hierarkioita. Tutkimuksessa keskitytään tekijöihin, jotka nostavat tai laskevat välttämisorientoituneen oppilaan motivaatiota käsitöissä.



KUVIO 2. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys.

Tavoiteorientaatioilla viitataan tässä tutkimuksessa Tuomisen ja kumppaneiden (2017) määrittelemään jaotteluun, jossa orientaatiot jaetaan viiteen eri ryhmään. Tavoiteorientaatiot nähdään yksilön motivaatiollisina pyrkimyksinä - millaisia tavoitteita hän oppimiselleen asettaa. Välttämisorientoituneella oppilaalla tarkoitetaan kaikista passiivisimmin kouluun

suhtautuvaa oppijaa. Muodostimme Tuomisen ym. (2017) sekä Lindforsin, Lundbergin & Kuusiston (2021) tuloksien pohjalta määritelmät välttämisorientoituneen oppilaan tyypilliselle käyttäytymiselle. Esittelemme määritelmät luvussa 6.2. Motivaatiolla viitataan tässä tutkimuksessa yleisiin motivaatioteorioihin (Eccles 1989; Tuominen ym. 2017; Pintricht 2003) sekä erikseen koulumotivaatioon ja siihen vaikuttaviin tekijöihin (Lehtinen ym. 2017; Lerkkänen & Pakarinen 2018; Viljaranta & Tuominen 2018). Yleiseen motivaatioteoriaan (Ryan & Deci 2000, 2016) kuuluu jaottelu sisäiseen sekä ulkoiseen motivaatioon. Keskitymme myös tutkimuksen teoriassa ulkoisen motivaation sisäistymiseen eli itsemääräämisteoriaan (Deci & Ryan 2017), joka on merkittävä tekijä yksilön kiinnittymisessä tehtävään ja motivaation synnyssä. Koulumotivaatiolla viittaamme oppimismotivaatioon ja siihen vaikuttaviin tekijöihin kuten oppimisympäristöön, oppiaineen arvostuksiin, vuorovaikutuksen laatuun ja sosiaalisiin suhteisiin.

Aikaisemmat tutkimukset ovat pääasiallisesti käsitelleet tavoiteorientaatioita yleisestä näkökulmasta, eivätkä ole keskittyneet vain yhteen orientaatioryhmään ja siihen liittyviin tekijöihin. Tekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaiden kokemaan motivaatioon on saatu yleisellä tasolla (ks. Lindfors, Lundberg & Kuusisto 2021; Heikkilä & Sandell 2020), mutta tuloksia ei voida kuitenkaan yleistää kaikkiin tavoiteorientaatioryhmiin. Välttämisorientaation on todettu vaikuttavan negatiivisesti koettuun kouluhyvinvointiin (Tuominen ym. 2017), jonka vuoksi tämä tutkimus, joka kohdentuu pelkästään välttämisorientaatioon liittyviin tekijöihin, on perusteltu.

Tässä tutkimuksessa selvitämme tekijöitä, jotka nostavat tai laskevat välttämisorientoituneen 7. luokan oppilaan motivaatiota käsityön opetuksessa. Nostaviksi ja laskeviksi tekijöiksi määrittelemme tekijät, jotka edistävät tai hidastavat oppilaan työskentelyä. Lisäksi tutkimuksessa syvennyttään välttämisorientoitumisen ilmenemiseen käsityön kontekstissa.

Tutkimuksen pääkysymys on:

Millä tavoin välttämisorientoituminen ilmenee perusopetuksen 7.luokan oppilaan työskentelyssä käsityön oppitunneilla ja mitkä tekijät nostavat tai laskevat motivaatiota?

Tutkimuksen alakysymykset ovat:

1. Mitkä tekijät lisäävät oppilaan motivaatiota oppimistehtävän aikana?
2. Mitkä tekijät vähentävät oppilaan motivaatiota oppimistehtävän aikana?

Tutkimusaineisto kerättiin havainnoimalla ja haastatteleamalla perusopetuksen 7.luokan välttämisorientoituneita oppilaita käsityön oppitunneilla työskenneltäessä teknisen työn työtapojen tiloissa. Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena, jossa perehdyimme neljän oppilaan tapaukseen. Tutkimus ei pyri yleistettävyyteen otosryhmän pienuuden takia. Keskitymme kuitenkin pohdinnassa myös tapauksia yhdistäviin tekijöihin. Tarkastelemme tätä myös tulosten luotettavuuden ja uskottavuuden kannalta.

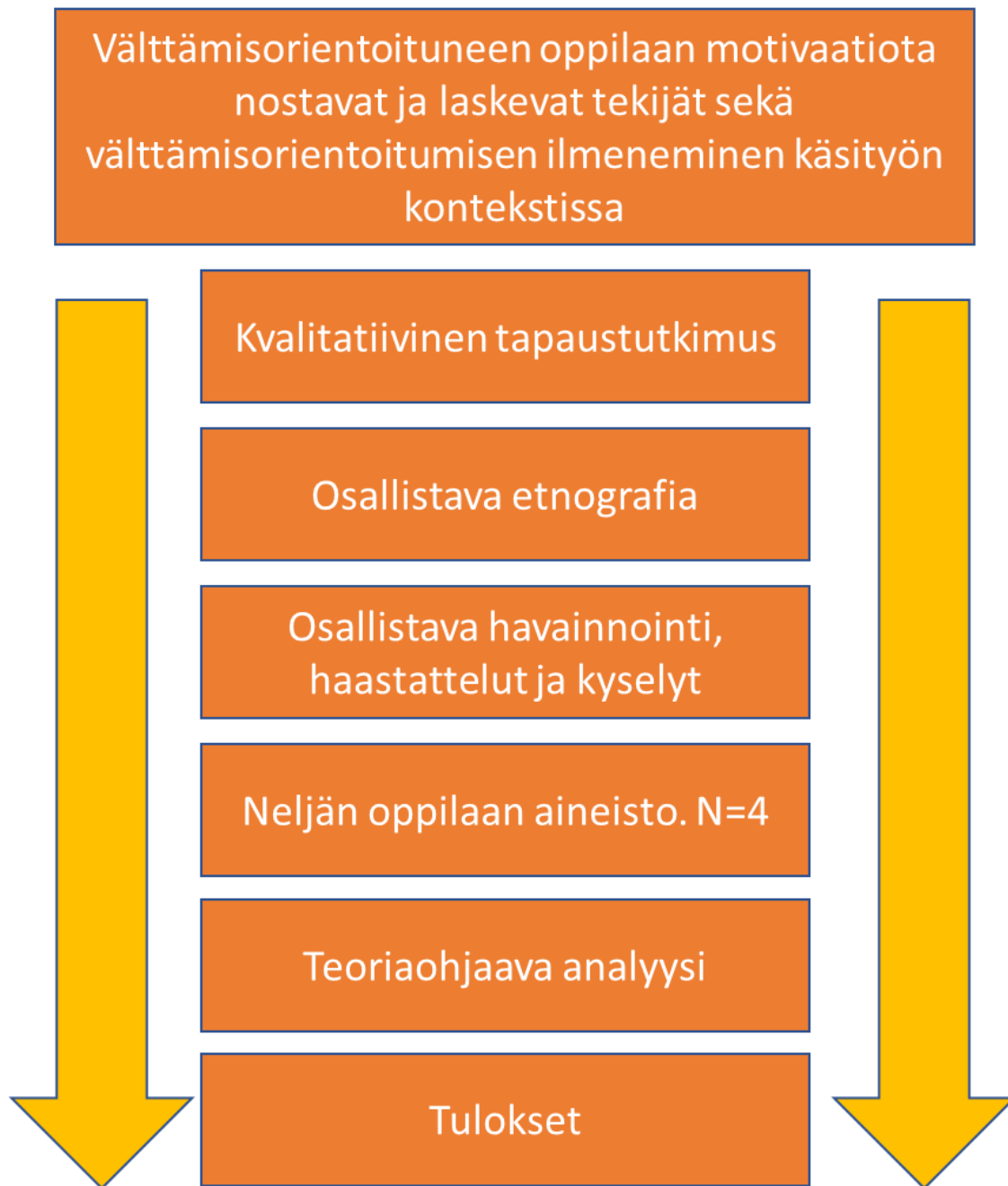
6 Tutkimuksen toteuttaminen

6.1 Tutkimusasetelma

Tutkimusasetelmaan sisältyy kuvaus tutkimuksen lähestymistavasta, tutkimusmenetelmistä sekä analyysimenetelmistä, joiden avulla pyritään vastaamaan mahdollisimman luotettavasti tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen tutkimusasetelma ja eteneminen on kuvattu kuviossa 3. Tutkimuksen kohdejoukkona toimi peruskoulun seitsemäsluokkalaisten oppilaiden välttämisorientoitumisen ilmeneminen ja tekijät, jotka nostavat tai laskevat motivaatiota. Tutkimuksen lähestymistapa oli kvalitatiivinen tapaustutkimus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään ja kuvailemaan tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisen tutkimuksen tyypillisiin piirteisiin kuuluu kohdejoukon tarkoituksenmukainen valinta tutkimuskohtaisesti. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161,164.) Tapaustutkimuksessa ei pyritä yleistettävyyteen, vaan pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan yksittäisiä tapauksia mahdollisimman syvällisesti. Tutkimuskohteena toimii yleisesti rajattu kokonaisuus. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 253.) Useampaa tapausta voidaan tutkia myös samanaikaisesti ja etsiä niiden väliltä syy-seuraus-suhteita (Vilka, Saarela & Eskola 2018, 193). Aineiston hankintamenetelmät tapaustutkimuksessa ovat ihmisläheisiä kuten haastattelu ja observointi. Aineisto pyrkii olemaan myös kuvailevaa ja monipuolista, eikä sitä pyritä muuttamaan numeroiksi. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 98.)

Tutkimuksen tutkimusote on etnografinen. Etnografiassa tutkija kerää monenlaisia toisiaan täydentäviä aineistoja, joiden avulla pyritään vastaamaan tutkimuskysymykseen. Etnografi on aina vuorovaikutuksessa osana tutkimuskenttää. Lähestymistapa mahdollistaa ihmisen puheen ja toiminnan tarkastelemisen ja ristiriitaisuuksien havainnoimisen. (Huttunen & Homanen, 131–132.) Osallistavassa etnografiassa havainnointi muodostuu vapaasti eikä toimintaa ole suunniteltu etukäteen. Havainnoijat toimivat osana ryhmää vuorovaikutuksellisesti, eikä vain seiso esimerkiksi luokkahuoneen perällä. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2007, 207–211.) Metodi soveltuu hyvin esimerkiksi kulttuurin tutkimiseen luokkahuoneessa (Saldana, 2011, 4–6). Tuomen ja Sarajärven (2009, 81) mukaan havainnointi on perusteltu aineiston keruu menetelmä, kun tutkittavasta aiheesta tiedetään entuudestaan vähän.

Tutkimuksen kohdejoukkona oli kaksi perusopetuksen 7.luokan ryhmää. Tarkoituksena oli havainnoida luokasta vain välttämisorientoituneita oppilaita. Ensimmäisen seurantakerran jälkeen olimme paikantaneet luokasta viisi oppilasta, jotka sopivat meidän kriteereihimme. Havainnoimme näitä viittä oppilasta yhteensä 12 tuntia (4x3h). Luokan kaikki oppilaat vastasivat tuntien alussa kyselyyn, jossa kysyttiin päiväkohtaista innostusta projektiin sekä oppitunteihin. Lisäksi haastattelimme suuren osan luokasta strukturoidulla teemahaastattelulla. Keskityimme tutkimuksessa neljään oppilaaseen, toteutimme kyselyitä ja haastatteluja kaikille, jotta tutkimuksen eettisyys säilyisi. Litteroitujen haastattelujen pohjalta toteutimme teoriasidonnaisen sisällönanalyysin. Siinä edetään aineiston ehdolla, eikä sen tarvitse pohjautua suoraan teoriaan, vaikka siitä löytyisikin teoreettisia kytkentöjä. (Eskola 2018, 213.)



KUVIO 3. Tutkimuksen tutkimusasetelma.

6.2 Etnografinen tutkimusote tutkimuksessa

Etnografista tutkimusotetta on käytetty tutkittaessa erilaisia kulttuureja erilaisissa ympäristöissä. Paras tapa ymmärtää toista ryhmää on soluttautua osaksi ryhmän toimintaa. Nykyään se on myös suosittu menetelmä tutkittaessa luokkaympäristössä tapahtuvia tekijöitä. Etnografista otetta käytetään, kun halutaan tehdä näkyväksi monitahoisia kulttuurisia ilmiöitä

ja prosesseja sekä niiden merkityksiä yksilöille ja yhteisöille. (Huttunen & Homanen 2017, 128–129.) Etnografisessa tutkimuksessa yhdistellään erilaisia menetelmiä ja eri tilanteissa kerättyjä aineistoja. Tässä tutkimuksessa yhdistelemme havainnoinnilla saatuja muistiinpanoja, haastatteluja ja kyselyitä. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2009, 187.) Etnografia perustuu kuitenkin aina osallistavaan havainnointiin. Lähestymistapa mahdollistaa puheen ja toiminnan välille syntyvän jännitteen tarkastelun. Ihmiset yleisesti puhuvat eri tavalla kuin toimivat (Huttunen & Homanen 2017, 132). Etnografisessa tutkimuksessa tavoitteena on kuvata mitä toimintaympäristössä tapahtuu samalla huomioiden myös ympäristön kanssa vaikutuksessa olevien ihmisten näkemykset ja kokemukset. Menetelmällä pystytään paljastamaan arkinen toiminta ja jäsentää sitä systemaattisesti ja luonnollisesti. Tutkimusotetta käytetään, kun tutkittavista tiedetään hyvin vähän entuudestaan. (Paloniemi & Collin 2018, 233.) Hämeenaho ja Koskinen-Koivisto (2018, 7) määrittelevät etnografisen tutkimusprosessin kolmen keskeisen ulottuvuuden perusteella. 1. Tutkimus ja aineiston keruu tapahtuu *kentällä*. 2. Etnografinen tutkimus perustuu *vuorovaikutukselle*. 3. Tutkimus on vaikuttavaa *toimintaa*, joka tuottaa todellisuutta ja vaikuttaa ympäristöönsä. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018, 7.)

Osallistava etnografia rohkaisee vuoropuheluun tutkittavien kanssa aineistonkeruun aikana sekä myös tutkimuksen raportointivaiheessa. Yllätyksellisyys ja ennakoimattomuus kuuluvat etnografiseen tutkimukseen. Suhde tutkimuskenttään ja kyky tarttua havainnoituihin tilanteisiin mahdollistaa uuden tiedon syntymisen. Etnografinen tieto on aina kentän toimijoiden kanssa yhteisesti tuotettua moniäänistä tietoa, jossa etnografi on osa tutkimuskenttäänsä. Ilman laadukasta vuorovaikutusta tutkimuskentän kanssa tiedon saaminen on hankalaa. Ihmiset usein puhuvat ja toimivat eri tavalla. Puhe ja toiminta muodostavat yhdessä laadukkaan analyysin kohteen. (Huttunen & Homanen 2017, 131–132; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018, 7–10.)

Etnografiseen tutkimukseen kuuluu aina havainnointi. Tutkimus ei voi kuitenkaan nojata pelkästään havainnoinnilla saatuun aineistoon. Havainnoinnin lisäksi tarvitaan myös puhetta, jotta tutkimus ei jäisi yksipuoleiseksi. Yleisesti etnografiaan kuuluu myös haastattelut, koska se on helppo tapa saada puhetta aikaiseksi. Etnografi kerää siis monenlaisia toisiaan

täydentäviä aineistoja, joiden avulla hän pyrkii vastaamaan tutkimuskysymykseen. Osallistava havainnointi ja haastattelut nähdään etnografisen tutkimuksen sydämenä. Etnografisen tutkimusotteen etuna pidetään saadun puheen monipuolisuutta. Tutkimuksessamme saimme puhetta haastatteluista sekä oppilaiden havainnoinnista. Erityisen tärkeää puheen analysoinnissa on sen yhdistäminen kontekstiin. (Huttunen & Homanen 2017, 131–132). Kaikille etnografian tekemisen tavoille yhteistä on tutkijan merkitys kysymysten esittäjänä, kentän määrittelijänä sekä tutkimusvälineiden ja tulkintojen tekijänä. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018, 7)

Toisen ymmärtäminen ympäristössä on aina tulkinnallista ja se tulee myös huomioida tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa. Hämeenaho ja Koskinen-Koivisto (2018) määrittelevätkin juuri subjektiivisuuden etnografisen tutkimuksen vahvuudeksi. Aineistonkeruun toteutusmenetelmät määrittelevät millaista aineistoa on käytettävissä, kun siirrytään aineiston analyysiin. Puhetta tulee aina analysoida suhteessa toimintaan. Tutkimuskysymykset määrittelevät myös millaista havainnointia etnografien tulee toteuttaa. Havainnointi on aina tulkinnallista toimintaa. Tutkimuksen näkökulmaan vaikuttaa myös tutkijan henkilökohtainen suhde valittuun kenttään. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018, 16–18)

6.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja konteksti

Tutkimus toteutettiin vuoden 2022 alussa. Tutkimusaineisto kerättiin satakuntalaisessa peruskoulussa helmi-maaliskuussa 2022. Kohdejoukko koostui kahden perusopetuksen seitsemännen luokan oppilaista, joista valitsimme meidän määritelmämme täyttävät oppilaat. Havainnoimme lopulta neljän oppilaan prosessia (N=4) yhteensä 12 tuntia. Oppilaat valmistivat käsityön työtiloissa havainnointien aikana leikkuulautaa ja nahkaista puhelinpussia tai lompakkoa.

Tutkimuksessa käytimme Tuomisen ym. (2017) määritelmää välttämisorientoituneista oppilaista. Välttämisorientoitunut oppilas pyrkii pääsemään mahdollisimman helpolla oppimistilanteesta. Sen lisäksi oppija välttelee vaivannäköä sekä työntekoa ja suhtautuu passiivisesti koulumaailmaa kohtaan. Lisäksi hyödynsimme Lindforsin, Lundbergin ja

Kuusiston (2021) saamia tuloksia välttämisorientaation ilmenemisestä perusopetuksen käsityössä. Seuraavien käyttäytymisen tunnuspiirteiden avulla paikallistimme tapausoppilaat: yleinen tavoitteeton toiminta, kaverin kanssa seurustelu, keskittymisen jatkuva herpaantuminen ja passiivinen toiminta, korkea luovutusherkkyys ja turhautuminen tehtävään. Oppilaan ei tarvinnut täyttää kaikkia käyttäytymisen tunnuspiirteiden kohtia.

TAULUKKO 3. Käyttäytymisen tunnuspiirteitä välttämisorientoituneelle tapausoppilaalle.

Toiminta:	Ilmenee esimerkiksi:
Tavoitteeton toiminta.	Kappaleen turha ”hiominen”, jotta ei täytyisi aloittaa seuraavaa vaihetta. Työskentelyn sijaan haahuilee luokassa.
Passiivinen toiminta.	Ei aloita työskentelyä esimerkiksi tehtävänannon jälkeen. Välttelee työntekoa. Käyttää puhelinta jatkuvasti.
Keskittymisen jatkuva herpaantuminen.	Tekee jatkuvasti kaikkea muuta ylimääräistä, eikä keskity omaan projektiin. Luovuttaa helposti vastoinkäymisissä.
Työn suorittaminen mahdollisimman helpolla.	Ei keskity tuotteen visuaalisuuteen, eikä se ole hänelle merkityksellistä. Tekee pakon edestä työlle jotain. Pyrkii pääsemään kaikessa mahdollisimman helpolla.
Kaverin kanssa seurustelu.	Juttelee kaverin kanssa, eikä keskity opetukseen tai omaan työhön.

Kohdejoukkona tutkimuksessa toimivat kaksi perusopetuksen 7. luokkaa. Ensimmäisessä ryhmässä (ryhmä A) oppilaita oli 9 ja toisessa ryhmässä (ryhmä B) 10. Lähetimme oppilaiden huoltajille tutkimuslupaselvityksen, jossa pyydettiin lupaa tutkimukseen osallistumiseen. Lomakkeessa (LIITE 1) kerrottiin tutkimuksen sisältö ja tavoitteet. Saimme suurimmalta osalta myönteiset luvat (15/19) tutkimukseen osallistumiseen. Ennen havainnointien aloittamista olimme tutustumassa luokkiin, jossa seurasimme kaikkia luokan oppilaita ja

yritimme paikantaa oppilaita, jotka täyttäisivät meidän määrittämämme kriteerit. Saimme opettajalta alustavaa informaatiota oppilaista, mutta emme nojautuneet pelkästään opettajan näkemyksiin. Alustavan kerran jälkeen vertailimme omia havaintojamme ja päädyimme yhteisesti viiteen oppilaaseen, joihin keskityimme seuraavien neljän opetuskerran aikana. Havainnoimme viiden oppilaan prosessia, mutta käytimme lopulta vain neljän oppilaan aineiston. Yksi oppilas ei lopulta täyttänyt kaikkia asettamiamme kriteereitä. Kyseisen oppilaan toiminta oli usein passiivista, mutta toiminnan tavoitteena ei kuitenkaan ollut työskentelyn välttäminen.

Seitsemännet luokat valikoituivat kohdejoukoksi, koska on todettu, että siirtymävaihe koulutusasteelta toiselle on merkittävä tekijä oppilaan kokemalle hyvinvoinnille ja motivaatiolle (Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013, 248). 7.luokkalaiset ovat viime syksynä kokeneet siirtymävaiheen alakoulusta yläkouluun. Pohdimme myös kohdejoukoksi käsityön valinnaisryhmää, mutta siellä jokainen oppilas on osoittanut oppiainetta kohtaan jonkinlaista kiinnostusta, joten voimme olettaa, että välttämisorientoituneiden oppilaiden osuus on luultavasti pienempi kuin kaikille yhteisessä opetuksessa.

Oppilaat valmistivat käsityöntunneilla puisia leikkuulautoja ja nahkaista puhelinpussia tai korttilompakkoa. Opetus eteni ryhmille eri tahdilla ja oppilaat olivat vielä ryhmäkohtaisesti hyvin eri vaiheissa. Seuraavassa taulukossa (TAULUKKO 4) esittelemme havainnointikertakohtaisesti tuntien pääpiirteet.

TAULUKKO 4. Tapausoppilaiden tunnint ryhmäkohtaisesti.

Kerta:	Ryhmä A Jutta	Ryhmä B Oskari, Niklas ja David
Kerta 1. 3x45min	Leikkuulauta. Työvaiheina: Pintakäsittelyä, laserkaiverrusta, hiomista ja oksaporausta.	Leikkuulauta. Työvaiheina: Pintakäsittelyä, hionta, oksaporaus.
Kerta 2. 3x45min	Oppilaat viimeistelivät leikkuulautoja. Työvaiheina: lasertyöstö, hiominen, pintakäsittely	Nahkатыön aloitus. Työvaiheina: suunnittelu, muotin leikkaaminen vanerista, nahkan leikkaaminen.
Kerta 3. 3x45min	Leikkuulaudan viimeistely ja nahkатыön aloitus. Työvaiheina: pintakäsittely, suunnittelu, nahkan leikkaaminen.	Nahkатыön jatkaminen. Työvaiheina: nahkan leikkaaminen, nahkan rei'ittäminen naskalilla ja ompelu.
Kerta 4. 3x45min	Corel-harjoituksia ja nahkатыöhön tehtävän laser-kuvion suunnittelu.	Nahkатыön jatkaminen. Nahan ompelun jatkaminen.

Ryhmä A:n tunnint olivat aamulla 10.00–13.00. Tuntien rakenne oli perinteinen eli 45minuuttia työskentelyä, jonka jälkeen tuli välitunti. Oppilaat menivät puoli 12 aikaan puolen tunnin ruokatauolle, jonka jälkeen palasivat vielä viimeiselle tunnille. Tunnint olivat siis tältä osin hyvin katkonaisia. Ryhmä B:n tunnint pidettiin iltapäivällä 13.15–15.30. Iltapäivätunnint pidettiin pääsääntöisesti yhtäjaksoisesti. Vain kerran käytiin opettajajohtoisesti 10 minuutin välitunnilla. Tunneilla pidettiin välipalatauko noin tunnin työskentelyn jälkeen. Suurin osa oppilaista hyödynsi tämän mahdollisuuden.

Aiheen sensitiivisyyden takia emme voineet paljastaa tapausoppilaille tutkivamme pelkästään heitä. Kerroimme havainnoitaville ryhmille yleisesti, että tutkimme motivaatiota nostavia ja laskevia tekijöitä, mutta emme maininneet, että tulemme keskittymään vain pieneen osaan oppilaista. Teimme oppilaille kuitenkin selväksi, että tulemme kiertämään ja kirjoittamaan

muistiinpanoja oppitunneista. Ennen tuntien alkua kaikki oppilaat vastasivat kyselyyn, jossa kysyimme motivaatiota projektiin sekä päivän tunteihin. Havainnointien aikana kiinnitimme huomiota myös luokan muihin oppilaisiin, emmekä pelkästään meidän tapausoppilaihimme. Samoin haastattelimme myös muita oppilaita, vaikka litteroimme ainoastaan tapausoppilaiden haastattelut. Näin pystyimme turvaamaan tutkimuksen eettisyyden. Ei-tutkittaville oppilaille haastattelut antoivat mahdollisuuden reflektoida omaa työskentelyään, mikä on tärkeä itsearvioinnin ja oppimisen alue. Oppilaiden nimet kysyimme ainoastaan tuntien alussa jaetulla kyselylomakkeella. Tuntien jälkeen siirsimme datan paperilta sähköiseen muotoon ja vaihdoimme oppilaiden nimet pseudonimiin. Tuhosimme kyselylomakkeet välittömästi tuntien jälkeen. Käytimme oppilaista pseudonimiä, jotka saimme nimigeneraattorista. Harkitsimme myös kokonaan sukupuolineutraaleja nimiä, mutta päädyimme silti sukupuolen erotteleviin, koska sukupuolella on todettu olevan merkitystä yksilön suhtautumisessa käsitöihin. (ks. Hilmola & Lindfors 2017) Oppilaista käytetään tutkimuksessa nimiä Jutta, Oskari, Niklas ja David.

6.4 Tutkimusaineiston hankintamenetelmät

Keräsimme aineiston keväällä 2022 havainnoimalla, haastattelemalla ja kyselyillä. Etnografisessa tutkimuksessa yhdistellään erilaisia menetelmiä ja eri tilanteissa kerättyjä aineistoja. Tutkimusta voidaan nimittää myös metodologiseksi tutkimukseksi. Metodologisessa tutkimuksessa aineisto hankitaan usean erilaisen menetelmän avulla (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2009, 228). Yhdistämällä erilaisia aineistonhankintamenetelmiä pystytään saamaan kattavampi ja tarkempi kuva tutkittavasta ilmiöstä. Havainnoimalla päästään seuraamaan yksilön toimintaa ja haastattelulla taas tarkastelemaan kokemuksia. (Paloniemi & Collin 2018, 240.) Lapsia tutkittaessa on oltava lapsiystävällinen koko tutkimuksen prosessin ajan. Lapsen on hyvä saada tutustua tutkijoihin rauhassa ja muodostaa omat näkemyksensä tutkijoista sekä tutkimuksesta. (Aarnos 2018, 174–176.)

TAULUKKO 5. Aineiston hankintamenetelmät.

Osallistava havainnointi	Strukturoitu haastattelu	Kyselyt
Tapausoppilaiden osallistava havainnointi neljä kertaa. (4x3h= 12 h) Kenttämuistiinpanot.	Tapausoppilaiden haastattelut. Litterointi.	Kyselyt ennen tuntia. Toteutettiin neljä kertaa.

Havainnoimme oppilaiden toimintaa neljällä kolmoistunnilla käsityötuntien aikana. Käytimme tarkemmin määriteltynä osallistavaa havainnointia. Osallistavassa havainnoinnissa ei ole käsikirjoitusta, jota tutkija seuraa vaan tutkija on aidossa vuorovaikutuksessa kentän kanssa ja havainnointi muotoutuu tilanteessa vapaasti (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2009, 209). Kirjoitimme seurattavista oppilaista kenttämuistiinpanoja päiväkirjamaisesti. Kiersimme aktiivisesti luokassa myös kyselemässä oppilaiden ajatuksista ja mielipiteistä projektiin liittyen. Havainnoinnissa keskityimme erityisesti oppilaan toimintaan, vuorovaikutukseen opettajan ja luokkalaisten kanssa ja tekijöihin, jotka edistivät tai hidastivat oppilaan toimintaa. Huomattuamme meitä kiinnostavaa toimintaa kävimme kyselemässä oppilaalta mahdollisia tarkentavia kysymyksiä, kuitenkin arvioiden missä kohtaa kysymyksiä kannattaa esittää, ettemme riko tapahtumien luonnollista jatkumoa. Vastuun jaoimme tuntien aikana niin, että molemmat havainnoivat enintään kahta oppilasta samanaikaisesti. Resurssien ja aikataulun takia jaoimme oppilaat havainnoijien kesken, koska useamman kuin kahden oppilaan havainnointi olisi ollut haastavaa. Päiväkirjamaisissa kenttämuistiinpanoissa meillä ei ollut ennalta sovittua struktuuria, vaan molemmat havainnoimme oppilaita parhaalla kokemallamme tavalla tutkimuskysymysten mukaisesti. Havainnoinnin suurimpana etuna pidetään tiedon välitöntä saamista yksilöiden tai ryhmien toiminnasta. Menetelmä sopii hyvin esimerkiksi vuorovaikutuksen tutkimiseen. Osallistavaa havainnointia on myös kritisoitu paljon tutkimusympäristön muuttamisesta. Oppilaiden havainnoinnissa on tärkeää, että oppilaalle ei synny kokemusta, että vain häntä tarkkaillaan. Oppilas ei toimi silloin

luonnollisessa ympäristössä ja hän saattaa rajoittaa omaa toimintaansa. (Aarnos 2018, 174–176; Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2009, 208–209) Päädyimme yhdessä siihen, että tunteja ei videoida. Kameran läsnäololla on todettu olevan negatiivisia vaikutuksia yksilön suhtautumisessa tutkimukseen sekä tutkijoihin (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018, 14).

Haastattelut toteutimme strukturoituna haastatteluna (LIITE 2). Strukturoidussa haastattelussa kysymykset ja niiden esittämisjärjestys on täysin ennalta määrätty (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2009, 203). Silloin, kun halutaan tietää mitä, joku ajattelee, helppointa on kysyä sitä suoraan häneltä itseltään (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 27). Haastattelun etuna pidetään yleisesti sen joustavuutta. Haastateltava pystyy perustelemaan mielipiteitään ja tuomaan ajatuksiaan ilmi vapaasti haastattelutilanteessa. Haastattelija pystyy tilanteessa lukemaan haastateltavasta erilaista informaatiota kuten ilmeitä ja eleitä. Tilanteessa voi syntyä myös sellaista tietoa, jota ei ole suunniteltu haastattelua tehdessä. Yhtenä suurimpana etuna verrattuna esimerkiksi kyselyyn on se, että haastattelija voi esittää tarkentavia kysymyksiä ja kysyä perusteluja vastauksille. Haastattelu on saanut myös osakseen kritiikkiä aineiston hankintamenetelmänä. Haastateltava voi kokea esimerkiksi haastattelutilanteen uhkaavaksi, jolloin hän voi rajoittaa omaa toimintaansa. Haastateltava saattaa myös antaa sosiaalisesti haluttuja vastauksia. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2009, 199–202.) Haastattelulla saatu aineisto on aina tutkijan ja tutkittavan yhdessä tuotettua keskustelua. Tärkeää lasten ja nuorten haastattelussa on lähestyä tutkittavaa sensitiivisesti vuorovaikutuskumppanina eikä vain erityisinä ja haastavina haastateltavina. (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 313–314)

Kysymykset olimme suunnitelleet teorian pohjalta ja sieltä esiin nousseista huomioista. Kysymysten teemat jaotimme kolmeen eri osaan. Ensimmäisessä osassa pyrimme varmistamaan oppilaan tavoiteorientaation (Tuominen ym. 2017). Kysyimme esimerkiksi, kuinka tärkeänä oppilas kokee arvosanan ja työn valmiiksi saamisen. Halusimme näin varmistaa, että olimme havainnoineet oikeasti välttämisorientoituneita ja lisätä sitä kautta tutkimuksen luotettavuutta. Toisessa osassa pyrimme selvittämään motivaatiota nostavia ja laskevia tekijöitä. Kysyimme esimerkiksi, työn kiinnostavuudesta, käsityöaineen arvostuksesta, tehtävänannoista, palautteesta ja erilaisista projekteista. Kolmannessa teemassa

kysyimme välttämisorientoituneenoppilaan kokemuksista ja tunteista käsityön opetuksessa. Kysyimme esimerkiksi, millaisia tunteita oppilas kokee ennen ja jälkeen oppituntien.

Haastattelukysymykset testasimme käsityön aineenopettajaopiskelijoiden pro gradu -ryhmässä. Saatujen huomioiden avulla muokkasimme haastattelukysymyksiä. Toteutimme haastattelut käsityötuntien aikana käsityötilojen suunnitteluhuoneessa. Halusimme, että haastattelutila oli oppilaille entuudestaan tuttu, jotta se lisäisi turvallisuuden tunnetta. Tila oli myös rauhallinen ja virikkeeton, joka yleisesti parantaa haastateltavan keskittymistä ja nauhoitusta (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 33). Painotimme oppilaille ennen haastattelua, että vastaukset eivät vaikuta käsityön oppimistulosten arviointiin. Muistutimme myös, että vastuuopettaja ei pääse lukemaan vastauksianne eikä heitä voida yksilöidä haastatteluista. Kertasimme vielä yleiset asiat haastattelusta ja muistutimme haastattelun nauhoittamisesta älypuhelimella.

Oppilaat vastasivat lisäksi neljä kertaa ennen tuntien alkua kyselyyn (LIITE 3), jossa kysyttiin oppilaiden motivaatiota työstettävään projektiin sekä alkaviin oppitunteihin. Kyselyissä käytimme asteikkoa 1–10, jossa yksi oli heikoin ja 10 korkein. Halusimme näillä selvittää, miten päiväkohtaista oppilaiden motivaatio projektia kohtaan on ja miten realistisesti oppilaat arvioivat omaa toimintaansa. Kohdejoukkomme oppilaiden keskiarvo projektiin kohdistettuun motivaatioon tulisi olla kohtuullisen alhainen.

6.5 Tutkimusaineiston teoriaohjaava sisällönanalyysi

Teoriaohjaavassa analyysissä teoria voi toimia analyysin edistymisen apuna ja siitä voi ottaa viitteitä teoriapohjan luomiseen. Analyysin ei kuitenkaan tarvitse täysin pohjautua aikaisemmin luotuun teoriaan. Analyysistä voidaan tunnistaa aikaisempaa tietoa ja sen pyrkimys on avata uusia ajattelutapoja, enemmänkin kuin testata aikaisempia teorioita. Teoriaohjaavassa analyysissä käytetään yleensä abduktiivista päättelyä, jossa tutkija yhdistelee aineistolähtöisyyttä ja valmiita malleja eri tavoilla löytääkseen päätelmiä parhaaseen saatavilla olevaan selitykseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 82–83) Etnografisen aineiston analyysissä on noussut esiin havaintojen ja haastattelujen vastakkainasettelua. Tällöin tulee tarkastella, ovatko ristiriitatilanteessa oikeassa tutkijan havainnot vai

haastattelussa ilmi tulleet asiat. Etnografisen aineiston analyysissä voidaan miettiä, miten tutkijan havainnot ja haastattelut toimivat yhdessä. Haastattelut voivat tuoda etnografiaan uusia näkökulmia ja vastaavasti tutkijan havainnot voivat antaa lisää ymmärrystä haastattelujen analyysissä. Aineiston analyysia tehdessä, kannattaakin ajatella miten moniulotteisen kuvan aineistosta voi saada, sen sijaan että pohditaan, kumpi on oikeassa. (Lappalainen 2007, 167–169)

Tämän tutkimuksen aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla äänitetyt haastattelut ja päiväkirjamaisesti kirjoitetut kenttämuistiinpanot oppitunneilta. Haastattelut litteroimme sana sanalta. Kenttämuistiinpanot koostuivat tuntien aikana tehdyistä nopeista merkinnöistä. Kirjoitimme jokaisen tunnin jälkeen kenttämuistiinpanot selkeämpään muotoon. Litteroinnin aikana anonymisoimme aineiston. Anonymisoinnissa kaikki aineistossa olevat tunnistetiedot poistetaan ja vaihdetaan nimet esimerkiksi pseudonimiin (Ruusuvoori & Nikander 2017, 438). Litteroinnin jälkeen perehdyimme kirjoitettuun haastatteluihin sekä kenttämuistiinpanoihin. Aineistojen pohjalta lähdimme tapauskohtaisesti luokittelemaan motivaatiota nostavia ja laskevia tekijöitä sekä luomaan profiilia välttämisorientoitumisen ilmenemisestä.

Loimme jokaiselle neljälle oppilaalle tiedoston, jossa toisella puolella olivat nostavat tekijät ja toisella puolella laskevat tekijät. Lähdimme aineistosta nousseiden huomioiden pohjalta listaamaan tekijöitä oppilaiden tiedostoihin. Keskityimme aluksi tekijöihin vain tapauskohtaisesti. Ensimmäisen analyysikierroksen jälkeen lähdimme vertailemaan tapauskohtaisia tuloksia myös toisiinsa. Ensimmäisen analyysikierroksen jälkeen kävimme vielä yhteisesti aineiston läpi, jolla pyrimme varmistamaan saadut havainnot. Tutkimus on monitapaustutkimus, joten tuloksissa ei pyritä yleistettävyyteen, mutta silti on tärkeää etsiä tapauksien välisiä yhteneväisyyksiä, jotta välttämisorientoituneiden oppilaiden motivaatiota laskevista ja nostavista tekijöistä saadaan kattavampi kuvaus. Välttämisorientaation ilmenemisen analysoinnissa hyödynsimme kenttämuistiinpanoja, litteroituja-aineistoja sekä luomiamme tiedostoja tapausoppilaista. Lähdimme tyypittelemään havaintoja, jotka ilmensivät oppilaan välttämisorientoituneisuutta. Tyypittelyssä aineistoista muodostetaan tyyppejä. Tyypit ovat toistuvia yhteisiä ominaisuuksia, joiden avulla muodostetaan tyyppiesimerkki. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93)

Tulokset on koottu pohjustaen ensin kokonaiskuva oppilaasta, joka perustuu haastattelusta saatuun aineistoon. Toisena tuloksissa näkyy oppilaan kyselyjen pohjalta luotu taulukko (TAULUKOT 6-9). Tämän jälkeen tulee kenttämuistiinpanoista koottu tuntikohtainen kulku oppilaiden tunneista, jossa käsittelemme samalla välttämisorientaation ilmenemistä. Viimeisenä keskitymme tapauskohtaisesti oppilaan motivaatiota nostaviin ja laskeviin tekijöihin.

7 Tulokset

7.1 Oskarin tapaus

7.1.1 Kuvaus Oskarin havainnoitavista tunteista

Oskari koki pitävänsä käsitöistä, joissa painotettiin teknisen käsityön työtapoja. Käsityöt, joissa painotettiin tekstiilipuolen työtapoja eivät Oskaria kiinnostaneet. Pääasiallisesti Oskarin kokemukset käsityötunneilta olivat positiivisia. Oskari koki olevansa hyvä teknisen käsityön työtavoissa, mutta ei tekstiiliä painottavissa työtavoissa. Oskarille hyvä arvosana käsitöistä oli merkityksellinen, mutta kuitenkin hän ei pitänyt tärkeänä saada töitä valmiiksi. Oskaria kiinnosti käsitöissä eniten teknisen työtapoja painottavat käsityöt ja 3D-mallinnukset sekä metallityöt. Vähiten kiinnosti ompelu. Oskari toi monta kertaa havainnointien sekä haastattelun aikana esille negatiiviset tunteet tekstiilityötä kohtaan. Hän koki teknisen käsityön merkitykselliseksi, koska tarvitsee kotona oppimiaan taitoja. Oskarin mielestä hänen on helppoa aloittaa työskentely. Havaintomme mukaan juuri työskentelyn aloitus oli Oskarille haastavinta. Oskari koki tehtävänannot selkeiksi ja koki myös saavansa tarpeeksi tukea opettajalta työskentelyyn. Hänen mielestään käsitöissä kaikki oli sopivan haastavaa, mutta mikään ei liian vaikeaa.

Opetuskertakohtaisissa kyselyissä Oskari antoi päiväkohtaiseen kiinnostukseen joka kerta todella hyvät arvosanat. Meidän havaintomme mukaan Oskarin työskentely ei kuitenkaan vastannut läheskään hänen omia näkemyksiänsä. Oskari ympyröi numerot lomakkeesta todella nopeasti ja palautti kyselyn välittömästi.

TAULUKKO 6. Oskarin kyselyjen vastaukset.

Kerta:	Kuinka innostunut olet työstäsi asteikolla 1–10?	Kuinka innostunut olet päivän käsityötunneista asteikolla 1–10?
1. kerta	7	9
2. kerta	9	10
3. kerta	6	10
4.kerta	8	9

Ensimmäisellä havainnoitavalla kerralla tunnin projektina oli logon suunnittelu ja leikkuulaudan pintakäsittely. Oskari täytti kavereiden kanssa kyselyn. Tunnin alussa Oskari yritti opetustuokion aikana harjata kaveriaan pöydällä lojuneella käsiharjalla. Oskari ei saanut työskentelyä aloitettua, vaan jutteli muiden kanssa. Oskarin työvaiheena oli logon suunnittelu leikkuulautaan. Oskari ei saanut tietokonetta päälle, vaan jäi odottelemaan apua, mutta ei kuitenkaan pyytänyt sitä. Oskari alkoi pelaamaan puhelimella odotellessaan. Hän suunnitteli logon todella nopeasti opettajan avulla ja siirtyi sen jälkeen opettajan kanssa lasertyöstökoneelle, jonka käytön opettaja ohjasi Oskarille. Opettajan poistuttua ei osannut käyttää konetta, vaan otti puhelimen esiin. Oskari oli puhelimella välitunnin alkuun asti. Toisella tunnilla Oskari odotti opettajan tuloa elektroniikkatilaan, mutta ei ollut kertonut opettajalle tarvitsevansa apua. Oskari sai opettajan avulla lasertyöstökoneen toimimaan ja siirtyi puhelin kädessä odottelemaan työvaiheen valmistumista. Siirtyi evästauolle, jonka aikana Oskari pelasi puhelimellaan. Hän lopetti leikkuulaudan kanssa työskentelyn noin 45 minuuttia ennen käsityötuntien loppua. Opettaja vei Oskarin työskentelemään metallitilaan, jossa Oskari teki vapaaehtoista työtä. Oskari oli siitä selkeästi innostunut.

Oskari: Haluaisin enemmän vaan hitsata.

Toisella havainnoitavalla kerralla Oskarin toiminta oli hyvin passiivista. Oppilaille esiteltiin tunnin alussa uusi projekti, nahkatyö. Oskari täytti päiväkyselyn turhautuneesti. Työskentely alkoi muotin valmistuksella nahkaista puhelinpussia varten. Oskari siirtyi kavereiden kanssa vannesahalle, mutta työskentely ei alkanut kuitenkaan välittömästi. Hän kuitenkin tutkaili vannesahaa kiinnostuneesti ja pääsi leikkaamaan vanerista puhelimen muotin.

Havainnoijat: Oliko vannesahalla kiva työskennellä?

Oskari: EI! Mä munasin senkin. (paiskaa vanerinpalan pöydälle)

Muotista oli tullut omaa puhelinta pienempi. Epäonnistumisen jälkeen Oskari aloitti uuden kappaleen valmistamisen oma-aloitteisesti, mutta huomattavasti passiivisemmin. Hän rupesi mittailemaan muotin kokoa uudestaan, mutta välipalatauko keskeytti työskentelyn. Seuraavien 30 minuutin aikana työskentely ei edennyt. Oskari neppaili vanerinpalaa pöydällä ja jutteli kavereiden kanssa.

Havainnoijat: Miltä uusi työ vaikuttaa?

Oskari: En mä tiedä – ihan ok kai. Hitsaaminen kiinnostais enemmän.

Oskari sai merkittävää vanerinpalaan oikean koon ja hän tiesi seuraavan työvaiheen eli vannesahalla leikkaamisen. Työskentely alkoi kuitenkin vasta, kun opettaja käski Oskarin erikseen vannesahalle. Sahauksen jälkeen hän siirtyi elektroniikkaluokkaan juttelemaan kavereiden kanssa. Kysyimme kaikilta kaveruksilta mitä heidän seuraavaksi tulisi tehdä.

Oskari: Suksii kuuseen. (siirtyi takaisin omalle paikalle)

Seuraavat kymmenen minuuttia oli taas epämääräistä puuhastelua ilman päämäärää. Oskari viihtyi kavereiden kanssa omassa pöydässään. Pöydässä oli kolme oppilasta, kun kävimme kysymässä työskentelystä.

Havainnoijat: Minkä takia ette tee mitään?

Oskari: Ei tiedetä mitä tehdä.

Havainnoijat: Kuka vois tietää?

Oskari: Opettaja.

Keskustelun jälkeen pöydässä olijat jatkoivat istuskelua. Viiden minuutin päästä opettaja tuli näyttämään seuraavaa työvaihetta, joka oli kankaasta mallikappaleen leikkaaminen. Kankaasta piti leikata kaksi suorakulman muotoista kappaletta. Oskari ei seurannut aktiivisesti opetusta. Opetustuokion jälkeen hänelle piti käydä asiat uudestaan läpi. Tässä kohtaa työskentely aikaa oli jäljellä 40 minuuttia. Oskari sai kuitenkin leikattua palat suhteellisen nopeasti. Opettaja pyysi vielä kaikkia käymään elektroniikkaluokassa. Oskari oli ainut, joka jäi puusaliin istumaan.

Havainnoijat: Oskari mihis muut ryhmäläiset lähti?

Oskari: En mä tiedä.

Oskarın toiminta oli alkutunnista kaikista aktiivisinta, kun hän oli muiden kanssa samassa työvaiheessa. Työvaiheet olivat todella lyhyitä ajallisesti ja hän saikin lopputunnista vielä muita kiinni. Oskari sai kolmen opetustunnin aikana leikattua vannesahalla puhelimen muotoisen vanerinpalan, kankaasta kaksi muottipalaa ja valittua oman nahkapalan.

Kolmannella havainnoitavalla kerralla tunnin työvaiheena oli nahan leikkaaminen. Oskari täytti kyselyä naureskellen. Palauttaessaan lomaketta Oskari totesi.

Oskari: Heitin nyt tällaset numerot täl kertaa.

Oskari haki oman työnsä ja istui rauhallisesti omalle paikalle. Hän ei tiennyt mistä jatkaa omaa työtänsä. Opettaja meni auttamaan ja kertomaan Oskarın pöydälle seuraavan vaiheen, joka oli nahan leikkaaminen mattoveitsellä. Oskari ryhtyi leikkaamaan ja laittoi samalla nappikuulokkeista musiikkia. Oskarın keskittyminen oli selkeästi parempaa kuunneltaessa musiikkia.

Havainnoijat: Helpottaako musan kuuntelu keskittymistä?

Oskari: Oon vaan tottunu kuuntelee.

Oskari sai 10 minuutissa nahan leikkaamisen valmiiksi. Seuraavat viisi minuuttia Oskari vain istui omalla paikalla. Opettaja tuli auttamaan Oskaria työn seuraavassa vaiheessa.

Työskentely ei kuitenkaan alkanut. Opettajan auttamisen jälkeen meni noin 20 minuuttia ennen kuin seuraava työvaihe alkoi. Oskari leikki mattoveitsen kanssa ja näperteli vanerin palaa. Lopulta Oskari aloitti naskalilla reikien tekemisen nahkaan.

Havainnoijat: Mitäs tykkäät uudesta työstä?

Oskari: Mieluummin hitsaisin.

Hitsaaminen ja sen mielekkyys on noussut nyt Oskarilla jo toisen kerran esiin. Oskari teki reikiä naskalilla omalla paikallaan aktiivisesti. Oppilaiden tullessa välitunnilta Oskari istui omalle paikalleen ja jatkoi reikien painamista työhön. Välitunnin jälkeen työskentely muuttui passiivisempaan suuntaan. Reiät, joita Oskari nahkaan painoi eivät menneet molempien palojen läpi. Työskentely ei siis ollut tarkoituksen mukaista. Oskari pyöritteli naskalia käsissään ja aina välillä paranteli jo tehtyjä reikiä. Tauon jälkeen Oskari otti todella usein puhelimen esiin. Pari kertaa Oskari löi naskalilla suojalevyyn. Lopputunnista opettaja piti vielä nahan ompelusta opetustuokion. Oskari yritti opetustuokion jälkeen kauan saada lankaa neulansilmään.

Oskari: Tekis mieli kiroilla – VOI PIIP!

Oskari piti nahan ompelua vaikeana. Ompelu ei oikein tahtonut edetä ja Oskari oli selkeästi turhautunut. Oskari lopetti turhautumisen jälkeen työskentelyn ja istui viimeiset noin 20 minuuttia omalla paikallaan.

Oskari: ARGHH! Nyt menee hermot.

Viimeisellä havainnointikerralla Oskarilla oli työvaiheena nahan ompelun jatkaminen.

Tunti oli todella rauhallinen työvaiheiltaan ja Oskari istuikin koko tunnin pelkästään omassa

pöydässä. Oskarin työskentely alkoi rauhallisissa merkeissä, mutta aloitti kuitenkin nahan ompelemisen. Työskentely oli alkuun hyvin katkonaista. Oskari pyöritteli työkaluja käsissään ja aina välillä jatkoi ompelemista.

Oskari: Ei sviidu, ei taas tuu yhtää mitään.

Oskari alkoi kuuntelemaan musiikkia, kun muiden puhe alkoi häiritsemään. Oskari mainitsi asiasta luokkalaisilleen pari kertaa. Työskentely sujui jälleen paremmin musiikit korvissa. Oskari valitteli paikallaan kovaäänisesti väsymystä. Lopputunnista Oskari rupesi havainnoimaan toisten oppilaiden työvaihetta.

Oskari: Mä oon ilmeisimmin kaikista pisimmällä.

Oskari jatkoi nahan ompelemista selkeästi innostuneempana. Työskentely keskeytyi, kun Oskari painoi neulalla vahingossa sormeen. Hän kävi hakemassa laastarin ja jatkoi nopeasti työskentelyä. Oskari totesi uudestaan havaintonsa omasta edistyneisyydestä. Tämän jälkeen Oskari jatkoi nahan ompelua keskittyneesti. Oskari pyysi toista tutkijaa käskemään tyttöjä pois maalaushuoneesta. Oskarin työskentely häiriintyi todella paljon ulkoisten tekijöiden toimesta. Opettaja tuli aivan tuntien lopussa katsomaan Oskarin työskentelyä ja antamaan kehuja työskentelystä.

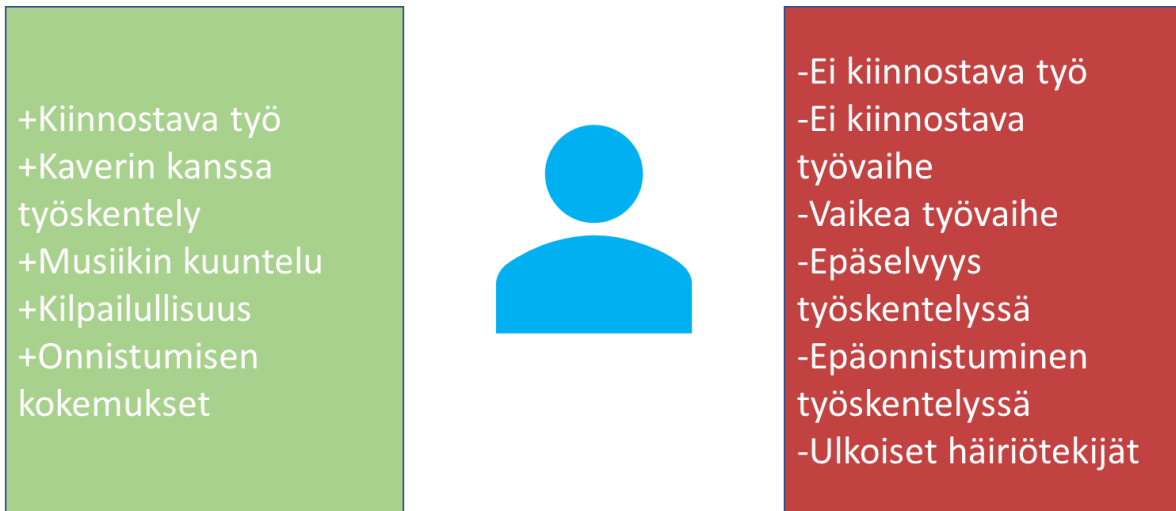
Oskari: Hyvässä porukassa työt edistyy!

7.1.2 Oskarin toiminnan tarkastelua

Oskarin tapauksessa motivaatiota nostavia tekijöitä olivat kiinnostava työ, kavereiden kanssa sama työvaihe, musiikin kuuntelu, kilpailullisuus ja onnistumisen kokemukset. Tekijä, joka nosti motivaatiota eniten, oli kiinnostava työ. Hitsaaminen ja sen mielekkyys nousi esiin useasti Oskaria havainnoitaessa. Esimerkiksi ensimmäisellä havainnoitavalla kerralla Oskarin toiminta oli koko tunnin hyvin passiivista siihen asti, kunnes opettaja vei hänet hitsaamaan valinnaistatyötä. Haastattelussa Oskari mainitsi mieluisimmaksi projektiksi 3D-mallinnukset

ja metallityöt. Oskarin työskentelyä edisti myös musiikin kuuntelu. Hän kuunteli musiikkia tuntien aikana usein kuulokkeistaan. Havaintomme mukaan hänen työskentelyynsä kiinnittyminen helpottui merkittävästi kuunneltaessa musiikkia. Erityisesti, silloin kun työskentely oli tarkkaavaisuutta vaativaa (esimerkiksi nahan ompelussa) Oskari kuunteli musiikkia. Kilpailullisuus ja oman edistymisen vertaaminen muihin vaikutti Oskarin motivaatioon positiivisesti. Oskari toi henkilökohtaisesti esille oman edistymisen verrattuna muihin ryhmäläisiin. Viimeisellä tunnilla, kun Oskari huomasi olevansa pisimmällä nahan ompelussa omasta pöytäryhmästä hänen työskentelynsä parani saman tien. Onnistumisen kokemuksen yhteys motivaatioon näkyi samassa tilanteessa, kuin kilpailullisuus.

Negatiivisesti motivaation vaikuttivat ei kiinnostava työ, ei kiinnostava työvaihe, vaikea työvaihe, häiriötekijät, epäonnistuminen ja epäselvä työvaihe. Ei kiinnostavalla työllä Oskari viittasi aina tekstiilipuolen töihin. Haastatteluissa hän toi useasti esille, että ompelu ja kangastyöt eivät häntä kiinnosta. Ei kiinnostava työvaihe laski Oskarin motivaatiota. Ei kiinnostavia työvaiheita olivat kankaan leikkaaminen, naskalilla reikien tekeminen ja nahan ompelu. Yksittäinen vaikea työvaihe eli nahan ompelu laski Oskarilla selkeästi motivaatiota. Oskari yritti väkisin ommella turhautuneena hetken aikaa, jonka jälkeen lopetti kokonaan työskentelyn. Negatiivisesti Oskarin työskentelyyn vaikutti myös ulkoiset häiriötekijät. Oskari kiinnitti paljon huomiota toisten tekemiseen ja pyysi myös opettajaa puuttumaan toisten oppilaiden tekemiseen. Oskarin työskentely vaati luokkaympäristöltä rauhallisuutta. Epäonnistuminen työvaiheessa laski Oskarin motivaatiota. Epäonnistuminen tapahtui toisella havainnointikerralla, kun Oskarin piti sahata muotti vanerista. Vaikka Oskari lähtikin valmistamaan uutta muottia, niin hänen työskentelynsä passivoitui. Epäselvä työvaihe oli Oskarilla laskeva tekijä. Jos hän ei tiennyt seuraavaa työvaihetta tyytyi hän istumaan paikallaan ja odottamaan, että se hänelle kerrotaan. Välillä kehotimme Oskaria pyytämään apua, mutta silti hän ei sitä tehnyt.



KUVIO 4. Oskarın motivaatiota nostavat ja laskevat tekijät.

7.2 Jutan tapaus

7.2.1 Kuvaus Jutan havainnoitavista tunneista

Jutta ei pitänyt käsitöitä kiinnostavana oppiaineena. Se ilmeni useaan otteeseen havainnointien aikana sekä haastattelussa. Hän kuitenkin koki olevansa käsitöissä tietyissä asioissa ihan hyvä. Jutta ei pystynyt kuitenkaan määrittelemään asioita, joissa koki pärjäävänsä. Jutalle hyvä arvosana käsitöistä ei ollut merkityksellinen, mutta kuitenkin halusi saada omat työnsä valmiiksi. Mielekkäintä käsityötunneilla Jutan mielestä oli tietokoneella työskentely ja ikäviintä taas terävien työvälineiden käyttäminen. Hän koki helpoiksi työvaiheet, joissa käytetään tuttua työvälinettä ja vaikeaksi kaikki uudet työvälineet. Jutta ei kokenut jaksavansa työskennellä käsityötunneilla.

Jutta: En oikeen jaksa [työskennellä käsityötunnilla]. Ainakaan silloin, kun en tiedä mitä mun tulee tehdä, sitten mä vaan istun.

Jutta koki tehtävänannot pääasiallisesti selkeiksi ja koki pystyvänsä työskentelemään saatujen ohjeiden avulla. Työvaiheesta riippuen Jutta kertoi pystyvänsä aloittamaan työskentelyn helposti.

Haastattelijat: Koetko saavasi tarpeeksi apua opettajalta tunneilla?

Jutta: Noh... Mä en kyl pyydä apua. Mä vaan odotan niin kauan, et ope huomaa et mä tarviin apua.

TAULUKKO 7. Jutan kyselyjen vastaukset.

Kerta:	Kuinka innostunut olet työstäsi asteikolla 1–10?	Kuinka innostunut olet päivän käsityötunneista asteikolla 1–10?
1. kerta	Poissa	Poissa
2. kerta	4	2
3. kerta	9	6
4.kerta	7	6

Ensimmäisellä havainnoitavalla kerralla Jutta oli kokonaan poissa koulusta. **Toisella havainnoitavalla kerralla** Jutan työvaiheena oli viimeistellä leikkuulautaa. Tunnin alussa Jutta sai erikseen ohjeen jatkaa työntekoa, hän ei kuitenkaan reagoinut vaan jatkoi istumista. Tunnista kului 15 minuuttia ennen kuin Jutta aktivoitui ensimmäisen kerran. Käsityönopettaja pyysi Juttua auttamaan kaveriaan tasohöylän kanssa. Hän auttoi kaveriaan aktiivisesti, mutta palasi sen jälkeen takaisin omalle paikalle istumaan.

Havainnoijat: Mikäs sulla on seuraava vaihe?

Jutta: En tiedä.

Jutan ensimmäistä tuntia leimasi yleinen passiivisuus. Oma työ eteni todella vähän ja sekin vain silloin, kun seurasi kaveriaan konesaliin hiomaan omaa leikkuulautaa. Ensimmäisen 45 minuutin aikana Jutta valmisti omaa työtä vain kaksi minuuttia. Kysyimme vielä ensimmäisen tunnin lopussa Jutalta hänen ajatuksiaan leikkuulautatyöstä.

Havainnoijat: Mitäs oot tykänny työstä?

Jutta: En tiedä, ei jaksa.

Havainnoijat: Tuleeko työ itselle vai lahjaksi?

Jutta: En tiedä, molemmille.

Välitunnin jälkeen opettaja kertoi Jutalle ja hänen luokkakaverilleen seuraavan työvaiheen, joka oli leikkuulaudan pintakäsittely. Jutan työskentely ei kuitenkaan alkanut. Kävimme kysymässä Jutalta hänen seuraavasta työvaiheesta, mutta hän ei osannut sitä meille kertoa, vaikka opettaja oli juuri sen hänelle kertonut ja näyttänyt. 10 minuuttia tehtävänannon jälkeen Jutta kertoi opettajalle, että hänen työstään puuttui vielä lasertyöstökoneella tehty kuvio. Toisesta tunnista kului ensimmäiset 15 minuuttia ilman mitään konkreettista työskentelyä. Jutta siirtyi tietokonehuoneeseen suunnittelemaan laserilla tehtävää kuviota. Työskentely alkoi hitaan puoleisesti myös tietokonehuoneessa. Jutta kysyi opettajalta voiko alkuperäistä suunnitelmaa leikkuulaudan kuvioista muokata. Myönteisen vastauksen jälkeen hän innostui ja konkreettisesti ryhti työskentelyyn parani. Tietokonehuoneessa työskentely sujui huomattavasti paremmin kuin yleisessä työtilassa. Hän harmitteli ääneen, kun ATK:sta ei tullut valinnaisryhmää seuraavalle vuodelle. Valinnaisaineista Jutta halusi kertoa avoimesti.

Jutta: Onneks en saanu kuvist tai kässää. (valinnaisaineeksi)

Havainnoijat: Miks onneks?

Jutta: En mä tykkää niist.

Havainnoijat: Saako kysyä miksi et?

Jutta: Ne on tylsiä.

Ruokatauon jälkeen Jutta lähti itsenäisesti jatkamaan tietokoneluokkaan suunnittelua. Hän tarvitsi opettajalta paljon tukea, mutta toiminta oli aktiivista. Jutta pääsi vielä kolmannen tunnin alkuvaiheessa lasertyöstökoneelle valmistamaan kuviota. Jutta seurasi innostuneesti laserin toimintaa elektroniikkatilassa. Kuvion työstämisen jälkeen käsityöluokkaa ruvettiin jo siivoamaan. Tietokoneella kuvion etsintä ja lasertyöstökone kiinnostivat selkeästi. Jutta passivoitui heti, kun tuli yleiseen työskentelytilaan (puusali). Siivoamisen ajan hän istui hiljaa

omalla paikallaan. Jutta sai kolmen opetustunnin aikana hiottua työtä 2 minuuttia, valittua internetistä kuvan laserille ja toteutettua sen.

Kolmas havainnoitava kerta. Tunti alkoi Jutan osalta rauhallisesti. Hän täytti meidän antaman kyselyn ja odotti, että opettaja aloittaa tunnin. Jutta vastasi työn innostavuudeksi 9 ja päiväkohtaiseksi kiinnostukseksi 6. Viimekertaiseen tuntiin molemmissa selkeä parannus. Opettaja pyysi oppilaita viimeistelemään leikkuulaudat, jotta vielä tällä tunnilla pääsisivät uuteen työhön. Jutta lähti hakemaan omaa työtänsä ja palasi sitten omalle paikalle istumaan. Jutta tuijotti omaa työtänsä ja pyöri levottomasti paikalla niin kauan (n.5min), että opettaja tuli auttamaan.

Opettaja: Jaahas, mitäs Jutta?

Jutta: [tuhahdus]

Opettaja: Sulla jo laser tehty?

Jutta: [Näyttää työtä]

Opettaja käski Jutan pintakäsittelmään, jonne hän siirtyi ripeästi. Jutta öljysi leikkuulautaansa, kunnes häneltä loppui parafiiniöljy. Hän ei pyytänyt öljyä lisää vaan odotti niin kauan, että kaveri sitä hänelle tarjosi. Pintakäsittelyn jälkeen Jutta sai leikkuulaudan valmiiksi. Hän siirtyi omalle paikalleen odottamaan lisäohjeita. Opettaja käski oppilaiden tehdä "sivubisnestä" ensimmäisen tunnin loppuun asti. Muut lähtivät tietokonehuoneeseen, mutta Jutta jäi puusaliin istumaan. Kävimme tässä kohtaa kysymässä Jutalta kyselyn vastauksista.

*Havainnoijat: huomattiin, että päiväkohtainen kiinnostus nousi viime kerrasta -
osaaks sanoo miks?*

Jutta: Noo... [kulkee työn luokse] Tää uus kuvio on niin hieno.

Jutta siirtyi lopulta muiden luokse tietokonehuoneeseen, mutta ei tehnyt siellä mitään. Toisen tunnin alussa opettaja esitteli uuden nahkatyön. Jutta istui rauhallisesti paikalla ja katsoi opettajan laittamaa videota uudesta nahkatyöstä. Oppilaat siirtyivät vielä puusaliin, jossa

opettaja esitteli erilaisia nahkantyöstövälineitä sekä nahan materiaalisia ominaisuuksia. Opetustuokion jälkeen aikaa ennen ruokailua oli vielä 25 minuuttia. Oppilaiden tehtävänä oli suunnitella oma nahkatyö. Vaihtoehtoina oli muun muassa lompakko ja puhelinpussi. Jutta sai 25 minuutin aikana kirjoitettua “nahkalompakko”, eikä muuta. Ruokailun jälkeen Jutta palasi omalle paikalleen ja jatkoi suunnitelman tekemistä. Piirsi suunnitelmaan viivoittimella lompakon koon. Istui sen jälkeen noin 15 minuuttia paikallaan ja leikki rullaviivaimen kanssa.

Opettaja: Mitäs Jutta tekee?

Jutta: hmmm...

Opettaja käski Juttua värittämään ja merkitsemään naskalilla tehtävät reiät suunnitelmaan. Taas Jutta lähti toteuttamaan ohjeita ja saikin ne tehtyä pikaisesti, jonka jälkeen jäi taas omalle paikalle. Kehotimme Juttua vielä pyytämään opettajalta apua, mutta sitä hän ei tehnyt. Kolmannella kerralla Jutta sai tehtyä pintakäsittelyn ja suunnitelman (yksi piirros lompakosta).

Havainnoijat: Mitäs oot tykänny tästä uudesta työstä?

Jutta: En mä tiedä. Kai ihan kiva.

Viimeisellä havainnointikerralla oppilaat tekivät CorelDraw-harjoituksia. Harjoitusten tarkoituksena oli tukea nahkatyön logon suunnittelemista ja havainnoida erilaisia mahdollisuuksia mitä oppilaille oli käytössä. Kokonaisuudessaan päivän tunti oli rauhallinen, koska oppilaat olivat tietokonehuoneessa koko käsityötunnit. Jutta täytti huokauksen saattelemana päiväkyselyn. Oppilaat siirtyivät tietokonehuoneeseen, jossa opettaja aloitti CorelDraw-harjoitukset. Tarkoituksena oli suunnitella laserilla tehtävä kuvio nahkatyöhön. Jutta seurasi opetusta aktiivisen näköisenä. Oppilaiden tuli tehdä tunnilla kolme erilaista harjoitetta CorelDraw'ssa. Opetustuokion ja ohjeistuksen jälkeen Jutan toiminta alkoi oma-aloitteisesti. Tietokoneella Jutta turhautui ensimmäisestä epäonnistumisesta, eikä pyytänyt opettajalta apua. Yritti turhautuneena jatkaa ensimmäisen harjoituksen tekemistä. Jutta odotti jälleen niin kauan, että hänelle apua tarjottiin. Jutan työskentely eteni onnistumisen jälkeen hyvin. Harjoitteiden välissä Jutta pyöritteli erilaisia piirtotyökaluja CorelDraw'ssa. Jutta käytti

samaa logoa nahkatyössään, kuin hän käytti myös leikkuulaudassaan. Jutta sai tehtyä viimeisen harjoituksen viimeisen tunnin alussa. Lopputunnin hän istui paikallaan ja tuijotti valitsemaansa logoa.

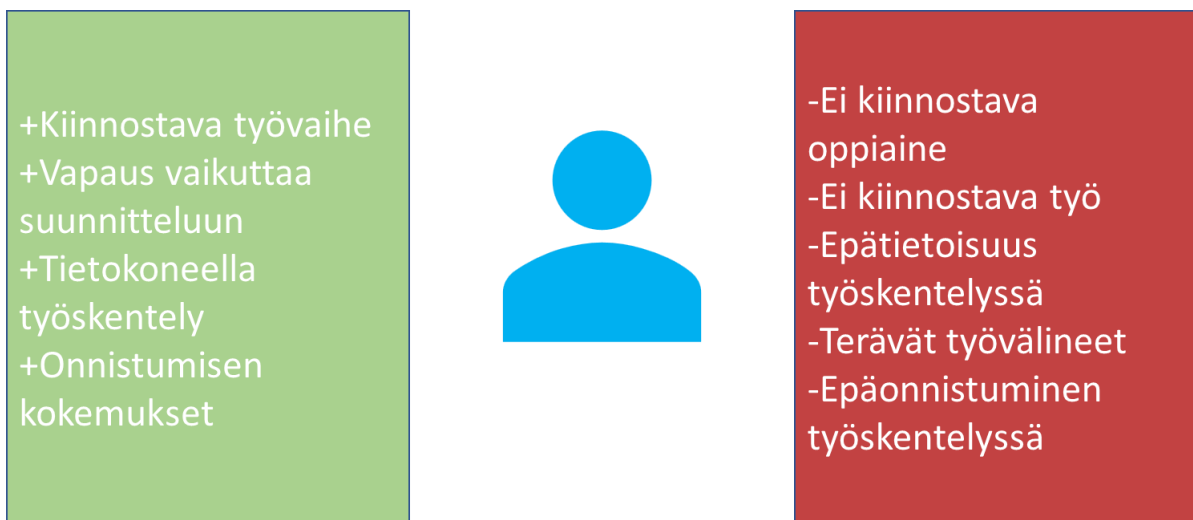
7.2.2 Jutan toiminnan tarkastelua

Jutalla motivaatiota nostavia tekijöitä olivat mahdollisuus vaikuttaa oman työn suunnitteluun, tietokoneella työskentely, kiinnostava työ ja onnistumisen kokemukset. Autonomia työn suunnittelussa nousi konkreettisesti esille, kun Jutan tuli toteuttaa leikkuulautaan kuvio. Jutan alkuperäinen suunnitelma ei häntä enää kiinnostanut. Heti, kun häntä kehoitettiin vaihtamaan kuviota, työskentely parani merkittävästi. Tietokoneella työskentely oli Jutalle selkeästi kiinnostavaa ja mukavaa. Kenttämuistiinpanoissa ja haastattelussa tietokoneella työskentely nousi useasti esille. Jutta mainitsi tietokoneella työskentelyn olevan käsitöissä mielekkäintä. Onnistumisen kokemukset nostivat Jutalla vähintään hetkittäin motivaatiota. Konkreettisin esimerkki tuli kolmannelta tunnilta, jossa Jutan päiväkohtainen motivaatio oli noussut kahdesta kuuteen, koska edellisellä kerralla tehty laserkuvio oli onnistunut niin hyvin. Kiinnostavan työn Jutta vastasi nostavaksi tekijäksi haastattelussa. Hän ei osannut kuitenkaan määrittellä kiinnostavaa työtä tarkemmin.

Laskevat tekijät Jutalla olivat ei kiinnostava oppiaine, ei kiinnostava työ, epätietoisuus työvaiheesta, terävät työvälineet sekä koneet ja epäonnistuminen työvaiheessa. Jutta nosti haastattelussa sekä havainnointien aikana esille hänen mielipiteensä käsitöistä. Hän ei pitänyt käsitöitä kiinnostavana oppiaineena. Toisella tunnilla hän tyytyväisenä toi esille sen, että ei saanut valinnaisaineeksi käsitöitä. Ei kiinnostava työ sekä työvaihe laski myös Jutalla motivaatiota. Se näkyi esimerkiksi leikkuulautatyössä, jossa Jutalla oli leikkuulaudan hiominen työvaiheena. Epätietoisuus työvaiheesta oli Jutalla usein esiin noussut tekijä. Haastattelussa Jutta kertoi, että hän ei pyydä apua, vaan odottaa niin kauan, että häntä autetaan. Yksittäisen työvaiheen jälkeen Jutta jäi aina omalle paikalle istumaan, eikä kertaakaan pyytänyt oma-aloitteisesti apua. Haastattelussa hän mainitsi myös, että epätietoisuus työvaiheesta ilmenee hänellä istuskeluna. Välillä opettajan antamien yksilöllisten ohjeiden jälkeen työskentely ei siltikään alkanut. Terävät työvälineet sekä koneet Jutta mainitsi käsitöissä ei kiinnostavaksi sisältöalueeksi. Havainnointimme aikana Jutalla ei

ollut kertakaan työvaiheena terävillä työvälineillä työskentelyä. Voimme olettaa, että motivaatio olisi silloin laskenut, koska sen Jutta itsekin mainitsi. Haastattelussa Jutta mainitsi vielä, kuinka yhden reaaliaineen uusi opettaja oli laskenut hänen motivaatiansa kyseiseen lempiaineeseensa. Tämä tuli esille, kun kysyimme haastattelussa hänen ajatuksistaan käsityötunnin jälkeen. Vaikka kyseessä ei ollut käsityöopettaja on tulos silti merkityksellinen.

Jutta: aine oli ennen kivaa, ku mul oli eri opettaja. Sit kun se opettaja vaihtu, nii siitä tuli iha alimmainen aine.



KUVIO 5. Jutan motivaatiota nostavat ja laskevat tekijät.

7.3 Niklaksen tapaus

7.3.1 Kuvaus Niklaksen havainnoitavista tunteista

Haastattelussa Niklas ei kokenut käsityön arvosanalla olevan hänelle väliä, vaikka koki olevansa ihan hyvä käsitöissä ja hänellä oli hyvä kokemuksia käsityön tunteista. Niklas ei kokenut työn loppuun saamisella olevan mitään väliä. Niklasta kiinnosti erityisesti puutyöt, mutta tekstiilityöt eivät kiinnostaneet häntä yhtään. Työskentelyn Niklas koki pystyvänsä aloittamaan tehtävänantojen perusteella. Saamastaan palautteesta Niklas ei kokenut olevan mitään hyötyä hänen työskentelynsä. Niklas kertoi monessa kohtaa kokemustensa ja asenteensa olevan käsitöitä kohtaa positiivinen, joka näkyi myös ennen tuntien alkua

täytetyssä kyselyssä. Niklaksen vastaukset eivät olleet yhteneviä havainnoidun aineiston kanssa.

TAULUKKO 8. Niklaksen kyselyjen vastaukset.

Kerta:	Kuinka innostunut olet työstäsi asteikolla 1–10?	Kuinka innostunut olet päivän käsityötunneista asteikolla 1–10?
1. kerta	7	8
2. kerta	8	9
3. kerta	8	8
4.kerta	9	8

Ensimmäisellä havainnointikerralla Niklaksen työvaiheena oli siirtää kuva muistikortilta lasertyöstökoneelle ja toteuttaa kuva leikkuulautaan. Niklas tuli tunnille väsyneen oloisena ja naureskeli kavereidensa kanssa. Alkutunti meni sosialisoiden muiden oppilaiden kanssa. Opettaja haki Niklaksen elektroniikkaluokkaan, jossa ohjeisti lasertyöstökoneen käytön. Opettajan ohjeistaessa Niklas tuijotteli katonrajaan ja kaikkialle muualle luokassa. Opetustuokion jälkeen hän meni istumaan kätet taskussa omalle paikalleen. Opettajan poistuttua tilasta, ei keskittynyt enää työskentelyyn.

Niklas: Parasta käsityöntunnilla. (Opettaja toteaa, että on aika pitää evästäuko)

Niklas sai kuvan lasertyöstökoneella leikkuulautansa ennen evästäukoa. Evästäuon jälkeen seuraavana työvaiheena oli työn hionta. Niklas siirtyi paikalleen hiomapaperi kädessä ja pyyhki sillä työtään välillä. Tunnin loppu meni muiden oppilaiden kanssa jutteluksi. Opettajan kysyessä missä vaiheessa hionta oli, Niklas mumisi takaisin. Tämän jälkeen pelaili

vain kännykällä. Ensimmäisellä havainnointikerralla Niklas sai tehtyä laserilla työhön kuvion. Työn hiominen ja viimeistely oli tavoitteetonta työskentelyä.

Toisen havainnointikerran aiheena oli nahkatyön aloitus. Tunti alkoi Niklaksella saksien pyörittämisellä ja juttelemisella kaverien kanssa. Opettaja aloitti tunnin työn esittelyllä ja opetustuokiolla nahkatyön aloituksesta ja ensimmäisestä työvaiheesta. Ensimmäisenä työvaiheena Niklaksella oli suunnitella nahkatyölle käyttötarkoitus ja merkitä muottiin oikea koko. Niklas päätti toteuttaa nahkaisen puhelinpussukan. Opettajan pitäessä opetustuokiota joutui hän huomauttamaan huokailevaa Niklasta keskittymisestä. Opetustuokion jälkeen Niklaksen työskentely ei kuitenkaan alkanut, vaan hän koputteli vanerilla höyläpenkkiin. Opettajan ollessa toisessa tilassa Niklas rupesi leikkimään säädettävän höyläpenkin kanssa. Lopetti saman tien, kun opettaja tuli takaisin. Niklaksen toiminta oli ensimmäisen tunnin aikana hyvin levotonta ja hän heittelikin vanerinpaloja kavereitaan päin. Istui noin tunnin työskentelemättä.

Niklas: Emmää ees tie mitä pitäis tehdä (toteaa toiselle oppilaalle)

Niklas ei kysy opettajalta apua, vaan tyytyi odottelemaan paikalla niin kauan, kunnes saa apua. Hän ei mitannut vaneria ohjeistuksen mukaisesti vaan jutteli kaverin kanssa. Niklas seuraili muiden työskentelyä ja haki sieltä varmistusta omalle työvaiheelleen. Lopulta Niklas sai mitattua ja jäljennettyä vaneriin oman puhelimensa koon. Mittauksen jälkeen rupesi leikkimään saksilla ja jäi istumaan paikalle. Opettaja käski Niklaksen pöytäryhmän vannesahalle. Vannesahalla työskentely sujui ripeästi. Muotin teon jälkeen seuraava työvaihe oli mallikappaleen valmistaminen kankaasta. Mallikappaleen tarkoituksena oli helpottaa nahkapalojen leikkaamista. Tässä kohtaa tuntia oli jäljellä noin 40 minuuttia. Niklaksella ei mennyt kankaanleikkaamisen kauaa. Opettaja pyysi oppilaita elektroniikkatilaan, jossa kävi läpi nahan leikkaamisen. Niklas ei saanut toisen tunnin lopussa enää leikattua nahanpalojaan. Hän rakensi nahkapaloista kasoja pöydälle ja nippaili pieniä roskapaloja toisiaan päin. Toisella havainnointikerralla Niklas sai leikattua vannesahalla vanerista muotin sekä kankaasta mallikappaleet.

Kolmannen havainnointikerran aiheena oli nahkатыön jatkaminen. Tunnin alussa Niklas täytti päiväkyselyn nopeasti ja iloisesti. Opettaja piti tunnin alussa nopean opetustuokion, jossa kertasi edellisen tunnin työvaiheet niille oppilaille kenellä ne jäivät kesken. Niklas jäi opetustuokion ajaksi muiden oppilaiden taakse, jonka opettaja huomioi.

Opettaja: Näätkö Niklas sieltä takaa?

Niklas: Juujuu... (huokailee)

Opetustuokion aikana Niklas pyöritteli teippiä ja katseli muualle. Niklas haki työvälineet nahan leikkuuta varten ja aloitti työskentelyn, mutta luovutti hyvin pian. Niklas näytti hyvin kyllästyneeltä työskentelyyn omalla paikallaan. Kyllästyttyään hän alkoi pilkkomaan nahan jämäpaloja.

Havainnoijat: Mikä tuosta tulee?

Niklas: Emmä tiedä, jotain vaa.

Niklas jatkoi jämäpalojen pilkkomista, eikä työ edennyt. Opettajan huomattua Niklaksen epämääräisen työskentelyn, hän tuli ohjeistamaan Niklakselle henkilökohtaisesti työvaiheen eli nahan leikkaamisen. Niklas sai leikattua palat. Niklas oli merkinnyt nahanpalat väärin, eikä hän saanut haluamiensa symmetrisiä palasia. Niklasta virhe ei kuitenkaan haitannut. Opettaja ohjeisti Niklakselle seuraavan työvaiheeseen tarvittavat tarvikkeet. Niklas kävi hakemassa viivaimen, naskalin ja suoja-alustan opettajan pyynnöstä. Niklas odotti paikallaan jatko-ohjeita ja pyöritteli käsissään pöydän eri objekteja. Opettaja tuli ohjeistamaan henkilökohtaisesti reikien painamisen naskalilla. Niklas katselei jatkuvasti muualle. Niklas lopetti työskentelyn opettajan poistuttua hänen luotaan. Niklaksen työskentely oli hyvin passiivista ja katkonaista. Aina välillä hän painoi muutaman reiän työhön ja välillä löi naskalilla pelkästään suojalevyyn. Niklaksen työskentely parani jälleen, kun opettaja tuli seisomaan hänen viereensä. Aina opettajan poistuttua Niklaksen toiminta passivoitui. Opettaja otti Niklaksen seisomaan viereensä ohjeistaessaan nahan ompelua, koska Niklas ei keskittynyt.

Opettaja: Reikiä pitää suurentaa, jotta ompelu onnistuu.

Niklas: Joo, ei tuu mitään.

Niklas ei ollut painanut naskalilla tarpeeksi, jotta neulan saisi kunnolla läpi nahasta. Niklas yritti neuloa väkisin pienistä väleistä.

Havainnoija: Saitko ommeltua?

Niklas: Vähän.

Havainnoija: Oliko vaikeaa?

Niklas: Oli.

Lopuksi Niklas suurensi joitain reikiä, joista neula ei mahtunut. Opettaja ohjeisti Niklasta useasti henkilökohtaisesti tuntien aikana. Niklas lopetti jokaisella kerralla lähes poikkeuksetta työskentelyn opettajan poistuttua.

Neljännän havainnointikerran aiheena oli nahkatyön ompeleminen. Tunti oli siinä mielessä hyvin poikkeava aikaisemmista, että työskentely tapahtui pelkästään oman pöydän ympärillä. Työn ompelemiseen oli varattu kaikki tunnit. Opettaja piti tunnin alkuun nahan ompelusta opetustuokion, jossa käsiteltiin vinkkejä ompelemisen helpottamiseen. Niklas kuunteli tämän opetustuokion keskittyneesti. Opettaja jäi auttamaan Niklaksen pöytäryhmää tuokion jälkeen. Niklas jatkoi ompelemista opettajan avustuksella. Niklas naureskeli ompelemisen ohella kaverin työskentelylle, koska se vaikutti hyvin haastavalta. Opettajan poistuttua työskentely passivoitui ja Niklas rupesi pyörittelemään neulaa käsissään. Työn edistyminen oli todella hidasta. Niklaksen ensimmäiset 45 minuuttia meni kaverin kanssa jutusteluun ja eri objektien pyörittelyyn sormissa. Niklas pyysi erikseen havainnoijilta pääsyä yksilö haastatteluun.

Kaveri: nii meet [haastatteluun] ettei tarvi tehdä mitää.

Niklas: no juu juu.

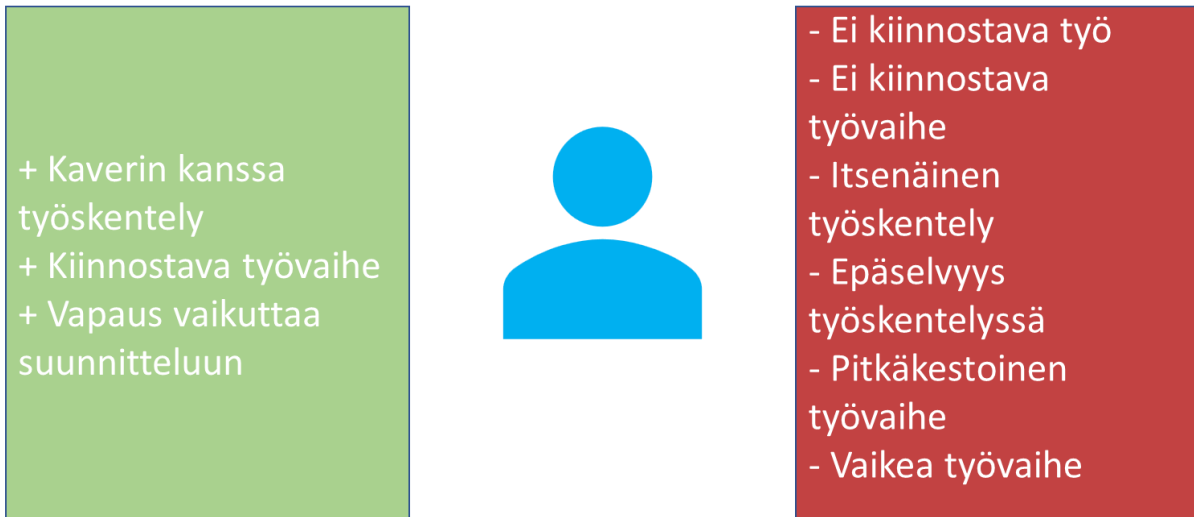
Haastattelun jälkeen Niklaksen keskittyminen työskentelyyn loppui melkein kokonaan ja hän rupesi tekemään kaikkea muuta. Aina opettajan tullessa seuraamaan tai ohjeistamaan, Niklas

teki sen pienen hetken työtään. Tuntien lopussa opettaja siirsi Niklaksen kaverin toiseen pöytään työrauhan parantamisen toivossa. Niklaksen työskentely parani hetkeksi, mutta kiinnostus työskentelyyn loppui silti melko nopeasti. Niklaksella oli todella vaikea keskittyä työskentelyyn koko päivänä. Itsenäinen työskentely muuttui todella nopeasti kaverin kanssa jutteluksi ja työkaluilla näpräämiseksi.

7.3.2 Niklaksen toiminnan tarkastelua

Niklaksen motivaatiota nostavia tekijöitä olivat kaverin kanssa työskentely, kiinnostava työvaihe sekä vapaus työn suunnittelussa. Kaverin kanssa työskentely näkyi positiivisesti esimerkiksi, kun Niklas oli samassa työvaiheessa kaverin kanssa ja pystyi työskentelyn ohessa seurustelemaan. Kiinnostava työvaihe näkyi parhaiten työskentelyssä tietokoneella. Erityisesti logon suunnittelu ja siihen liittyvät harjoitustyöt tietokoneella motivoivat Niklasta. Varsinkin, kun tietokoneella työskentely yhdistyi kaverin kanssa samaan työvaiheeseen Niklaksen hetkittäinen motivaatio, kasvoi selkeästi. Vapaus työnsuunnittelussa motivaatiota nostavana tekijänä ilmeni, kun Niklas siirsi harjoitustyöhön hänen mielestään hassuja kuvia. Kukaan ei rajoittanut hänen autonomiaansa työn suunnittelussa. Niklaksen työskentely ja erityisesti siihen keskittyminen paranivat opettajan läsnäollessa.

Motivaatiota laskevia tekijöitä olivat ei kiinnostava työ, itsenäinen työskentely, pitkäkestoinen työskentely, ei kiinnostava työvaihe, vaikea työvaihe ja epäselvyys työvaiheista. Ei kiinnostava työ näkyi Niklaksen työskentelyssä istuskeluna ja kaverin kanssa seurusteluna sekä tavoitteettomana toimintana. Itsenäisen työskentely oli Niklakselle haastavaa, eikä hänen työnsä silloin edennyt. Leikkuulaudan logon suunnittelu tietokoneella oli motivoivaa, mutta muut työvaiheet (höylääminen, oksapora, hiominen, pintakäsittely) eivät kiinnostaneet Niklasta. Nahan leikkaaminen, reikien teko ja ompeleminen olivat motivaatiota laskevia työvaiheita. Pitkäkestoiset työvaiheet laskivat Niklaksen motivaatiota. Erityisesti nahkatyössä reikien teko ja ompeluvaihe johtivat passiiviseen työskentelyyn. Vaikea työvaihe ilmeni esimerkiksi ompeluvaiheessa työhön tuskastumisena. Epäselvyys työvaiheesta oli Niklaksella laskeva tekijä. Epäselvyys työvaiheesta näkyi Niklaksella omalla paikalla istuskeluna. Niklas tiedosti tarpeen avun pyytämiseksi, mutta tyytyi silti vain odottamaan.



+ Kaverin kanssa työskentely
 + Kiinnostava työvaihe
 + Vapaus vaikuttaa suunnitteluun

- Ei kiinnostava työ
 - Ei kiinnostava työvaihe
 - Itsenäinen työskentely
 - Epäselvyys työskentelyssä
 - Pitkäkestoinen työvaihe
 - Vaikea työvaihe

KUVIO 6. Niklaksen motivaatiota nostavat ja laskevat tekijät.

7.4 Davidin tapaus

7.4.1 Kuvaus Davidin havainnoitavista tunteista

David ei kokenut käsitöitä merkitykselliseksi, eikä ajatellut käsitöistä olevan hyötyä tulevaisuutta ajatellen. Haastattelussa David painotti, että tekstiilityöt eivät kiinnostaneet häntä. Pitkäkestoiset työvaiheet olivat Davidille haastavia ja hän kertoikin, että saattaa jaksaa työskentelyn alussa, mutta jaksaminen loppuu, jos joutuu työskentelemään saman asian parissa pidemmän aikaa. Työn valmiiksi saamisen merkityksestä kysyttäessä David kertoi, että yrittää saada työt valmiiksi, mutta ei oikeastaan haittaa, jos työ jää kesken. Kysyttäessä mikä käsitöissä kiinnostaa, vastasi David ainoana asiana, että ei tarvitse olla muilla tunteilla. Käsitöytunneilla tulleella palautteella David ei kokenut olevan mitään merkitystä työskentelyynsä. David oli havainnoitavilla tunteilla todella hiljainen oppilas. David vaikutti pyrkivän olevan mahdollisimman huomaamaton tunteilla. David vastasi tunnin alussa täytettävässä lomakkeessa innostuneisuutensa olevan keskitasoa korkeampi, joka ei vastaa tutkimuksessa havainnoitua aineistoa.

TAULUKKO 9. Davidin kyselyjen vastaukset.

Kerta:	Kuinka innostunut olet työstäsi asteikolla 1–10?	Kuinka innostunut olet päivän käsityötunneista asteikolla 1–10?
1. kerta	7	7
2. kerta	9	8
3. kerta	8	7
4.kerta	8	8

Ensimmäisen havainnointikerran työvaiheena oli logon suunnittelu ja laserointi. Tunnin alussa David istui omalla paikallaan hiljaa puhelin kädessään. Opettaja ohjeisti oppilaille päivän työvaiheet, jonka jälkeen Davidin pöytäseurue siirtyi tietokonehuoneeseen suunnittelemaan logoa. Davidin työskentely ei alkanut. Opettajan kävellessä ohi, työskenteli sen hetken minkä opettaja seurasi. Opettajan poistuttua tilasta työskentely passivoitui. David suunnitteli oman logonsa, jonka jälkeen David katosi hetkeksi. Emme tiedäneet noin 15 minuuttia missä David oli. Opettaja pyysi oppilaat elektroniikkaluokkaan, jossa kävi läpi laser-koneen. David ei kuitenkaan saanut laser-kuviota tehtyä. Hän oli elektroniikkatilassa kavereiden kanssa odottelemassa omaa vuoroa. Oppilaiden siirtyessä opettajan ohjeistuksen mukaisesti David siirtyi aina viimeisenä. Opetustuokioissa Davidin keskittyminen herpaantui helposti. Opettaja kävi ensimmäisellä kerralla usein ohjaamassa Davidin työskentelyä. David passivoitui kuitenkin poikkeuksetta opettajan poistuttua. David tyytyi pääasiallisesti vain istumaan omalla paikallaan ensimmäisellä kerralla.

Toisen havainnointikerran aiheena oli nahkатыön aloitus. Davidilla oli kuitenkin jäänyt kesken logon polttaminen leikkuulautaan ja sen pintakäsittely. Opettaja piti opetustuokion uudesta nahkатыöstä, jonka jälkeen otti Davidin mukaansa laserille. Davidin keskittyminen oli vajavaista opetustuokion aikana. Opettajan aktiivisen toiminnan seurauksena David sai

leikkuulaudan valmiiksi jo ensimmäisen tunnin aikana. David oli viemässä leikkuulautaa kuivumaan.

Havainnoijat: Oliko kiva työ?

David: noo, ihan ok.

Opettaja kertasi Davidille nahkatyön aloittamisen ja siihen liittyvät vaiheet. Davidin tuli suunnitella uutta työtä ja leikata muotti työtä varten vannesahalla. Davidin viimeinen tunti oli kuitenkin hyvin passiivista, eikä hänen työskentelynsä enää alkanut kunnolla. David istuu omalla paikallaan ja pyörittelee työkaluja käsissään. Opettajan avustuksella David sai kuitenkin päätettyä käyttötarkoituksen nahkatyölle (puhelinpussukka) ja leikattua vannesahalla vanerista pussukkaa varten muotin. Ilman opettajan henkilökohtaista avustusta työskentely ei olisi alkanut.

Kolmannen havainnointikerran tunnin työvaiheena oli nahan leikkaaminen ja reikien tekeminen ompelemista varten. Tunnin alussa David nojaili väsyneen oloisena käsiinsä ja välillä meni nukkumaan käsiensä päälle pöydälle. Opettajan ohjeistaessa tarvittavia työvälineitä David otti puhelimen esiin. Ryhmäkohtaisten ohjeiden jälkeen David merkitsi nahan huolellisesti ja tarkasti. Työvaiheeseen meni huomattavan kauan, mutta David kuitenkin työskenteli ilman opettajan ohjausta. Merkkauksen suoritettuaan David istui omalla paikallaan niin kauan, että hänelle kerrottiin seuraava työvaihe. Lopulta opettaja tuli ohjeistamaan nahan leikkaamisen mattoveitsellä. Davidin työskentely ei alkanut, vaan hän rupesi viiltelemään mattoveitsellä höyläpenkkiä. David vaikutto hyvin turhautuneelta työskentelyyn. Opettaja otti Davidin ohjaukseensa, jonka ajan David nojaili käsiinsä ja huokaili. Lopulta David sai leikattua nahan palat. David vaikutti todella väsyneeltä. Seuraavana työvaiheena Davidilla oli naskalilla reikien tekeminen.

David: Ei onnistunut reikien teko.

David lopetti reikien tekemisen ja alkoi toistuvasti tarkkailemaan havainnoijia. David katosi jälleen hetkeksi luokasta. Palatessaan luokkaan, tuskastui reikien tekoon.

David: En jaksa vielä rei'ittää tätä toista puolta.

Reikien tekeminen oli hyvin katkonaista. David painaa aina muutaman reiän, jonka jälkeen istuskeli ja selaili puhelintaan. 10 minuutin välein teki muutaman reiän. Tuntien loppuvaiheessa Davidin työskentely oli loppunut täysin. Hän nojaili vain käsiinsä ja selaili välillä puhelintaan.

Neljännän havainnointikerran tunnin aiheena oli nahkatyön ompelu. Tunnin alussa David teki työnsä rei'ittämisen loppuun. Nyt David sai reiät nopeasti valmiiksi. Opettaja toisti edellisen kerran opetustuokion nahanompelelusta. David nojaili käsiinsä opetustuokion ajan. Opetuksen jälkeen David jäi omalle paikalle istumaan, eikä työskentely alkanut.

Havainnoijat: Aloitatko täältä reunasta ompelun?

David: En oikeestaan edes tiedä mistä pitäis alottaa.

Niklas pyöritteli eri työkaluja käsissään, eikä pyytännyt apua opettajalta. Tähän odotteluun meni 30 minuuttia oppitunnista. Opettaja istui Davidin viereen ja antoi hänelle henkilökohtaisen opetuksen nahan ompelusta. David ja opettaja ryhtyivät yhteisesti ompelemaan. Opettajan avustuksella David sai työskennellyä. Opettaja käytti Davidin ohjaamiseen noin 20 minuuttia aikaa. Opettajan poistuttua paikalta työskentely jälleen passivoitui. David oli selkeästi kyllästynyt nahan ompelemiseen.

Havainnoijat: Mikäs huokailuttaa?

David: Ei jaksa, ei kiinnosta.

Davidin ompeleminen oli hyvin katkonaista. David piti taas pitkän tauon, jonka jälkeen alkoi tekemään teipistä palloa.

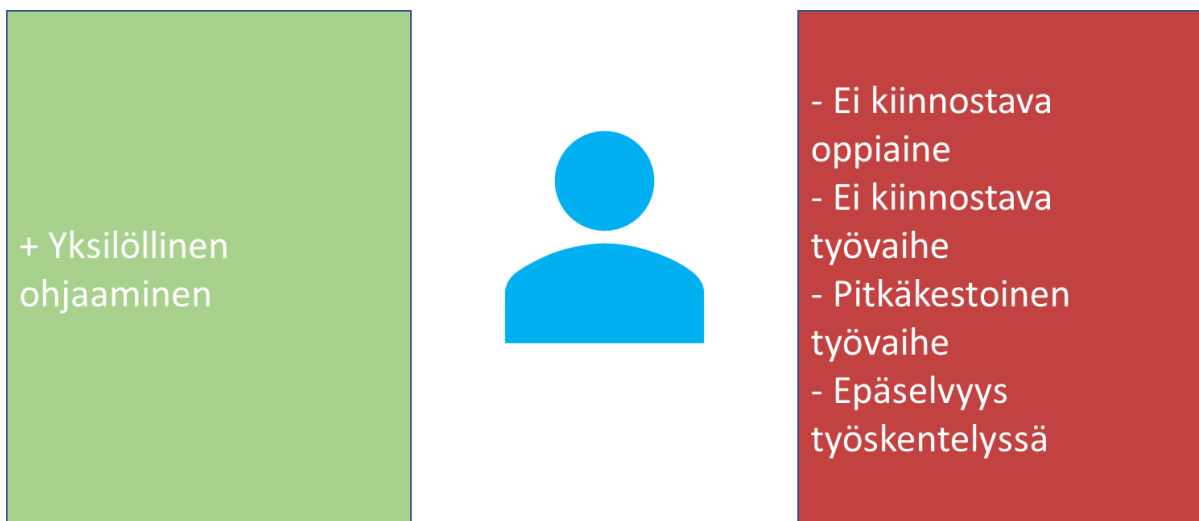
Havainnoijat: Mikä siitä tulee?

David: Teippitaidetta, loppui motivaatio.

Teippipallon valmistuksen jälkeen David ei enää jatkanut ompelemista. Viimeinen 30 minuuttia Davidilla meni kavereiden kanssa jutellen ja omalla paikalla istuskellen.

7.4.2 Davidin toiminnan tarkastelua

Davidilla motivaatiota työskentelyyn paransi yksilöllinen ohjaaminen. Opettaja piti tuntien aikana useasti henkilökohtaista ohjausta Davidille. Ohjauksen aikana hänen työnsä eteni aina parhaiten. Davidin motivaatiota laskevia tekijöitä oli ei kiinnostava oppaine, ei kiinnostava työvaihe, pitkäkestoiset työvaiheet ja epäselvyys työvaiheesta. David ei innostunut leikkuulaudan työvaiheista (höylääminen, oksaporaus, hionta, pintakäsittely), eikä myöskään nahkatyön työvaiheista (leikkaaminen, reikien teko, ompelu). Davidin työskentely edeltäneissä työvaiheissa oli hyvin katkonaista ja väkinäistä. Pitkäkestoiset työvaiheet laskivat Davidin motivaatiota. Varsinkin pitkäkestoisissa työvaiheissa Davidin keskittyminen ohjautui hyvin usein puhelimeen tai kaverien juttuihin. Hän mainitsikin, että yleensä jaksaa työskennellä tuntien alussa, mutta ei enää lopputunnista. Epäselvyys työvaiheesta oli laskeva tekijä Davidin työskentelyssä. David ei kuitenkaan pyytänyt apua, vaan odotti, että hänelle apua tarjottiin.



KUVIO 7. Davidin motivaatiota nostavat ja laskevat tekijät.

8 Pohdinta

8.1 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tutkittiin seitsemäsluokkalaisten oppilaiden välttämisorientoitumisen ilmenemistä käsitöissä ja motivaation nousevia ja laskevia tekijöitä. Tutkimus oli tapaustutkimus, joten tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta tuloksista voidaan kuitenkin löytää yhteneväisyyksiä. Kuviosta 8. nähdään tapausoppilaiden kaikki tekijät, jotka joko edistivät tai hidastivat oppilaan toimintaa. Suluissa olevat numerot kertovat, kuinka monella tapausoppilaalla kyseinen tekijä esiintyi. Tulokset osoittivat, että eniten välttämisorientoituneiden oppilaiden motivaatiota nostavia tekijöitä olivat kiinnostava työvaihe, vapaus vaikuttaa suunnitelmiin sekä onnistumisen kokemukset. Motivaatiota eniten laskevia tekijöitä olivat epäselvyys työvaiheesta, sekä ei kiinnostava työ ja työvaihe. Oppilaat vastasivat ennen tunteja kyselyyn, josta ilmeni jokaisen päiväkohtainen innostus käsitöihin. Kyselyissä oppilaat laittoivat pääasiallisesti hyvin korkeat arviot omasta innostuneisuudesta. Oppilaiden vastaukset ovat ristiriidassa meidän tekemiemme havaintojen kanssa tuntien kuluista.



KUVIO 8. Tapausoppilaiden motivaatiota nostavat ja laskevat tekijät.

Tuloksista huomattiin, että kiinnostava työvaihe esiintyi nostavana tekijänä kolmella tapausoppilaalla. Vaikka oppilas ei aina pitänyt koko työstettävää työtä mielenkiintoisena,

saattoi yksi mieluinen työvaihe kuitenkin olla todella merkityksellinen motivaation kannalta. Autonomia työn suunnittelussa esiintyi nostavana tekijänä kahdella tapausoppilaalla. Molemmissa tapauksissa oppilaiden motivaatio kohentui merkittävästi vapaudesta vaikuttaa suunnitteluun. Havaintomme mukaan työt, jossa koko projekti vedettiin opettajajohtoisesti eivät toimineet välttämisorientoituneiden oppilaiden kanssa. Oppilaiden tulisi saada ainakin osittain vaikuttaa oman työn suunnitteluun, jotta he kiinnittyisivät työskentelyyn paremmin. Leikkuulautatyössä oman logon suunnittelu oli lähes kaikille oppilaista mieluinen työvaihe. Pienikin autonomia työn suunnittelussa motivoi oppilaita. Onnistumisen kokemukset tehtävässä esiintyi nostavana tekijänä kahdella oppilaalla. Havaintomme mukaan välttämisorientoituneet kokivat vähemmän onnistumisen kokemuksia, kuin muut luokan oppilaat. Opettajan tulisi miettiä miten välttämisorientoituneille voidaan taata sopivasti haasteita sekä onnistumisen kokemuksia. Onnistumisen kokemuksen kautta oppilaiden sitoutumista tehtävään voidaan parantaa. Oppilaiden uskomukset omasta pätevyydestä on merkittävä osa motivaation synnyssä (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 191).

Jokaisella tapausoppilaalla motivaatiota laski epäselvyys työvaiheesta. Käsityön opettajien olisi tärkeä miettiä omassa arjessaan, että miten opetusta voisi selkeyttää. Yksi mahdollinen tapa, olisi saada käsityötunneille koulukäynninavustaja, joka keskittyisi tunneilla passiivisimmin opetukseen suhtautuvien oppilaiden avustamiseen. Syytä on myös pohtia, palveleeko kokonainen käsityöprosessi (Pöllänen ym. 2021) välttämisorientoituneiden oppilaiden oppimista. Jos välttämisorientoituneella oppilaalla on jatkuvasti vaikeuksia pysyä työvaiheista selvillä, on epärealistista olettaa, että hän pystyisi toteuttamaan kokonaisen käsityöprosessin, joka koostuu useasta eri osa-alueesta. Kokonaisen käsityöprosessin osa-alueet ovat ideointi ja innovointi, suunnittelu, valmistus ja arviointi. (Pöllänen ym. 2021, 8–14). Ei kiinnostava työ ja työvaihe ilmenivät kolmella tapausoppilaalla motivaatiota laskevana tekijänä. Opettajan on mahdotonta suunnitella työtä, joka olisi kaikkien mielestä kiinnostava ja motivoiva. Sen takia olisi tärkeää, että opettaja antaisi vain karkeat suuntaviivat työlle ja auttaisi oppilaita aktiivisesti ideoimaan ja visioimaan työstä oman näköisen. Havaintomme mukaan tehtävänanto ei saa myöskään olla liian vapaa, vaan siinä pitää olla vähintään karkeat suuntaviivat.

Välttämisorientaatio ilmeni jokaisella tapausoppilaalla lähes samankaltaisesti. Jatkuva epätietoisuus tunnin kulusta sekä seuraavasta työvaiheesta oli yhdistävä tekijä jokaisella tapausoppilaalla. Epätietoisuus työvaiheesta ilmeni yleisesti paikalla istuskeluna ja kaverin kanssa seurusteluna. Oppilaita yhdisti myös avun pyytämisen vaikeus. Kaikki tiedostivat, että apua pitäisi pyytää, mutta kuitenkin he eivät sitä pyytäneet. Opettajan aktiivisuudella oli todella merkittävä rooli töiden edistymisessä. Oppilailla korostui ohjauksellisen tuen (Hamre ym. 2013) tarve ohjausvuorovaikutuksen osa-alueista. Opettaja antoi tapausoppilaille usein yksilöllistä ohjausta, joilla pyrittiin sisällön parempaan ymmärtämiseen. Ilman opettajan vuorovaikutusta ja tukea välttämisorientoituneet oppilaat tyytyivät vain istumaan paikallaan. Tapausoppilaiden työskentely oli jatkuvasti todella katkonaista. Keskeytyksiin johti havaintomme mukaan työvaiheeseen turhautuminen, sosiaaliset tilanteet, pitkäkestoiset työvaiheet sekä yleinen väsymys työskentelyyn (KUVIO 8). Tuloksemme oppilaiden keskittymisen herpaantumisesta on yhtenevä Lindforsin, Lundbergin ja Kuusiston (2021) tutkimuksen kanssa. Oppilaita yhdistävä tekijä oli myös tavoitteeton toiminta. Tavoitteettomaksi toiminnaksi määrittelimme toiminnan, jonka tarkoituksena oli näyttää työtätekevältä, vaikka työn edistäminen ei ollut todellinen intressi. Tavoitteeton toiminta näkyi esimerkiksi, kun oppilaan tuli hioa leikkuulautaa. Oppilas hioi työtään aina vain silloin, kun opettaja tuli katsomaan työskentelyä.

Tuloksissa nähtiin selkeästi, miten oppilaiden keskittyminen herpaantui opetustuokioiden aikana. Tämä näkyi usein tuijotteluna muualle ja työkalujen pyörittelynä, johon opettajakin joutui välillä puuttumaan. Tähän johtavia tekijöitä voi olla alhainen kiinnostuksen taso käsitöihin tai tehtävään työhön. On myös huomioitava, että oppilaiden motivaatioon ja yleiseen jaksamiseen saattavat vaikuttaa ulkoiset tekijät, kuten kotona tai välitunnilla tapahtuneet asiat. Tutkimuksemme opetusryhmät olivat kuitenkin suhteellisen pieniä, jolloin opettajan oli helpompi tukea oppilaita. Suuremmassa opetusryhmässä opettajan on vaikeampi antaa yksilöllistä tukea ja ohjausta. Havaintomme mukaan välttämisorientoituneet oppilaat kuitenkin tarvitsevat paljon tukea käsityöprosesseissa.

Opetustuokioiden jälkeen oppilaat jäivät useimmiten paikalleen istuskelemaan ja odottelemaan henkilökohtaista ohjausta, eivätkä pyytäneet omatoimisesti apua. Opettajan

olisikin tärkeä osata tunnistaa eri tavoiteorientaatiot oppilaissaan, jotta kykenee paremmin motivoimaan oppilaitaan. Opetustuokioiden rakennetta on hyvä pohtia välttämisorientoituneiden oppilaiden kannalta, jotka tarvitsevat välittömästi opetustuokion jälkeen selkeää ohjeistusta ja varmistusta työvaiheisiin. Tähän saattaisi auttaa etukäteen mietityt työohjeet, joista oppilas näkisi itse mitä seuraavaksi pitäisi tehdä. On myös syytä miettiä, kannattaako opettajan pitää yhteisiä opetustuokioita kaikille, jos kaikki eivät niistä hyödy. Voimme yhtyä Lehtisen, Vauraan & Lerkkasen (2016) näkemykseen, että olisi tärkeää tunnistaa passiivisempien oppilaiden motivaatioon vaikuttavia tekijöitä, jotta pystyttäisiin mahdollistamaan oppilaiden optimaaliset oppimiskokemukset.

Tutkimuksemme tuloksista voi myös huomata miten motivaatiota nostavista tekijöistä näkyy kaverin kanssa työskentely. Tämän hyödyntäminen opetuksessa voisi ehkäistä paikallaan istuskelua ja tavoitteetonta toimintaa. Kaverin kanssa työskentelyssä on myös huomioitava, että kaverin kanssa juttelu oli myös passiivisuutta aiheuttava tekijä. Kiuru (2018) kertookin sosiaalisten suhteiden merkityksestä motivaatioon nostamiseen. Kaverisuhteiden voidaan nähdä vaikuttavan motivaatioon positiivisesti ja negatiivisesti. On mahdollista, että heikon motivaation omaavan oppilaan motivaatiota saadaan nostettua esimerkiksi ohjeistamalla hänet parityöskentelemään hyvän motivaation omaavan oppilaan kanssa.

Havainnoimme käsityötunneilla kahta eri työtä, leikkuulautaa ja nahkатыötä, joista nahkатыö alkoi kesken havainnoinnin uutena työnä, joten pääsimme tarkastelemaan oppilaiden motivaatiota työn alku- ja loppuvaiheessa. Havainnointi tapahtui teknisen käsityön tiloissa, mutta huomioitava on kuitenkin, voidaanko nahkатыö luokitella tekstiilikäsityöksi. Oppilaiden negatiiviset asenteet tekstiilikäsityötä kohtaan näkyi oppilaskohtaisissa haastatteluissa, joka voi olla mahdollinen syy motivaatiota laskevaksi tekijäksi nahkатыötunneilla. Vaikka kysymyksissä ei eritelty teknistä ja tekstiilikäsityötä painottavia sisältöalueita, oppilaat toivat omatoimisesti esille alhaisen motivaation erityisesti tekstiilin työtapoja painottuvaa opetusta kohtaan. Selkeitä kiinnostuksen kohteita käsitöissä löytyi ainoastaan muutamalla oppilaalla, painottuen metallitöihin ja graafisilla piirustusohjelmilla tehtäviin suunnitelmiin. Hilmolan ja Aution (2017) tutkimuksesta nähdäänkin, miten oppilaiden motivaatio oli korkeampaa teknisen käsityön sisältöalueita painottuvassa opetuksessa, kuin vastaavassa opetuksessa,

jossa teknisen ja tekstiilin sisältöalueita sekä työtapoja painotettiin yhtä paljon. Mielestämme on oleellista kysyä, palveleeko nykymuotoinen monimateriaalinen käsityö oppilaiden kiinnostuksen kohteita riittävästi.

Passiivisesti kouluun suhtautuvien oppilaiden kanssa olisi syytä pohtia, voisiko itsemäärämisteoriasta olla hyötyä oppilaiden motivoimisessa opiskeluun. Teorian mukaan yksilö pyrkii luonnostaan sisäistämään ympäristönsä arvostukset ja tavat. Arvostukset ja tavat voidaan nähdä ulkoisina tekijöinä, joita yksilö pyrkii omaksumaan, jotta lopulta ulkoisista tekijöistä voisi syntyä yksilöä sisäisesti motivoivia. (Vasalampi 2017, 56.) Havaintomme mukaan välttämisorientoituneet oppilaat työskentelivät yleisesti todella passiivisesti käsityön tunneilla. Käsitöissä opettajan tulisikin miettiä, miten ulkoisia palkkioita voisi käyttää opetuksessa luonnollisesti, jotta niiden kautta voitaisiin tuottaa motivaatiota. Ulkoisten palkkioiden käyttäminen on perusteltua, jos opettaja on luonut turvallisen ympäristön, jossa palkkiot toimivat osana tehtävää (Lehtinen ym. 2016, 183).

Tutkimuksemme tuo uutta tietoa välttämisorientoituneiden oppilaiden motivaationalisista tekijöistä. Tutkimustuloksemme toi lisää tietoa välttämisorientoitumisen ilmenemisestä käsityön opetuksessa. Uuden tiedon avulla opettajat toivottavasti pystyvät tunnistamaan ja ohjaamaan passiivisesti opetukseen suhtautuvia oppilaita. Oppilaiden motivoimisessa oppilastuntemus nousee isoon rooliin, koska havaintomme mukaan monet tekijät olivat myös yksilöllisiä. Tulostemme motivaatiotekijät, jotka laskivat tai nostivat oppilaan motivaatiota kannattaa huomioida käsityöopetuksessa ja varsinkin opetuksen suunnittelussa, jotta oppilaille voitaisiin taata oppimisen harmoninen kehto.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuuden arviointi on kiinteä osa tieteellistä tutkimusta. Laadulliselle tutkimukselle on asetettu normeja ja arvoja, joihin sen tulee pyrkiä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tutkimuksemme tutkimusote oli etnografinen. Etnografia on aina tulkinnallista ja se tulee huomioida tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa. Kyseessä oli meidän ensimmäisen etnografinen tutkimus, eikä meillä myöskään ollut aikaisempaa kokemusta osallistavasta havainnoinnista. Hirsijärvi, Remes & Sajavaara (2007, 208) huomauttaa, että havainnoijat

voivat muuttaa autenttista oppimisympäristöä läsnäolollaan. Kävimme erikseen esittäytymässä ja kertomassa tutkimuksemme pääpiirteet oppilaille. Näin pyrimme osaltamme normalisoimaan seuraavien kertojen havainnointitilanteita. Kenttämuistiinpanoja tehtäessä tulee huomioida havainnoijien inhimillisyys. Olimme kehittäneet havainnointiin apulomakkeen, jonka testasimme esittäytymiskerralla. Lomakkeesta ei ollut kuitenkaan havainnoinnissa mitään hyötyä, joten päädyimme päiväkirjamaisiin kenttämuistiinpanoihin.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella erilaisten käsitteiden avulla. Käsitteitä, joiden avulla luotettavuutta voidaan pohtia ovat muun muassa siirrettävyys, vahvistuvuus ja vahvistettavuus. Siirrettävyydessä pohditaan, voidaanko tutkimus toteuttaa toisessa kontekstissa ja silti saada samansuuntaisia tuloksia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138–139.) Tutkimuksen empiirisessä osassa kävimme yksityiskohtaisesti lävitse tutkimusasteleman, kontekstin, kohdejoukon ja aineistonhankintamenetelmät. Näiden pohjalta tutkimus olisi mahdollista toteuttaa eri ympäristössä. Aarnos (2018, 185) huomauttaa kuitenkin, että varhaisnuoria tutkittaessa ei ole mielekästä pelkästään yleistää tuloksia ryhmästä toiseen. Vahvistuvuudessa tarkastellaan ovatko tulokset samansuuntaisia toisten tutkimusten kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 139). Tuloksemme motivaatiota nostavista ja laskevista tekijöistä vastaavat aikaisempia tutkimuksia (Heikkilä & Sandell 2020; Lindfors, Lundberg & Kuusisto 2021). Vahvistettavuudessa tarkastellaan ovatko ratkaisut ja päättelyt oikeutettu eli esitetäänkö tulokset ja johtopäätökset niin seikkaperäisesti, että lukija pystyy itsenäisesti pohtimaan niiden luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 139).

Havainnointikertojen kulun kirjoitimme niin tarkasti kuin se oli mahdollista päiväkirjojen pohjalta. Lukijalla on mahdollisuus muodostaa myös omia näkemyksiään tapausten pohjalta.

Emme kuvanneet havainnoitavia tunteja, joten kirjasimme kaikki havainnot tunneilla. Videoinnin avulla olisimme voineet tarkistaa tilanteiden kontekstin helposti jälkikäteen. Havainnointi tilanteissa saattaakin olla vaikea kirjata kaikkea kerralla, jolloin havainnoijat joutuvat luottamaan muistiinsa ja kirjata havainnot myöhemmin (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2007, 208). Pyrimme kirjaamaan tilanteet mahdollisimman tarkasti tunneilla, jotta aineisto pysyisi luotettavana. Tuntien jälkeen kävimme muistiinpanot läpi ja lisäsimme välittömästi, jos jostain tilanteesta oli jäänyt kirjoittamatta jotain.

Yhtenä aineistonkeruumenetelmänä käytimme haastattelua. Haastattelujen luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastatteluissa on taipumuksena antaa sosiaalisesti haluttuja vastauksia (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2007, 201). Painotimme haastateltaville, että vastaukset eivät vaikuta arviointiin, eikä vastuunopettaja pääse niitä kuulemaan. Tällä tavoin pyrimme parantamaan haastattelujen luotettavuutta. Lisäksi toteutimme jokaisen tunnin alussa kyselyn, jossa selvitimme oppilaiden päiväkohtaista motivaatiota. Tapausoppilaista kolme antoi aina todella korkeat arvosanat päiväkohtaiseen motivaatioon. Oppilaiden antamat arvosanat olivat suuressa ristiriidassa meidän havaintojemme kanssa. Kyselyissä oppilaiden vierustoverit saattoivat vaikuttaa annettuihin vastauksiin. Oppilaat rupesivat myös turhautumaan kyselyihin vastaamiseen, vaikka kysymyksiä oli vain kaksi. Yksi tapausoppilas täytti aina esimerkiksi naureskellen kyselyn. Käytimme tutkimuksessa kuitenkin jokaisen tapausoppilaan kyselyjen vastaukset, koska niistä saatiin myös käyttökelpoista aineistoa. Oppilaiden antamat vastaukset ovat kuitenkin johdonmukaisia keskenään, vaikka numeeriset arvot ovatkin suhteellisen korkeita. Vastauksissa on huomioitava, että 7.luokkalaisille oman kiinnostuksen arvioiminen numeerisesti ei ole kovin tuttua eikä helppoa.

Käytimme tutkimuksessa lähteinä myös pro gradu- tutkimuksia, joka tulee huomioida tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa. Kyseiset tutkimukset eivät ole vertaisarvioituja. Tutkimuksemme teoria ei kuitenkaan merkittävästi rakennu näiden varaan. Käytimme tutkimuksessa Lundbergin ja Kuusiston (2019), Heikkilän ja Sandellin (2020), Knuutilan (2018) sekä Keskihahon (2011) pro gradu- tutkimuksia. Näistä kaikki muut paitsi Keskihahon oli tehty Turun yliopistossa. Saimme kyseisistä tutkimuksista tärkeää alustavaa informaatiota tavoiteorientaatioiden taustalla olevista muutoksista ja niiden ilmenemisestä käsitöissä, jonka takia niitä oli perusteltua käyttää osana meidän teoreettista runkoamme. Lundbergin ja Kuusiston (2019) tutkimuksen pohjalta on myös tehty vertaisarvioituartikkeli (Lindfors, Lundberg & Kuusisto 2021), johon viittasimme aina, kun se oli sisällön puolesta mahdollista. Lundbergin ja Kuusiston pro gradu oli sisällöltään laajempi, joten vertaisarvioidussa artikkelissa ei ollut täysin samaa sisältöä.

Tutkimuksen eettisyyttä pohdittaessa tulee miettiä miten, tutkittavien suojassa on onnistuttu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Tutkimuksen alussa pyysimme oppilaiden vanhemmilta lupaa oppilaan osallistumiselle tutkimukseen (LIITE 2). Tutkimuslupa-anomuksessa kerroimme tutkimuksen aiheen, aineistonhankintamenetelmät ja aineiston käsittelyn. Osallistuminen tutkimukseen oli täysin vapaaehtoista, eikä se vaikuttanut oppilaiden arviointiin. Tutkittaville tulee ennen tutkimuksen aloittamista selvittää tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Ennen tutkimuksen aloittamista kävimme esittäytymässä oppilaille sekä kertomassa tutkimuksemme aiheen, tavoitteet ja menetelmät. Tutkittaville myös painotimme, että heillä on oikeus kieltäytyä tutkimuksesta ja siihen osallistumisesta, koska tahansa. Tutkimuksen eettiseen puoleen kuuluu kiinteästi anonymiteetin arviointi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Tutkimuksessa käytimme oppilaista pseudonimiä, jotka saimme nimigeneraattorista. Tapausoppilaat eivät ole tunnistettavissa tutkimuksen pohjalta. Emme voineet paljastaa oppilaille, että keskitymme vain pelkästään osaan oppilaista, koska muuten luokan autenttinen oppimisympäristö olisi vahingoittunut. Tämän takia päädyimme tekemään ylimääräisiä yksilöhaastatteluja. Eettisesti ylimääräiset haastattelut voidaan nähdä kyseenalaisina, mutta tässä tutkimuksessa ne nähtiin välttämättöminä anonymiteetin säilyttämisessä oppilaiden keskuudessa.

8.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tässä tutkimuksessa tutkittiin välttämisorientoitumisen ilmenemistä perusopetuksen 7. luokan käsitöissä ja motivaatiota nostavia ja laskevia tekijöitä. Tutkimuksemme havainnoitiin käsityötunteja teknisen työtapojen käsityön tunneilla, joten mahdollisena jatkotutkimuskohteena voisi olla samalla tutkimusasetelmalla toteutettu tutkimus tekstiilin työtapojen käsityön tunneilla, tai mahdollisesti koko lukuvuoden kestävä pitkäkestoisempi tutkimus, jossa pystyttäisiin vertailemaan oppilaskohtaisesti tuloksia molemmissa konteksteissa. Tutkimuksemme oli tapaustutkimus, jossa havainnoimme neljää oppilasta, isommasta otosryhmästä olisi mahdollista saada yleistettävimpiä tuloksia. Tutkimuksen laajentaminen useampaan oppilaaseen saattaisi kuitenkin tarkoittaa useampaa havainnoijaa, jotta havainnointia pystyttäisiin suorittamaan mahdollisimman perusteellisesti. Välttämisorientoitumisen ilmenemistä ja motivaatiota nostavia ja laskevia tekijöitä voisi myös tutkia muiden oppiaineiden kontekstissa, jotta voitaisiin nähdä vastaavatko tulokset käsityön

kontekstissa ilmi tulleita tuloksia vai onko niissä eroavaisuuksia. Kiinnostavaa olisi myös nähdä tutkimus, jossa olisi tuloksiemme perusteella luotu välttämisorientoituneita oppilaita tukevia opetusmenetelmiä- ja materiaaleja. Tuloksistamme näkee esimerkiksi kaverin merkityksen motivaatiota laskevana ja nostavana tekijänä. Tämän tiedon avulla voisi suunnitella oppitunneille parityöskentelyyn painottuvia tehtäviä. Mielenkiintoista olisikin nähdä, miten välttämisorientoituneet oppilaat toimivat, kun heidän parikseen on ohjeistettu esimerkiksi oppimisorientoitunut oppilas.

Lähteet

- Aarnos, E. 2018. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 174–176.
- Alkaabi, S. A. R., Alkaabi, W., & Vyver, G. 2017. Researching student motivation. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 10(3), 194–195.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education*: 6. ed. Lontoo: u.a: Routledge, 253, 257.
- Covington, M. V. 1998. *The will to learn: A guide for motivating young people*. Cambridge: Cambridge University Press, 146.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 2000. The ‘What’ and ‘Why’ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological inquiry* 11, 227–268.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 27-33.
- Grönman, S., Lindfors, E. & Rönkkö, M-L. 2022. Esiopetusikäisten lasten tavoiteorientaatiot ja ohjausvuorovaikutuksen tarve käsityön oppimisprosessissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1).
- Hamre, Bridget K, & R.C Pianta, 2001. “Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children’s School Outcomes through Eighth Grade.” *Child development* 72.2 625–638.
- Heikkilä, E. & Sandell, T-M. 2020. Tavoiteorientaatiot yhteisöllisessä teknologian oppimisessa perusopetuksen 5.–6. luokilla. Turun Yliopisto. Pro-gradu-tutkielma.
- Hilmola, A-J, & Lindfors, E. 2017. “Pupils’ performance in managing the holistic craft process.” *Techne series (Oslo)* 29–41.
- Hilmola, A. & Autio, O. 2017. Käsityö ja asenteet – oppiaineen tulevaisuus, *Ainedidaktiikka, Vuosikerta*. 1, Nro 1, Sivut 39–59. <https://doi.org/10.23988/ad.v1i1.60731>
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi, 161, 164.

- Huttunen, L., & Homanen, R. M. P. 2017. Etnografinen haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 128–132.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. 2018. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos ry, 7–18.
- Jansen In De Wal, J., Hornstra, L., Prins, F. J., Peetsma, T., & Van Der Veen, I. 2016. The prevalence, development and domain specificity of elementary school students' achievement goal profiles. *Educational Psychology*, 36(7), 1303–1322.
https://utuvolter.fi/permalink/358FIN_UTUR/1rsgc7g/cdi_scopus_primary_604100584 (Viitattu 15.11.2021)
- Juuti, K. & Lavonen, J. 2018. Opettaja voi tukea oppilaan kiinnostuksen kehittymistä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 197–198.
- Kaplan, A. & Maehr, L. 2007. The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educ Psychol Rev*, 141–184.
- Keskiaho, E. 2011. Seitsemäsluokkalaisten opiskelumotivaatio koulukäsitöissä ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Itä-Suomen yliopisto. Pro-gradu-tutkielma.
- Kiuru, N. 2018. Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 123.
- Knuuttila, S. 2018. Oppilaiden motivaation ja tavoiteorientaatioiden muuttuminen ilmiölähtöisessä elektroniikkaprojektissa käsityön kontekstissa. Turun yliopisto. Pro-gradu-tutkielma.
- Kuusisto, S. & Lundberg, A. 2019. Tavoiteorientaatiot ja niiden muutos käsityöllisen innovaatioprosessin aikana. Turun yliopisto. Pro-gradu-tutkielma.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1998. Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi. Turun yliopiston julkaisuja, 23.
- Korpershoek, H., Kuyper, H. & van der Werf, G. 2015. Differences in students school motivation: A latent class modelling approach. *Social Psychology of Education* 18(1), 140.

- Laitinen, S., Hilmola, A. & Juntunen, M-L. 2011. Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Opetushallitus, 239.
- Lappalainen, S. 2007. Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 167–169.
- Lemos, M. S., & Veríssimo, L. 2014. The relationships between intrinsic motivation, extrinsic motivation, and achievement, along elementary school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 930–938.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. 2016. *Kasvatuspsykologia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 143.
- Lerkkanen, M-K. & Pakarinen, E. 2018. Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 182–192.
- Lindfors, E., Marjanen, P. & Jaatinen, J. 2016. Tyttöjen ja poikien käsityöstä monimateriaaliseksi käsityöksi. Käsityön opetusta 150 vuotta. Teoksessa M. Soininen & T. Merisuo-Storm (toim.) *Mikä mäki! Tiedäks snää? 120 vuotta opettajankoulutusta Rauman Myllymäellä*. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos. Rauman yksikkö. Turku: Juvenes Print, 81–97.
- Lindfors, E., Heinola, V., & Kolha, S. 2018. Pupil's goal orientations in a pedagogical innovation process: A competition to design and manufacture quick hydro copters. *PATT36 International Conference. Research and Practice in Technology Education: Perspectives on Human Capacity and Development*, Athlone Institute of Technology, Co. Westmeath, Ireland, 302–308
- Lindfors, E., Lundberg, A. & Kuusisto, A. 2021. Students' Goal Orientations During a Pedagogical Innovation Process A Study in Craft, Design and Technology Teacher Education. *Techne Series A*: 28(2), 221–232.
- Lepistö, J. 2004. Käsityö kasvatuksen välineenä: Seurantatutkimus opiskelijoiden käsityötä koskevien käsitysten jäsentyneisyydestä ennen luokanopettajankoulutuksen käsityön peruskurssin opintoja ja niiden jälkeen. Turku: Turun yliopisto.
- Lepistö, J. & Lindfors, E. 2015. From gender-segregated subjects to multi-material craft: Craft student teachers' views on the future of the craft subject. *Formakademisk*. 8:3, 1-20.

- Lonka, K. 2014. Oivaltava oppiminen. Helsinki: Otava, 166, 168.
- Niemivirta, M., Pulkka, A-T., Tapola, A. & Tuominen, H. 2013. Tavoiteorientaatioprofiilit ja niiden yhteys tilannekohtaiseen motivaatioon ja päättelytehtävässä suoriutumiseen. *Kasvatus* 44 (5), 533–547.
- Paloniemi, S. & Collin, K. 2018. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 233, 240.
- Pintricht, P. R. 2003. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 667–686.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Viitattu 7.4.2021)
- Pöllänen, S., Rönkkö, M-L., Salonen, A., Härkki, T. & Lindfors, E. 2021. Monimateriaalisuus perusopetuksen käsityössä. *Ainedidaktiikka* 5(2), 3–24
- Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. 2017. Lasten haastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J. & Aho, A-L. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 313-314.
- Ryan, & Deci, E. L. 2016. Self-Determination Theory : Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness. Guilford Publications, 351–358.
- Ryan, & Deci, E. L. 2016. Facilitating and hindering motivation, learning and well-being in schools. Research and Observations from Self-Determination Theory. Teoksessa Wentzel, & Miele, D. B. Handbook of Motivation at School. Taylor and Francis. 97–98.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab, 36–38, 57.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>> (Viitattu 25.4.2022)
- Saldaña. 2011. Fundamentals of qualitative research. Oxford University Press, 4–6.

- Salmela-Aro, K. & Tuominen-Soini, H. 2013. Koulu-uupumuksesta innostukseen? Teoksessa Reivinen, J. & Vähäkylä, L. Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Tallinna: Raamatutrukikoja OY, 242–243, 248, 250.
- Schwinger, M., Steinmayr, R. & Spinath, B. 2016. “Achievement Goal Profiles in Elementary School: Antecedents, Consequences, and Longitudinal Trajectories.” *Contemporary educational psychology* 46, 164–179.
https://utuvolter.fi/permalink/358FIN_UTUR/1rsgc7g/cdi_gale_infotracademiconefile_A471897663 (Viitattu 15.11.2021)
- Simpanen, M. 2003. Käsityönopetus suomalaiskouluissa 1800-luvulta nykypäiviin.
<https://www3.jkl.fi/craft/craftmuseum/kassaatko/simpanen.pdf> (Viitattu 28.4.2022)
- Senko, C., Hulleman, C. S. & Harackiewicz, J. M. 2011. Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46, 2–3.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Rauman opettajankoulutuslaitos. Turku: Uniprint, 98.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 93.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 82–83.
- Tuominen, H., Pulkka, A-T., Tapola, A. & Niemivirta, M. 2017. Tavoiteorientaatiot, oppiminen ja hyvinvointi. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 80–93.
- Vasalampi, K. 2017. Itsemääräämisteoria. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 55–58, 80.
- Veeber, E., Syrjäläinen, E., & Lind, E. 2015. A discussion of the necessity of craft education in the 21st century. *Techne serien-Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvvetenskap*, 22(1), 24–25.
- Viljaranta, J & Tuominen, H. 2018. Oppiaineiden arvostukset: Tärkeää, hyödyllistä, kiinnostavaa vai kuormittavaa. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 101–106.

- Vilkka, H., Saarela, M. & Eskola, J. 2018. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalla. Jyväskylä: PS-Kustannus, 193.
- Whittaker, D., Thorsteinsson, G., Olafsson, B., Rasinen, A. & Järvinen, E-M. 2014. The impact and legacy of educational Sloyd. Head and hands in harness, London: Routledge, 37.

LIITE 1. Tutkimuslupa-anomus oppilaiden huoltajille.

Hei!

Opiskelemme Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikössä käsityön aineenopettajiksi ja teemme pro gradu –tutkimusta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää motivaatiota nostavia ja laskevia tekijöitä käsityön opetuksessa.

Tutkimuksen aikana havainnoimme ja haastattelemme oppilaita. Oppilaat vastaavat myös kyselyihin, joissa selvitämme oppilaan motivaatiota projektia kohtaan. Tutkimuksen aineisto kerätään aikavälillä [REDACTED]. Oppilaiden havainnointi ja haastattelut tapahtuvat käsityön oppitunneilla.

Pyydämme lupaa siihen, saako lapsenne osallistua tutkimukseen. Kaikki tutkimuksen aikana kerätty tieto on luottamuksellista ja aineistoa käytetään vain tähän tutkimukseen.

Tutkimuksen aineistoa säilytämme omilla tietokoneillamme salasanan takana. Aineisto tuhotaan tutkimuksen valmistuttua. Oppilaat pysyvät koko tutkimuksen ajan anonyymeinä, heidän nimiänsä ei tuoda julki tutkimuksen missään vaiheessa. Oppilasta koskeva tieto tallennetaan tietokoneelle käyttäen pseudonimiä eli keksimme jokaiselle tutkittavalle nimen tutkimukseen. Oppilaita ei pysty tunnistamaan kerätyn aineiston eikä valmiin tutkimuksen pohjalta.

Annamme mielellämme lisätietoja!

Ystävällisin terveisin

Matias Ussa, [REDACTED]

Kimmo Sairanen, [REDACTED]

Tutkimuksemme ohjaa:

Eila Lindfors

Käsityökasvatuksen professori

Turun yliopisto

Palauta tutkimuslupa opettajalle viimeistään [REDACTED]

Lapsen nimi _____

Lapseni saa osallistua tutkimukseen

Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen

Huoltajan allekirjoitus _____

LIITE 2. Haastattelukysymykset.

Mikä tavoiteorientaatio kuvaa oppilasta?

- Kuinka tärkeää sinulle on saada hyvä arvosana käsitöistä?
- Oletko mielestäsi hyvä käsitöissä?
- Millaisia kokemuksia sinulla on käsitöistä? Hyviä/huonoja?
- Onko väliä saatko työn valmiiksi vai jääkö se kesken?
- Pelkäätkö virheitä/epäonnistumista käsitöissä? Esimerkiksi tietyssä projektin vaiheessa?
- Onko käsityöt kiinnostava oppiaine? Kyllä/ei?

Motivaatiota nostavat ja vähentävät tekijät?

- Pidätkö käsitöistä?
- Mikä käsitöissä kiinnostaa yleisesti? Miksi?
- Millainen projekti sinua kiinnostaa eniten käsitöissä?
- Mikä käsitöissä ei kiinnosta. Miksi?
- Koetko saavasi tarpeeksi tukea ja apua käsitöissä? Opettajalta/ muilta oppilailta?

- Onko tehtävänannot selkeitä? Pystytkö työskentelemään ohjeiden avulla?
- Mikä käsityöissä on helppoa/vaikeaa?
- Onko sinun helppoa aloittaa työskentely?
- Jaksatko työskennellä käsityötunneilla?
- Koitko saavasi opettajalta palautetta? Millaista palautetta olet saanut, positiivista/negatiivista?
- Miten olet palautteen kokenut?
- Koetko käsityöaineen merkitykselliseksi? Koetko, että siitä on hyötyä tulevaisuudessa?
- Onko sinulla kavereita käsityötunnilla?

Millaisia tunteita ja kokemuksia vält.orientoituneella on käsityöistä?

- Millainen fiilis sinulla on ennen käsityötuntia? Odotatko viikoittaista käsityötuntia?
- Millaisella fiiliksellä lähdet käsityötunnilta?
- Käsityötunneilla on parasta?
- Käsityötunneilla on ikävintä?
- Millaisia tunteita koet käsityötunnin aikana?

LIITE 3. Motivaatiokysely.

NIMI:

Kuinka innostunut olet työstäsi asteikolla 1–10?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Kuinka innostunut olet päivän käsityötunneista asteikolla 1–10?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10