

TURUN YLIOPISTON JULKAISUJA
ANNALES UNIVERSITATIS TURKUENSIS

SARJA - SER. C OSA - TOM. 344

SCRIPTA LINGUA FENNICA EDITA

Koulukäsityö vuosina 1866–2003

**Kodin hyvinvointiin kasvattavista tavoitteista
kohti elämänhallinnan taitoja**

Päivi Marjanen

TURUN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF TURKU
Turku 2012

Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos

Tutkimuksen ohjaajat:

Professori Joel Kivirauma
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto

Yliopistotutkija Jaana Lepistö
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto

Esitarkastajat:

Professori emeritus Sirkka Ahonen
Käyttätymistieteellinen tiedekunta
Helsingin yliopisto

Dosentti Kirsti Salo-Mattila
Käyttätymistieteellinen tiedekunta
Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos
Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä:

Professori emeritus Sirkka Ahonen
Käyttätymistieteellinen tiedekunta
Helsingin yliopisto

Kannen kuva: Kannen kuva on kirjasta Soininen A. & Seraste R. & Hälvä M. & Reinilä M. Koulutyttöjen käsitöitä vuodelta 1953. Kuvasivulla 60 on ohje pientä ruudullisesta kankaasta valmistettavaa esiliinaa varten.

ISBN 978-951-29-5142-0 (PRINT)
ISBN 978-951-29-5143-7 (PDF)
ISSN 0082-6995
Painosalama Oy – Turku 2012

Tiivistelmä:

Suomalaisessa koulussa on erotettu tyttöjen ja poikien koulukäsityö erillisiksi oppiaineiksi ennen peruskoulun tuloa. Kansakouluasetuksessa (1866) oppiaineesta käytettiin nimityksiä nais- ja mieskäsityöt. Käsityökomitean mietinnön jälkeen (1912) oppiaineen virallisina niminä olivat tyttöjen käsityöt ja poikain käsityöt. Peruskouluun siirtymisen jälkeen oppiaineesta on käytetty nimityksiä tekstiilityö ja tekninen työ.

Tämän tutkimuksen keskeinen tehtävä oli selittää, miten ja miksi tytöille suunnattu koulukäsityö on muuttunut vuosien 1866–2003 välisenä aikana. Tutkimuksessa pyrittiin selittämään myös, millaisia naiseksi kasvattamiseen liittyviä tehtäviä koulukäsityöllä on ollut. Tutkimuksen keskeisiä lähdeaineistoja ovat olleet komiteamietinnöt, oppikirjat, opettajan oppaat sekä ammattilehti, jota julkaistiin ensin nimellä Käsityönopettaja, sittemmin nimellä Tekstiiliopettaja. Muutoksen selittämisessä on perehdytty koulukäsityön tavoitteisiin. Näkökulma tavoitteiden tarkasteluun oli koulukäsityön kaksinainen kasvatuksellinen ja käytännöllinen tehtävä, joihin jo Cygnaeus viittasi 1800-luvulla kansakoulua perustettaessa. Koulukäsityön tavoitteiden lisäksi muutoksen selittämisessä on tarkasteltu koulukäsityön oppisisältöjä. Tutkimuksessa perehdyttiin oppikirjoissa ja opettajanoppaissa valmistettavaksi ehdotettuihin tuotteisiin sekä niiden valmistamisessa käytettyihin käsityötekniikoihin, työvälineisiin ja materiaaleihin.

Tutkimusaineistosta nousi viisi historiallista jaksoa, jotka osoittavat koulukäsityössä tapahtuneet keskeiset muutokset. Alkavan kansakoulun käsityönopetus (1866–1911) valjastettiin kodin hyvinvointia palveleviin tehtäviin, vaikka tavoitteissa koulukäsityön kasvatuksellinen arvo nostettiin esille. Valmistetut tuotteet, niiden valmistamisessa käytetyt käsityötekniikat, materiaalit ja työvälineet osoittivat, että koulukäsityössä keskityttiin naisten arjessa tarvittavien taitojen ja tarve-esineiden valmistamiseen. Käsityökomitean mietinnön (1912) myötä tavoitteiden painopistettä pyrittiin siirtämään kansalaisyhteiskuntaan kasvattavien tavoitteiden suuntaan. Opetuksen tavoitteita uudistettiin kasvatuksellisempaan suuntaan, vaikka tehdyt tuotteet olivat edelleen pääasiassa kodissa tarvittavia tarve-esineitä. Nukke ja sen vaatteet osoittivat kuitenkin uutta kasvatuksellista ajattelua, joka viittasi tyttöjen lapsuuden ja leikin korostamiseen. Varsinaisen kansakoulun (1946–1969) tavoitteista oli taas havaittavissa selvemmin tarve tehdä hyödyllisiä tuotteita. Olihan kyse sotien jälkeisestä kansakoulusta, jossa käsityönopetuksen keskeinen tavoite oli opettaa tuleville kansannaisille arkielämän kätevyyttä. Peruskoulun opetussuunnitelmien myötä (1970–1993) arkielämän taitojen harjoittaminen menetti merkitystään. Tavoitteena ei ollut enää jäljentävä vaan luovaa ajattelua kehittävä koulukäsityö, jolloin produktin merkitys muuttui prosessia korostavaksi. Peruskoulun myötä myös oppiaineen vahvaa sukupuolittuneisuutta pyrittiin kadottamaan muun muassa muuttamalla oppiaineen nimi tytöille suunnatusta oppiaineesta tekstiilityöksi, joka viittaa oppiaineessa käytettyihin materiaaleihin. Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen tekstiilityön tehtävän hahmottaminen oli huomattavasti vaikeampaa, koska valtakunnallisesta opetussuunnitelmien normiohjauksesta sekä koulujen ja oppikirjojen tarkastustoiminnasta luovuttiin. Opetussuunnitelma tarjosi näin ollen ainoastaan raamit koulutyön suunnittelua varten. Paluuta käsityötekniistä osaamista ja tuotekeskeisyyttä kohti oli kuitenkin havaittavissa 1990-luvun

oppikirjojen perusteella, vaikkakin peruskoulun tasa-arvotavoitteita tarkennettiin ja korostettiin edelleen 1990-luvulla.

Tutkimus osoittaa, että koulukäsityön kasvatuksellinen arvo on myönnetty koko sen historian ajan. Kouluopetuksen avulla hankittu tekemisen taito ja koulussa valmistettujen tuotteiden käytännöllinen arvo nousivat kuitenkin ajoittain merkittävämmiksi muun muassa käsityöiden taloudellisen hyödyn vuoksi. Kasvatukselliset tavoitteet korostivat usein käsityöprosessia, kun taas käytännölliset tavoitteet korostivat koulukäsityön avulla saatujen tuotteiden merkitystä. Koulukäsityön merkitys muuttui tutkimuksen ajanjaksona prosessipainotteiseen suuntaan. Koulukäsityön tavoitteista ja sisällöistä oli löydettävissä myös kunkin tutkimusaikakauden naiseuden ihanteita ja niiden muuttumista. Naisen elämänpiirin laajenemisen myötä naisen rooli kodin tekstiilien valmistajasta laajeni globaaliksi naiskansalaiseksi. Samaan aikaan tarvittava osaaminen muuttui tekstiilituotteiden valmistamisesta teknologian käyttötaitoja ja tekstiilitietoutta korostaviksi.

Asiasanat: käsityökasvatus, kasvatushistoria, naishistoria, kansakoulu, peruskoulu

Abstract

The subject of handicrafts is traditionally separated in the Finnish school system before comprehensive school. In the elementary school statute (1866) school subjects were declared woman and man handicrafts. After the committee report (1912) woman and man handicrafts were changed to the name girl's and boy's handicrafts. After comprehensive school the school subject has been amended to textile work and technical work.

The aims of this study are to explain, how and why the subject which has been focused on girls has changed between 1866-2003. Within this study how strong a gender oriented school subject has changed to a more gender neutral school subject is to be visualized. The main source material which has been used in this thesis has been committee reports, school books, teacher's books and professional magazines, which have been published named Handicraft teacher and Textile teacher. School handicrafts' aims have been used as an explanation for change. There are two perspectives which have been used in this study, educational and practical task of teaching handicrafts. Cygnaeus mentions this in the 1800's when the elementary school system was established. Among these aims school subject contents have been used to explain the change. In this research products have become familiar to us. Among these products, handicraft techniques, tools and materials have also become acquainted with us.

In this research material five historical periods can be seen, which shows the main changes that have happened in school handicrafts. In incipient elementary school handicrafts teaching (1866-1911) the focus was on a practical advantage even though school handicrafts educational value raises interests. Products which have been made, techniques, materials and tools improved so that the focus was on women's everyday life skills and implementation of these products. After the handicraft committee report (1912) the focus of aims was changed to a more civic society direction even though products were still products used at home. The doll and its' clothes represented a new kind of educational way of thinking which refers to an emphasis on girls play and their childhood. The aims of the elementary school after the Second World War period (1946-1969) proved again the significance of the usefulness of products. It was a period that school aims were stressed in everyday life and the practical skills of women. After comprehensive school (1970-1993) the practicing of everyday life skills lost significance. The aim is not anymore on handicraft imitation but developing a creative way of thinking, when products show change to a more important process. After comprehensive school a strong gender orientation was lost mainly because the name of the school subject was changed. Textile work refers to material which has been used in the school's subject. After 1994 the tasks of textile work were more difficult to be clarified because there was no strict standard guidance in the national curriculum and school books inspections had to be abandoned. The curriculum only offered a framework for planning. A return can be seen towards a technique and product orientation even though a comprehensive school's equality aims were complemented and defined still throughout the 1990's.

This research shows that the educational value of school handicrafts has been approved in the entire historical period. By using handicrafts skills and the products which have been made at school, this practical value seems to be more important because of its economic benefit. The educational aims quite often underscore the process of handicrafts. The meaning of school handicrafts has changed during the research period to a more process oriented way. The targets and contents show the ideal of womanhood and its changes during the period. After the enlargement of women's environment the role of a person who makes home textile's expanded to the global female consumer. At the same time the need for skills which women needed changed to a technology and textile knowledge usage.

Keywords: handicraft, education, women, history, elementary school, comprehensive school

Esipuhe

Väitöskirjan tekeminen on usein pitkäkestoinen prosessi. Minulla sen kirjoittaminen kesti yli 10 vuotta. Keräsin ensimmäisen aineiston aiheesta vuonna 1997 tehdessäni gradua Oulun yliopistoon kansakoulun naisten käsitöistä. Toisen tutkimuksen tein Helsingin yliopistolle sivuainelaudaturtyönä vuonna 2001. Tutkimuksessa tarkasteltiin koulukäsityön muuttumista vuosina 1925–1975. Sivuinelaudaturtyöni jälkeen pohdin, josko näiden pohjalta voisi tehdä myös jatkotutkimuksen. Lisensiaatintyöni valmistui vuonna 2007 Oulun yliopistoon, ja sen pitikin olla tieteellisen urani huipennus. Päätin kuitenkin parin vuoden pohdiskelun ja tutkimuksellisen harharetken jälkeen tehdä jatkotutkintoni loppuun. Siitä saan oikeastaan kiittää lisensiaatintyöni ohjaajaa Eila Lindforsia, joka on aina jaksanut kannustaa minua tieteelliseen työhön ja Turun yliopiston lehtori Annukka Jauhiaista, joka houkutteli minut jatkamaan työtäni Turun yliopistoon.

Tämä pitkä prosessi on mahdollistanut myös väitöskirjan kypsymisen muotoonsa. Jokainen tauko ja intensiivinen kirjoitussessio on ollut opettavainen kokemus tutkimuksen tekemisestä. Historiallinen aihe, joka ei liity mihinkään yliopiston tutkimustee- maan, vaatii paljon yksinäistä puurtamista niin kirjastoissa kuin arkistoissa. Jakamisen hetkiä ovat tuoneet kasvatushistorian päivät, jolloin on päässyt jakamaan akateemisen työskentelyn helmiä mutta myös murheita.

Tästä pitkästä prosessista johtuen minulla on paljon kiitettäviä niin Oulun kuin Turun yliopistossa. Lähetän kiitokseni Oulun yliopistoon lisensiaatintyöni ohjaamisesta Juhani Liukkoselle ja erityisesti Eila Lindforsille. Lisensiaatintyön pohjalta oli hyvä jatkaa. Kiitän väitöskirjatyön ohjaamisesta professori Joel Kiviraumaa tarkkanäköisestä ja hyvästä ohjauksesta sekä tutkija Jaana Lepistöä käsityökasvatuksen näkökulman vahvistamisesta työssäni. Erityiset kiitokset haluan antaa työni esitarkastajille Sirkka-Liisa Ahoselle ja Kirsti Salo-Mattilalle. Dosentti Salo-Mattilan kannustava ja perusteellinen käsikirjoituksen kommentointi auttoi minua viimeistelemään käsikirjoitukseni ja opetti minulle tieteellisen tutkimuksen raportoinnin täsmällisyyttä. Vastaväittäjäni Sirkka Ahosen rakentava ja kriittinen palaute avasi minulle arvokkaita näkökulmia työni viimeistelemiseen. Toivottavasti professori Ahosen toivoma ”punainen lanka” on nyt työstä löydettävissä.

Haluan kiittää myös työyhteisöäni ja esimiestäni Seija Paasovaaraa Laurea-ammattikorkeakoulusta. Työyhteisöni on aina suhtautunut kannustavasti opiskeluuni. Erityiskiitokset sieltä kollegalleni Maire Antikaiselle, joka on neuvonut minua työn viimeistelemisessä apua tarvitessani. Kiitän myös Pirkko Poutiaista ystävänä ja käsikirjoituksen oikolukijana toimimisesta. Ystävyyssemme alkoi ensimmäisen gradun kirjoittamisen aikoihin.

Tähän pitkään prosessiin on mahtunut myös pitkä matka omaa elämänhistoriaa. Aloitin luokanopettajaopinnot Oulussa samaan aikaan kuin tyttäreni Wilma aloitti peruskoulun ja Ida neljännen luokan koulussa. Sain sivuainelaudaturopinnot Helsingissä valmiiksi, kun Elli nukkui päiväunia pihalla. Nuorimmaiseni Alina on syntynyt jatko-

opintojen aloittamisen jälkeen. Hänen lapsuudessaan on aina ollut äidin opiskelu enemmän tai vähemmän läsnä. Alina totesikin jokin aika sitten: ”oikeestaan se on aika kivaa, kun sä lopetat nyt sen väittelemisen. Voidaan sitten tehdä jotain muuta kivaa, vaikka yhdessä. Mennään ensin vaikka uimaan”. Tärkeä syy, miksi tein tämän projektin loppuun ovat juuri lapseni. Halusin osoittaa heille, että tänä nykyään nainen voi yhdistää uran, opiskelun ja perheen. Näin ei ole ollut välttämättä aikaisemmin. Tämä väitöskirjatyö on ollut pitkäaikainen harrastukseni, joka on edennyt silloin, kun sille on ollut tilaa niin työssä kuin yksityiselämässä. Sitä on siis kirjoitettu kesälomilla, joululomilla ja yön hiljaisina tunteina. Väitöskirjatyöni on ennen kaikkea osoitettu tyttärilleni. Haluan kiittää myös vanhempiani Pentti ja Sisko Riikosta avustanne. Kiitos myös ”ottolapsilleni” Tiialle ja Tonille, että olette osa elämäni. Ennen kaikkea haluan kiittää puolisoani Hannua siitä, että olet jaksanut olla tukenani kaikki nämä vuodet. Nyt on aika siirtyä uusiin haasteisiin niin työssä kuin yksityiselämässä.

Järvenpäässä pikkuinen lapsenlapseni Leo polvella kiikkumassa.

SISÄLLYS

| | | |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 13 |
| 2 | NAISTEN TYÖT JA NIIDEN HISTORIAA | 17 |
| 2.1 | Naisten historian tutkimusta..... | 17 |
| 2.2 | Sukupuoli ja sen mukainen työnjako..... | 23 |
| 2.3 | Koulu sukupuolen rakentajana..... | 26 |
| 3 | KÄSITYÖ JA SEN ULOTTUVUUKSIA | 32 |
| 3.1 | Käsityö käsitteenä..... | 32 |
| 3.2 | Kokonainen käsityö ja sen vaatimat taidot..... | 35 |
| 3.3 | Käsityö on käsin tehty tuote..... | 38 |
| 3.4 | Sukupuolittunut käsityö..... | 41 |
| 4 | KOULUKÄSITYÖ JA SEN HISTORIAA | 44 |
| 4.1 | Käsityö on koulun oppiaine..... | 44 |
| 4.2 | Koulukäsityö on kasvattavaa ja käytännöllistä..... | 47 |
| 4.3 | Sukupuolittunut koulukäsityö..... | 49 |
| 5. | TUTKIMUSTEHTÄVÄN KUVAUS | 52 |
| 5.1 | Tutkimusongelma..... | 52 |
| 5.2 | Aiempia tutkimuksia..... | 56 |
| 5.3 | Historiallinen tutkimus..... | 62 |
| 5.4 | Tutkimusaineisto..... | 65 |
| 5.5 | Tutkimusmenetelmä..... | 74 |
| 5.6 | Tutkimuksen luotettavuuden arviointia..... | 77 |
| 6 | KOULUKÄSITYÖ KODIN HYVINVOINTIIN KASVATTAMASSA (1866–1911) | 81 |
| 6.1 | Kansakoulu naisten taitoihin kasvattamassa..... | 81 |
| 6.1.1 | Suomeen perustettu kansakoulu..... | 82 |
| 6.1.2 | Mallikurssit yhdenmukaistamaan kansakoulujen opetusta..... | 87 |
| 6.2 | Kansakoulu kodeissa tarvittavaan yleiseen kätevyteen kasvattamassa..... | 93 |
| 6.2.1 | Työille suunnattu koulukäsityö on kasvattavaa ja käytännöllistä..... | 93 |

| | | |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6.2.2 | Mallisarja tytöille suunnatun koulukäsityön tueksi | 97 |
| 6.3 | Käsitöitä kodin tarpeisiin..... | 101 |
| 6.3.1 | Neulomista ja käsin ompelua mallisarjan hengessä | 101 |
| 6.3.2 | Käytännöllisiä kodin tarve-esineitä | 105 |
| 7 | KOULUKÄSITYÖ KANSALAISSYHTEISKUNTAAN KASVATTAMASSA | |
| | (1912–1945)..... | 108 |
| 7.1 | Kansakoulu kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvattamassa..... | 108 |
| 7.1.1 | 1900-luvun alun koulu-uudistuksia | 109 |
| 7.1.2 | Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma | 111 |
| 7.2 | Harrastuksen ja innostuksen herättävät tyttöjen käsityöt..... | 116 |
| 7.2.1 | Käsityökomitea (1912) uudistamassa koulukäsityötä | 116 |
| 7.2.2 | Oppikirjat tukemassa tytöille suunnatun koulukäsityön uudistamista. | 119 |
| 7.3. | Uutta kasvatusajattelua koulukäsityön sisältöihin | 124 |
| 7.3.1 | Koulukäsityö monipuolista kätevyyttä opettamaan | 125 |
| 7.3.2 | Nukke ja sen vaatteet | 131 |
| 8 | KOULUKÄSITYÖ ITSENÄISIÄ JA AHKERIA NAISKANSALAISIA | |
| | KASVATTAMASSA (1946–1969)..... | 136 |
| 8.1 | Suomalainen kansakoulu sotien jälkeen | 137 |
| 8.1.1 | Sodan jälkeisiä kansakoulu-uudistuksia | 137 |
| 8.1.2 | Kansakoulu-uudistuksia tyttöjen käsityöopetuskomitean hengessä... .. | 142 |
| 8.2 | Tytöille suunnattu koulukäsityö kansanvaltaiseen ihannekansalaisuuteen kasvattamassa (1946–1969) | 143 |
| 8.2.1 | Koulukäsityön tavoitteita Koskenniemen opetusopin hengessä | 144 |
| 8.2.2 | Oppikirjat koulua uudistamassa | 149 |
| 8.3 | Koulukäsitöitä joiden avulla opittuja taitoja pyritään soveltamaan | 153 |
| 8.3.1 | Koneompelua, virkkausta ja neulomista | 153 |
| 8.3.2 | Valinnan vaihtoehdot lisääntyvät | 159 |
| 9 | SUKUPUOLETTOMAKSI OPIAINEEKSI PYRKIVÄ TEKSTIILITYÖ | |
| | (1970–1993)..... | 164 |
| 9.1 | Kansakoulu uudistuu peruskouluksi..... | 165 |
| 9.1.1 | Tasa-arvoa tavoitteleva 1970-luvun peruskoulu | 167 |

| | | |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 9.1.2 | Peruskoulu uudistuu 1980-luvulla | 170 |
| 9.2 | Itsenäisyyttä ja suunnitelmallisuutta korostava sukupuoleton tekstiilikäsityö ja tekstiilityö | 172 |
| 9.2.1 | Käytännöllis-esteettis-taloudellinen tekstiilityö..... | 173 |
| 9.2.2 | Oppikirjoja peruskoulu-uudistuksen hengessä | 180 |
| 9.3 | Mallien jäljentämisestä aihepiiritöihin..... | 183 |
| 9.3.1 | Kuluttajan työväline- ja tekniikkatietoa | 183 |
| 9.3.2 | Aihepiiritöihin siirtyminen | 189 |
| 10 | KOHTI YHTEISTÄ KÄSITYÖTÄ? (1994–2003) | 194 |
| 10.1 | Kohti yksilöllisten valintojen peruskoulua..... | 194 |
| 10.2 | Tekstiilityön uusiutuvat tavoitteet ja sisällöt 1990-luvulla..... | 196 |
| 10.2.1 | Tavoitteena yhteisempi käsityö | 198 |
| 10.2.2 | Oppimateriaalia 1990-luvun hengessä | 200 |
| 10.3 | Opetuksen tavoitteet ja sisällöt uudistuvat 1990-luvulla | 202 |
| 10.3.1 | Oppikirjojen perusteella käsityötekniiseen osaamiseen kiinnitetään huomiota..... | 202 |
| 10.3.2 | Tuotteita 1990-luvun hengessä | 203 |
| 10.4 | Koulukäsityön tulevaisuudesta | 205 |
| 10.4.1 | Tekstiilityö 2000-luvulla | 205 |
| 10.4.2 | Opetussuunnitelman uudistamistyö on jälleen käynnissä | 208 |
| 11 | TYTÖILLE SUUNNATUSTA KOULUKÄSITYÖSTÄ KOHTI YHTEISTÄ KÄSITYÖTÄ..... | 211 |
| 11.1 | Yhteiskunnan ja työn muuttuminen uudisti koulukäsityötä..... | 211 |
| 11.2 | Kasvatustieteellinen ajattelu uudisti koulukäsityötä | 215 |
| 11.3 | Tuotteen merkitys on muuttunut koulukäsityössä | 222 |
| 11.4 | Käsityötekniikat, materiaalit ja työvälineet uudistivat koulukäsityötä..... | 226 |
| 11.5 | Kohti yhteistä koulukäsityötä tasa-arvon vuoksi..... | 231 |
| 12 | POHDINTA | 241 |
| | PAINAMATTOMAT ARKISTOLÄHTEET: | 249 |
| | TUTKIMUSKIRJALLISUUS..... | 262 |

1 JOHDANTO

Suomalaisessa koulussa on erotettu tyttöjen ja poikien koulukäsityö erillisiksi oppiaineiksi ennen peruskoulun tuloa. Kansakouluasetuksessa (1866) määriteltiin, että tytöt pitää harjoittaa naisväen käsitöihin.¹ Termi tyttöjen käsityön opetus vakiintui käyttöön vuoden 1912 komiteamietinnön myötä.² Koulukäsityön tavoitteena oli Tuomaalan mukaan kansakoulun alkuaikoina eriytyneen opetuksen avulla harjaannuttaa mies- ja naiskansalaisuuteen, joilla oli erilaiset tehtävät ja asemat sekä perheessä että yhteiskunnassa.³ Peruskoulun opetussuunnitelman jälkeen (1970) oppiaineelle pyrittiin löytämään sen sisältöjä paremmin kuvaava käsite nimeämällä käsityön opetuksen osa-alueet tekstiilikäsityöksi ja tekniseksi käsityöksi.⁴

Tämä tutkimus kohdistuu kansakoulun ja peruskoulun koulukäsityön historiaan. Oppiaineelle on vaikea löytää tutkimuksen pitkästä ajanjaksosta johtuen sitä kuvaavaa termiä. Tutkimuksessa onkin päädytty käyttämään käsitteitä tytöille suunnattu koulukäsityö ennen peruskoulua olevista ajanjaksoista. Peruskoulun tulon jälkeen on käytetty käsitettä tekstiilityö, koska peruskoulun myötä oppiaineen sukupuolisidonnaista näkökulmaa pyrittiin hävittämään ja oppiaineen nimi muutettiin kuvaamaan käsityöprosessissa käytettäviä materiaaleja. Käsitteen muutos käsillä tehdystä työstä viittaa maan käsityöllisessä prosessissa käytettyyn materiaaliin kuvastaa myös oppiaineen muuttunutta tehtävää. Nyt 2010-luvulla keskustelu koulun teknisen työn ja tekstiilityön suunnasta ja tehtävästä käy jälleen vilkkaana.

Tutkimuksen keskeinen tavoite oli selvittää, miten tytöille suunnattu koulukäsityö ja tekstiilityö ovat muuttuneet vuosina 1866–2003. Olen pitänyt olennaisena selvittää myös, miksi muutokseen on päädytty. Keskeinen näkökulma muutoksen kuvaamisessa oli koulukäsityön suhde sukupuoleen. Pyrin selvittämään, millaisia naiseksi kasvatamiseen liittyviä tehtäviä koulukäsityöllä on ollut sen historian aikana. Koulukäsityön historian kuvaus on rakennettu niin, että koulua ja sen muutosta on kuvattu ensin yleisemmällä tasolla. Tämän jälkeen on käsitelty koulukäsityön muuttuvia tavoitteita. Kolmanneksi olen luonut katsauksen oppisisältöihin tarkastelemalla tytöille suunnatussa koulukäsityössä ja tekstiilityössä käytettyjä materiaaleja, työvälineitä ja käsityö-

¹ Kansakouluasetus 11.5.1866.

² Komiteamietintö 1912:10.

³ Tuomaala 2004, 222. Näin oli erityisesti 1800-luvulla ja 1900-luvun alkupuolella.

⁴ Peruskoulun opetussuunnitelma 1970: A4.

tekniikoita sekä koulukäsityön tunneilla valmistettavaksi ehdotettuja tuotteita. Näiden tasojen avulla olen pyrkinyt luomaan kuvauksen tapahtuneesta muutoksesta.

Tutkimuksessa koulua ja sen oppiainetta tarkastellaan instituutiona, johon liittyy normeja, tavoitteita ja opetuksen sisältöjä, jotka säätelevät koulun opetusta. Tutkimuksessa keskeisiä lähdeaineistoja ovat komiteamietinnöt, opetussuunnitelmat, koulukäsityötä varten laaditut oppikirjat ja opettajan oppaat. Tutkimus on pyritty sitomaan siitä käytyyn aikalaiskeskusteluun kansakoulun tarkastajien tarkastuskertomusten, kansakoulukokouksien pöytäkirjojen sekä Käsityöopettaja- ja Tekstiiliopettaja-lehtien artikkeleiden avulla. Pitkän aikajänteen tutkimuksen tavoitteena on selvittää muutosten luonnetta ja nostaa aikakausiensa trendit ja pysyvät ominaisuudet esiin.

Tutkimuksen aikajänne on pitkä Cygnaeuksen perustamasta kansakoulusta (1866) vuoteen 2003. Tutkimuksen pitkän ajanjakson aikana tapahtui niin sanottu modernisaation murros. Tällöin työ siirtyi maaseudulta kaupunkiin, sääty-yhteiskunta romuttui ja teknologinen kehitys oli valtavaa. Myös väestön kasvu ja kansallisvaltioiden sekä demokratian vahvistuminen vaikuttivat muutokseen.⁵ Yhteiskunnan tekninen ja taloudellinen kehitys mahdollistivat 1900-luvulla kotien siirtymisen tehdasteollisiin tuoteisiin. Samaan aikaan, kun työ siirtyi maataloudesta tehdastöihin, teollisuuden työtävät rationalisoituivat, kapea-alaistuivat ja vaativat erityisosaamista. Tällöin siirryttiin niin sanotusta kokonaisesta työstä ositettuun työhön. Myös käsityöammatit seurasivat osittain tätä muutosta.

Teollisen kehityksen myötä naisen työ siirtyi yhä enenevässä määrin kodeista kodin ulkopuolella tapahtuvaksi palkkatyöksi. Teknisen ja taloudellisen kehityksen lisäksi perinteinen perhe ja sen ihanne muuttui. Myös naisen tehtävät kodissa ja kodin ulkopuolella muuttuivat uusien ihanteiden myötä. Agraariyhteiskunnassa sitä vastoin oli vaadittu vahvaa käsillä osaamisen taitoa, jolloin naisten tuli hallita tekstiilikäsittöiden tekeminen sukan neulomisesta kankaan kutomiseen. Naiset olivat tarvinneet käsityötaitoa selvitäkseen vaimona ja äitinä olemisen haasteista. Tätä kuvastaa seuraava sanonta:

Et osaa sukkaa supistaa,
etkä kantapäätä kaventaa
ja miestä mieli tekee.⁶

⁵ Pierston 1991; Stark 2006.

⁶ Hokka 1996.

Tässä tutkimuksessa koulukäsityön muutoslinjojen tarkastelussa päädyttiin viiteen ajanjaksoon vuosilta 1866–2003. Jaottelulla on pyritty nostamaan esiin käsityön opetuksessa tapahtuneet keskeiset muutoslinjat. Ajanjaksot ovat:

- Koulukäsityö kodin hyvinvointiin kasvattamassa 1866–1911
- Koulukäsityö kansalaisyhteiskuntaan kasvattamassa 1912–1945
- Koulukäsityö itsenäisiä ja ahkeria naiskansalaisia kasvattamassa 1946–1969
- Sukupuolettomaksi oppiaineeksi pyrkivä tekstiilityö 1970–1993
- Kohti yhteistä käsityötä 1994–2003

Koulukäsityön historiaa ei ole juuri tutkittu, vaikka käsityö on ollut kansakoulun oppiaineena koko suomalaisen kouluhistorian ajan uskonnon ohella kiistellyimpiä oppiaineita. Tuomikoski-Leskelä on tutkinut tyttöjen käsityön opetuksen historiaa vuosina 1860–1920 osana koulun taidekasvatusta.⁷ Suojanen on artikkelissaan tarkastellut koulukäsityön muutosta osana yhteiskunnallista muutosta.⁸ Myös Pöllänen ja Krögerin artikkelissa kuvataan käsityön merkityksen muuttumista osana yhteiskunnallistamiskehitystä.⁹ Poikien käsityön opetuksen historiaa ovat sitä vastoin tutkineet muun muassa Kantola ja Metsärinne.¹⁰

Meillä suomalaisilla on monenlaisia muistoja koulukäsityöstä. Osa on kokenut koulukäsityön tunnit piinaavina ja pakollisina, kun taas osa on saanut tunneilta itselleen elinikäisen harrastuksen tai jopa halun hakeutua käsityöammattiin. Olen huomannut, että koulukäsityöhön liittyviä muistoja leimaa lähes aina vahva tunnepitoisuus. Tarinat koulukäsityöstä sisältävät taitojen harjoittelua, joihin on liittynyt joko onnistumisen tai epäonnistumisen kokemuksia. Oma oletukseni lähtiessäni tarkastelemaan koulukäsityön historiaa oli, että vielä muutama vuosikymmen sitten sen tehtävä liittyi naisten perheenämäntänä tarvitsemien kodin taitojen harjoitteluun, vaikka niistä kaikki eivät pitäneetkään.

Tutkimuksen teoreettista viitekehystä on rakennettu luvuissa kaksi, kolme ja neljä. Luvussa kaksi tarkastellaan naisten töitä ja niiden historiaa. Luvussa kolme keskitytään käsityöhön ja sen määrittelyyn, kun taas luvussa neljä käsityö sidotaan koulukontekstiin. Tutkimustehtävä, aiemmat tutkimukset ja tutkimusmetodi esitellään luvussa viisi. Tutkimuksen luvuissa kuusi, seitsemän, kahdeksan, yhdeksän ja kymmenen pyritään

⁷ Tuomikoski-Leskelä 1979.

⁸ Suojanen 2000.

⁹ Pöllänen & Kröger 2000.

¹⁰ Kantola 1997; Metsärinne 2008.

hahmottamaan koulukäsityössä tapahtuneet keskeiset muutokset kronologisesti ne esitellen. Tutkimuksen keskeiset tulokset on kerätty lukuun 11, ja tutkimus päättyy pohdinta-lukuun.

2 NAISTEN TYÖT JA NIIDEN HISTORIAA

Naisten historiaa on ennen 1970-lukua tutkittu melko vähän. Yksi keskeinen syy siihen on Setälän mukaan se, ettei naisten historia ole jättänyt jälkiä. Historian kirjoituksissa naiset on perinteisesti unohdettu tai heitä on ylistetty äitimyyttinä.¹¹ Historian tutkimuksessa nainen on tullut näkyväksi erityisesti feministisen tutkimuksen myötä. Ennen feminististä historian tutkimusta ihmisten historian tutkimus tarkoitti käytännössä sukupuolineutraalia tai ”miesten historiaa”.¹² Anttosen mukaan historian naistutkimuksen anti on, että se on rekonstruoinut naisen toimijana, eikä pelkästään yhteiskunnallisten olosuhteiden uhrina tai alistuksen kohteena.¹³ Hedenborgin ja Wikanderin mukaan sukupuolinäkökulman huomioonottaminen historian tutkimuksessa tarkoittaa sitä, että aina tilaisuuden tullen yritetään ymmärtää, miten naiset ja miehet ovat toimineet, miten heitä on kohdeltu tai mitä vaikutuksia tällä on ollut yhteiskunnan kuvaamisessa ja resurssien kohdentamisessa.¹⁴

2.1 Naisten historian tutkimusta

Wikanderin mukaan Ruotsissa sukupuolikysymys nousi 1789 vuoden vallankumouksen jälkeen korostetummin esille. Entisen luokkayhteiskunnan rakenteiden murennuttua miesten ja naisten eroon biologisina vastakohtaisuuksina alettiin kiinnittää enemmän huomiota. Ajateltiin, että naiset ja miehet olivat parhaimmillaan eri toimissa. Erittelyä noudatettiin sekä kotona että sen ulkopuolella. Sukupuolen mukaista erittelyä vapautti 1800-luvun puolivälissä tehdyt lainsäädännölliset uudistukset, jotka vapauttivat naisten työnteon mahdollisuuksia. Samaan aikaan naisena oleminen jakautui kuitenkin kahtia. Porvarisnaiset elivät hyvinkin suljettua, laiskaa ja kotikeskeistä elämää, kun taas työläisnaiset olivat vahvoja, ahkeria sekä joustavia ja siten myös hyödynnettävissä kovaan työhön.¹⁵

Muun muassa Morgan jakaa feministisen historian tutkimuksen eri teoriasuuntauksiin. Patriarkaalin (patriarchy), erotettujen elämän alueiden (separate spheres), naisten kulttuurin (women’s culture) ja sukupuolen tutkimus (gender) ovat olleet merkittäviä näkökulmia tutkimuksessa. Näistä keskusteluista on myös muodostunut feminis-

¹¹ Setälä 1984, 7–8.

¹² Katso esimerkiksi Anttonen 1997, 22, 27; Vainio-Korhonen 2002, 21.

¹³ Anttonen 1989, 19.

¹⁴ Hedenborg & Wikander 2003, 21.

¹⁵ Wikander 1992, 25–29.

tisen historian tutkimuksen kehityskaari. Patriarkaallinen naistutkimus korosti ajatusta yhteiskunnallisesta sosiaalisesta rakenteesta, jossa miehet hyväksikäyttivät naisia. Vaihtoehtoinen teoreettinen viitekehys, ”separate spheres”, vallitsi sekä amerikkalaisessa että eurooppalaisessa naistutkimuksessa 30 vuoden ajan. Tutkimuksessa keskityttiin julkiseen ja yksityiseen tilaan ja sukupuolisuuteen. Tutkimussuuntausta seurasi naisten kulttuurin teoreettinen tutkimus. Suuntauksessa painotettiin naiskeskeisiä kategorioita, kuten koti- ja perhekeskeisyyttä.¹⁶

1990-luvun feministinen historian tutkimus loi uuden teoreettisen kategorian ”gender”. Tarkastelu siirtyi biologisesta historialliseen ja sosiaaliseen sukupuoleen. Tutkimuksessa keskityttiin sukupuolen ja kulttuuristen piirteiden, kuten luokan, rodun, seksuaalisuuden tai uskonnon merkitykseen sukupuolisuudessa.¹⁷ Naistutkimuksessa on käytetty yleisesti jaottelua biologinen (sex) ja sosiaalinen sukupuoli (gender).¹⁸ Biologisuus kertoo miesten ja naisten välisistä anatomis-fysiologisista eroista. Naistutkijat eivät pidä näkökulmaa kuitenkaan riittävänä. Naistutkimus onkin kyseenalaistanut eri aikoina ja eri kulttuureissa rakennetun ”luonnollisen sukupuolisuuden”, joka perustuu kyseenalaistamattomiin biologisiin eroihin perustuvaan selitysmalliin.¹⁹ Sosiaalinen sukupuoli nähdään yhteiskuntaan ja kulttuuriin sosiaalistumisen tuloksena.²⁰ Naisten ja miesten roolit, sosiaalinen sukupuoli, ”rakentuvat kulttuuristen ajatusmallien, yhteiskunnallisen kanssakäymisen ja biologisen sukupuolen tulkinnaksi ja määritelmäksi”.²¹ Sosiaalinen sukupuoli ei kuitenkaan ole selkeästi määritelty, vaan sen määrittelyyn liittyy neuvotteluja. Näin sukupuolelle luodaan odotuksia heiltä vaadittavista ominaisuuksista.²²

Samaan aikaan, kun feministisessä historian tutkimuksessa siirryttiin sukupuolta (gender) korostavaan tutkimukseen myös lingvistinen ja jälkistrukturalistinen tutkimus teki tuloaan. Uusia tutkimusintressejä olivat erityisesti kieli ja kulttuuri. Näkökulma pyrki kyseenalaistamaan naisia ja miehiä koskevat yleistykset ja osoittamaan sukupuolen eri representaatiot ajassa, paikassa ja diskursseissa. Metatekstien olemassaolo ky-

¹⁶ Morgan 2006, 5–9.

¹⁷ Morgan 2006, 9–12; Katso myös Hirdman, (2001) joka tulkitsee ruotsinkielistä käsitettä ”genus”.

¹⁸ Liljeström 1996, 115–120; Kokko 2007, 19–20.

¹⁹ Scott 1988, 28–30; Koivunen & Liljeström 1996, 22–23; Sipilä 1998, 27–28. Ruotsalaisessa tutkimuksessa termi *könarbetsdelning* on kuvattu sanalla *genusarbetsdelning* korvaamaan ajattelua, että työnjako perustuu biologiseen selitykseen sukupuolisesta työjaosta. Katso esimerkiksi Hedenborg & Wikander 2003.

²⁰ Liljeström 1996, 115–120. Katso myös Ronkainen 2001.

²¹ Honkanen (1996, 152), joka perustaa määritelmänsä Hirdmanin 1988 määritelmään. Elshtain (1981) jakaa naisen ja miehen sosiaalisen elämän julkiseen ja yksityiseen. Näistä mies hallitsee julkista elämää ja nainen yksityistä.

²² Sipilä 1999, 249; Kokko 2007, 20.

seenalaistettiin, ja samalla keskustelussa siirryttiin naisten työstä ja sukupuolten työnjaosta poliittiseen keskusteluun sukupuolesta ja sen merkityksestä työnjaossa.²³

Scott edustaa historian tutkimusta, joka painottaa sukupuolten välisiä sidoksia ja järjestäytymisen tapaa. Sukupuoli käsitteenä kuvastaa tietoa sukupuolisesta erosta, kun taas analyttisenä kategoriana siihen liittyy suhde valtaan. Scott toi entisen naishistorian kirjoittamisen tilalle tutkimuksen, jonka tavoitteena oli kuvata miten sukupuolta tuotetaan ja miten mies- ja naisluokitukset saavat merkityksensä.²⁴ Scottin mukaan naisiin kohdistuvassa historian tutkimuksessa ei tulisi tyytyä pelkkään historian kuvaamiseen, vaan ennemminkin tulisi kuvata sitä, miten sukupuolikategoriat ovat muodostuneet. Scottin mukaan olennaisempaa on keskittyä kysymykseen miten, ei niinkään mitä ja miksi.²⁵

Muun muassa Elshtain on jakanut tutkimuksessaan naisen ja miehen sosiaalisen elämän julkiseen ja yksityiseen. Mies hallitsee julkista elämää ja nainen yksityistä.²⁶ Miehen työ ja elämä on kuulunut julkiseen alueeseen, kun taas nainen sijoitettiin yksityiseen. Naisen sijoittaminen kotiin ja yksityisyyteen nähtiin tärkeäksi lasten kasvatuksen vuoksi. Perheen, avioliiton ja äitiyden rooli korostui naiseudessa aina 1970-luvulle asti, jonka jälkeen avioliittoinstituutio ja lasten huoltajuus muuttivat muotoaan.²⁷

Anttosen mukaan 1800-luvun sosiaalipoliittikkaa hallitsi Suomessa vahva äitiyden ideologisointi, mikä muokkasi naisen paikkaa yhteiskunnassa yhä voimakkaammin kotiin ja äitiyteen kuuluvaksi. Myös osa naisliikkeestä nosti äitiyden naisen tärkeimmäksi tehtäväksi. Sukupuolia määrittävät yhteisölliset normit, sosiaalipoliittiset reformit ja jopa osa naisliikkeestä määritteli naisena olemisen tehtävän vahvasti äitiyteen liittyväksi. Tämä vaikutti puolestaan siihen, että miehet vapautuivat elatus- ja huolenpitovelvollisuudesta.²⁸

Vuoren mukaan äitiyden roolissa tapahtui suuri muutos vuosien 1840–1920 välillä, koska tällöin tapahtui Suomessa sääty-yhteiskunnan hajoaminen sekä modernin yhteiskunnan kehittyminen ja vahvistuminen. Tällöin perheiden sisällä vaimon ja äidin asema vahvistui.²⁹ Äitiyden roolissa tapahtui muutos, jossa ydinperheen ideaali, joka

²³ Anttonen 1997, 50–75.

²⁴ Scott 1988, 45; Östman 2000b, 280.

²⁵ Scott 1988; Östman 2000a, 21–23; Östman 2000b; Vainio-Korhonen 1998, 17.

²⁶ Elshtain 1981.

²⁷ Nätkin 2003, 18–19.

²⁸ Anttonen 1989, 45.

²⁹ Vuori 2003, 39–63.

oli vallinnut porvarisperheissä jo 1800-luvulla, siirtyi myös työläisperheiden ihanteeksi 1920–1930 -luvulla. Ajatteluun kuului yksityisen ja julkisen elämänpiirin vieraannuttaminen, jolloin naisen elämänpiiri rajautui ennen kaikkea perheeseen.³⁰

Vasta itsenäistymisen jälkeen Suomen sosiaali- ja terveysjärjestelmä kehittyi ja siirsi äitiyden vastuuta valtiolle. Vuori korostaa, että keskeisin vanhemmuuteen vaikuttava instituutti oli kuitenkin kansakoulu, jolla oli rooli niin lasten terveydenhuollossa kuin äitien sivistämisessä. Koululla oli Vuoren mukaan myös tärkeä rooli äitiyteen ja kodinhoitoon valmistamisessa.³¹ Samaan aikaan huomio kiinnitettiin äidin rooliin hoivan antajana, äidillisenä kodista ja sen perheenjäsenistä huolehtijana. Äidin rooli perheen hoivaajana säilyi aina 1960-luvulle saakka. Tällöin tasa-arvokeskustelussa ryhdyttiin ajamaan naisen toimintakentän laajentamista päivähoidon ja uudenlaisen kodissa aktiivisesti kotitöihin ja lastenhoitoon osallistuvan miesmallin avulla.³² Nätkinin mukaan myös äitiyden ja naiseuden prosessit ja käsitteet erkaantuivat, ja äitiydestä muodostui vain yksi elämänvaihe naiseudessa.³³

Hirdman on lähestynyt yhteiskunnan asettamia ideaalituloja tutkimuksessaan ”Att lägga livet tillrätta”. Tutkija on jäsentänyt ja luokitellut yhteiskunnallista historiallista muutosta sukupuolisopimuksen avulla, joka kertoo sukupuolten välisen riippuvuuden monimutkaisesta todellisuudesta. Sukupuolisuuteen liittyy lausumattomia sääntöjä sekä vastavuoroisia velvollisuuksia ja oikeuksia. Enimmäkseen tämä sopimus on äänettömän ja kätkeyty.³⁴ Hirdmanin luoma historian kuvaus keskittyy olemassa olleiden systeemien uudelleen rakentamiseen ja näkyväksi tekemiseen enemmän kuin niiden purkamiseen. Hirdmanin rakentama sukupuolijärjestelmä koostuu sukupuolien erillään pitämisestä ja miehuuden normatiivisuudesta. Sukupuolijärjestelmä toimii kolmella tasolla: kulttuurissa esiintyvissä nais- ja mieskuvilla, instituutioissa sekä henkilöiden vuorovaikutuksessa.³⁵ Hirdman nimeää kotiäitisopimuksen aikakaudeksi (hushållskontrakt), vuosikymmeniä 1930-luvulta 1960-luvulle, vuosia 1960-luvun puolivälistä 1970-luvun loppupuolelle tasa-arvosopimuksen aikakaudeksi (jämlikhetskontrakt) ja

³⁰ Nätkin 2003, 18.

³¹ Vuori 2003. Östmanin mukaan (2000b) esimerkiksi Scott on kritisoinut tällaista kahtiajakoista historian kuvaamista hedelmättömäksi, koska julkinen ja yksityinen ovat käytännössä kietoutuneet toisiinsa. Tällaisella luokitteluvalla naistutkimuksella saattaa olla myös päinvastainen vaikutus kuin sillä toivotaan olevan. Se saattaa ennemmin vahvistaa ja painottaa olemassa olevia sukupuolieroja kuin vähentää niitä.

³² Vuori 2003, 42–43.

³³ Nätkin 2003, 21; katso myös Vuori 2003.

³⁴ Rantalaiho 1994, 13–15; Hirdman 1990a, 78

³⁵ Hirdman 1994a; katso myös Östman 2000a, 22; Vainio-Korhonen 1998, 17.

aikakautta 1970-luvun puolivälistä 1980-luvun puoliväliin samanarvoisuussopimuksen aikakaudeksi (jämtällhetsktrakt).³⁶

Kotiäitisopimuksen aikakauden alkaessa, 1930-luvulla, sosiaalipolitiikka keskittyi työolosuhteiden muuttamisen sijasta kotien modernisoimiseen. Yhteiskunnan taholta pyrittiin ohjeistamaan merkittävästi uudella tavalla muun muassa rakkauselämää, työtä ja kasvatusta. Tavoitteena oli ennen kaikkea hyödyllinen ja tehokas elämä teollistumisen mukanaan tuomien muutosten mukaisesti.³⁷ 1930-luvun jälkeen tapahtuneesta naisten yhä enenevästä työhön siirtymisestä huolimatta Hirdman kuvaa 1950-lukua Ruotsin kotiäitien vuosikymmeneksi. Kotiäitisopimus, ”hushållskontrakt”, edellytti, että mies huolehti naisesta ja hänen hyvinvoinnistaan. Miehen tehtäväalueeseen kuului myös poliittinen toiminta ja oikeus vastata isoista päätöksistä. Työmarkkinoilla kotiäitisopimus näkyi niin, etteivät naimisissa olevat naiset juuri käyneet töissä vaan keskittyivät kodin hoitoon. Sinänsä mielenkiintoista on, että samaan aikaan ajanjaksoa kuvataan rationalisoinnin aikakaudeksi ja pohdinnaksi siitä, missä naista tarvitaan eniten, ja onko naisen paikka työelämässä vai kotona.³⁸ Wikanderin tutkimus osoittaa, että 1950-lukua leimanneella kotiäitien vuosikymmenellä erottui kotiäitien lisäksi myös merkittävä teollisuustyöläisnaisten joukko.³⁹

Hirdman kuvaa 1960-lukua naiskysymyksen vuosikymmeneksi. Vuosien 1961–1976 tasa-arvosopimus, ”jämlikhetsktrakt”, toi mukanaan suuria uudistuksia. Näinä vuosikymmeninä muun muassa naisten työssäkäynti, seksuaalinen tasa-arvo ja päivähoitojärjestelmä kehittyivät. Muutoksia tapahtui erityisesti perhepolitiikassa. Myös naisten palkkatyö laajeni perinteisistä naisten töistä teollisuuden uusiin työtehtäviin. Muutos vauhditti myös kotien ja kotitöiden demokratisoitumista. Samalla rakentui aivan uudenlainen sukupuolisopimus, joka perustui ajatukseen naisten ja miesten välisestä tasa-arvoisuudesta.⁴⁰

Samanarvoisuussopimuksen aikakaudella, ”jämtällhetsktrakt”, vuosina 1976–1986 keskityttiin yhdenmukaistamaan palkkausta miesten ja naisten välillä. Lähtökohtana

³⁶ Hirdman 1990a, 78; Hirdman 1994a, 18–19; Hirdman 1994b; Hirdman 2000. Käännökset noudattelevat suomalaisessa kirjallisuudessa käytettyä kolmijakoa.

³⁷ Hirdman 1990b, 216–239.

³⁸ Hirdman 2000, 19–153; Hirdman 1990a, 78; Hirdman 1994a, 18–19; Hirdman 1994b.

³⁹ Wikander 1992.

⁴⁰ Hirdman 2000, 157–285; Hirdman 1990a, 78; Hirdman 1994a, 18–19; Hirdman 1994b.

oli sama palkka samasta työstä. Sekä työllisyys- että palkkapolitiikka edesauttoivat tätä kehitystä.⁴¹

Suomalaisten naisten siirtyminen kodin ulkopuoliseen työhön tapahtui varsin varhaisessa vaiheessa. Jo 1800-luvun lopulla luku oli työikäisistä naisista 39 prosenttia, kun taas vuoteen 1900 tultaessa luku oli kasvanut 55 prosenttiin. Kodin ulkopuolella työskentelevien naisten määrä pysyi 1960-luvulle saakka lähes vakiona, joskin naisten työtehtävät moninaistuivat ja muuttuivat.⁴²

Ollila luonnehtii Suomessa naiskansalaisen roolia 1920-luvulla perheenemännyydeksi.⁴³ Tällöin vallitsi ”kotitalousideologia”. Naisen perimmäisenä tavoitteena ja olemuksena pidettiin äitiyttä ja kodinhoitoa, vaikka hän saattoi joutua käymään työssä kodin ulkopuolella. Samaan aikaan perinteinen säätyläisperhe alkoi hajota ja tilalle rakentui ”uusi keskiluokkainen ydinperhe”, joka muutti myös naisen ja miehen perinteisiä rooleja perheessä.⁴⁴ Tosin esimerkiksi maataloudessa työskentelevästä naisesta tätä roolia ei voi pitää aivan aitona kuvauksena, vaan maaseudulla ja työläisperheissä perheen toimeentulosta joutuivat edelleen kantamaan vastuuta sekä mies että nainen.⁴⁵

Perheenemännyyttä ihaileva naiskansalaisuus muuttui vahvasti kaupungistumisen ja vaurastumisen myötä 1960-luvulla, vaikka kotiäitien määrä pysyikin lähes ennallaan. Käytännössä naisen paikka kiinnittyi kuitenkin edelleen kotiin ja lapsiin. Suurin muutos tapahtui siinä, että työ siirtyi maataloudesta kodin ulkopuolella tehtävään työhön. Sitä vastoin 1960- ja 1970 -lukujen taitteeseen sijoittuva uusi sukupuolisopimus modernisoituvassa yhteiskunnassa tarjosi mahdollisuuden koulutukseen, ammattiin sekä työn ja äitiyden yhdistämiseen. Muutokseen vaikutti myös vasemmistoliikkeen nousu, mikä sisälsi naisten ja miesten välisen tasa-arvoideologian.⁴⁶ Anttonen kuvaa ajanjaksoa käsitteellä palkkatyöäitisopimus. Naisen toimintamahdollisuudet laajenivat ja ero miesten ja naisten välillä pieneni. Samaan aikaan syntyi kuitenkin erityisiä naisaloja ja -ammatteja.⁴⁷

⁴¹ Hirdman 2000, 289–394.

⁴² Jallinoja 1980, 253–256. Suomalaisten naimisissa olevat naisten määrä jatkoi kuitenkin lisääntymistään sotien jälkeen. Tapahtunutta muutosta selitetään avioliittojen lisääntymisellä ja toisaalta teollistumisen nopean kasvun myötä sen työvoimatarpeen kasvulla.

⁴³ Ollila 1989, 69–71.

⁴⁴ Sulkunen 1989, 40–41, 114–115. Jallinojan (1980, 253–256) esittämien tilastojen valossa verrattain suuri joukko naisia oli siirtynyt Suomessa työelämään jo 1900-luvun vaihteessa.

⁴⁵ Markkola 1989.

⁴⁶ Julkunen 1994, 179–201.

⁴⁷ Anttonen 1997, 194–196.

Anttosen mukaan sukupuolinäkökulma on ollut yksi keskeinen tekijä suomalaisen hyvinvointimallin ja sen sosiaalipolitiikan syntyemisessä. Keskeisenä motiivina oli sukupuolien ja sukupolvien suhteiden muutoksen lisäksi työväenkysymys, köyhyys ja sen aiheuttama yhteiskunnallinen levottomuus, demokratisoituminen sekä emansipaatiolupaukset. Myös kansakoululla oli tärkeä rooli hyvinvointijärjestelmän luomisessa.⁴⁸ Rantalaihon mukaan suomalaisen sukupuolijärjestelmän juuret nousevat ”pienen, köyhän ja agraarisen” maan historiasta, missä sekä naisen että miehen työpanosta on tarvittu arjessa selviytymiseen. Suomessa yhteiskunnan modernisaatio tapahtui kuitenkin verrattain myöhään, toisen maailmansodan jälkeen.⁴⁹

Naisen tehtävä ja paikka elää osana perhettä ja yksityistä on liittynyt ennen modernia aikakautta mitä oletettavimmin paljon kyseenalaistamatonta. Periaatteessa koulu on järjestelmänä kuulunut koko sen historian ajan osaksi julkista, vaikka sen kasvatustehtävä on saattanut painottaa naisen kasvattamista yksityiseen, kodin tehtäviin. Hirdmanin mukanaan tuoma historian tutkimus, jossa naiseuden ideaaleja luokitellaan yhteiskunnan ihanteiden mukaisesti antaa olettaa, että myös koulu, yhteiskunnallisena instituutiona, sisältää paljon sen tavoitteisiin sisään rakennettuja, näkymättömiä sukupuolisopimuksen piirteitä. Oletan, että koulun opetuksen tavoitteista on löydettävissä ihannekuvausta siitä, millainen koulun ja sen tyttöoppilaan pitäisi olla.

2.2 Sukupuoli ja sen mukainen työnjako

Sipilä määrittelee sukupuolen teorioiden, kielen ja arkiajattelun tuottamaksi. Sukupuolen jakamista kahtia, mieheksi ja naiseksi pidetään itsestäänselvyytensä. Sukupuolisuutta voidaan kuvata myös toisensa poissulkevinä luokkina. Miehellä ja naisella ei katsota tällöin olevan yhteisiä ominaisuuksia, vaan heidät kuvataan toistensa vastakohtaisuuksina. Myös työnjako on Sipilän mukaan yksi sukupuolisuuden tuottamisen rakentaja, ja se ylläpitää sukupuolijaon käytäntöjä.⁵⁰ Sukupuolen mukainen työnjako (kö-narbetsdelning) pitää sisällään ajatuksen siitä, että miehet ja naiset tekevät erityyppisiä töitä.⁵¹ Työ on ollut myös ollut tapa pitää sukupuolet erillään ja työn teon avulla on

⁴⁸ Anttonen & Sipilä 2000, 21, 36–40.

⁴⁹ Rantalaiho 1994, 11; Liljeström 1996; Hirdman 1990a, 78.

⁵⁰ Sipilä 1998, 5-34, 142.

⁵¹ Hedenborg & Wikander 2003, 20–21. Käsitteellä *genusarbetsdelning* tutkijat korostavat näkökulmaa, että sukupuolen mukainen työnjako ei perustu biologiseen sukupuoleen.

voitu määrittää naisten ja miesten tehtävät, oikeudet ja velvollisuudet, kuten myös naisten ja miesten työt.⁵²

Vaikka naisten muodollinen tasa-arvo on tullut vähitellen voimaan 1900-luvulla, työnjako on sisältänyt tiettyä pysyvyyttä.⁵³ Rajat ovat säilyneet monissa työhön ja perhe-elämään liittyvissä asioissa, kuten ruokahuollossa, vaatehuollossa, kodinhoidossa, lastenhoidossa, sairaanhoidossa ja pienten lasten opetuksessa. Nämä alat ovat säilyneet myös tiiviisti työelämässä naisten työkenttänä.⁵⁴ Naisten työtehtävien määrittäminen on ollut osin ”biologisperäistä”, koska niiden määräytymiseen vaikutti se, että naisten tuli hoitaa lapset työn ohessa.⁵⁵

Talven mukaan perinteisimpiä naisten töitä agraarisessa maatalousyhteiskunnassa ovat olleet kehruu, tekstiilikäsityöt ja vaatteiden valmistus, vaikkakin räätälit olivat pääasiassa miehiä. Myös pyykinpesun, käsikivillä jauhamisen, voin- ja juustonvalmistuksen, leipomisen sekä ruoanlaiton Talve mainitsee perinteisiksi naisten töiksi.⁵⁶ Jallinoja taas rajaa perinteiksi naisten töiksi lastenhoidon, ruoanlaiton, vaatteiden valmistamisen ja kodin siivouksen. Naisten töiden rajauksen lähtökohta on tutkijan mukaan kodin läheisyys, kun taas miesten työt sijoittuvat kodin pihapiirin ulkopuolelle.⁵⁷ Haavio-Mannila määrittelee naisten omiksi töiksi karjanhoidon, leipomisen, pyykinpesun ja lannanlevityksen. Naisten töihin kuuluivat Haavio-Mannilan mukaan myös käsityöt, joita olivat tutkijan mukaan sukan kutominen ja vaatteiden ompeleminen.⁵⁸ Näiden määritelmien perusteella on havaittavissa, että tekstiilimateriaalien työstäminen on perinteisesti kuulunut naisten töihin.

Naisten työt maataloudessa ovat olleet vähemmän rajattuja kuin miesten työt. Nainen on myös osallistunut miesten töihin joustavammin kuin miehet naisten töihin. Naiset osallistuivat muun muassa sadonkorjuuseen, kalastukseen ja kaskenpolttoon miesten rinnalla tarpeen niin vaatiessa.⁵⁹ Haavio-Mannila ja Talve kuvaavat naisten ja miesten tehneen maataloustöitä rinnakkain. Hevosella tehtävät työt suorittivat miehet, ja naisten töiksi jäivät muut maataloustyöt. Samoin miehet hoitivat hevoset ja vetohärät,

⁵² Hirdman 1990a, 76–80. Katso myös esimerkiksi Korkiakangas 1996 ja Liljeström 1996.

⁵³ Elshtain 1981, 214–215. Elshtainin mukaan patriarkaaliseen historiaan sisältyy tiettyjä ehtoja, kuten isän valta ja naisten ja lasten subjektiivisuus.

⁵⁴ Jallinoja 1980, 259–261; Haavio-Mannila 1984; Hedenborg & Wikander 2003, 69–83. Katso myös Vainio-Korhonen 2002.

⁵⁵ Jallinoja 1980, 243–250; Korppi-Tommola 1984, 33–34.

⁵⁶ Talve 1990, 198–200.

⁵⁷ Jallinoja 1980, 243.

⁵⁸ Haavio-Mannila 1968.

⁵⁹ Haavio-Mannila 1968; Jallinoja 1980, 243–244.

vaikka muuten navettatyöt kuitenkin olivat naisten töitä.⁶⁰ Ote Vilkunan kirjasta "Isien työt" kuvastaa naisten aktiivista osallistumista miehen rinnalla maataloustöihin.

Se periaate, että vain keveät talousaskareet kuuluvat naisille ja raskaat työt miehille, on maassamme vielä verraten nuori ja äskeinen tulos tietystä yhteiskunnallisesta asennoitumisesta. Vielä parisataa vuotta sitten jokapäiväisessä taloudessa oli tuskin muuta naiselle "sopimatonta" alaa kuin metsästyks ja teuraseläinten pistäminen, missä jouduttiin vuodattamaan verta. Hämmästyttävän hitaasti nainen on Länsi-Suomessa luopunut auran kurjesta ja ojalon varresta tai Itä-Suomessa aidanpanosta ja kaskan rovioinnista, puhumattakaan heinäniitosta ja elonleikkuusta, joissa töissä Pohjanmaalla on näihin asti ripeää naista pidetty miestä etevämpänä.⁶¹

Östmanin tutkimus osoittaa sukupuolisen työnjaon lisäksi iän ja sosiaalisen aseman vaikuttaneen työnjakoon maaseudulla. Östmanin tutkimuksessa kuvataan naisten ja miesten välistä työnjakoa maaseudulla vuosina 1870–1940. Näkökulmana tarkastelussa on se, miten työ antoi merkitystä miehenä ja naisena olemiseen. Jo tutkimuksen nimi "Mjölök och jord" kuvastaa työn kahtiajakautumista naisten navetta- ja kodin taloustöihin sekä miesten peltotöihin. Sukupuolen mukaisen työnjaon lisäksi työnjakoa tapahtui sosiaalisen aseman mukaan. Esimerkiksi talon emännän tehtävät olivat erilaiset kuin talon nuorten tyttöjen ja piikojen tehtävät maaseudulla.⁶²

Ikä on ollut sukupuolen ja sosiaalisen aseman ohella tyypillinen tapa kategorisoida ihmisiä.⁶³ Naisten työtehtäviin kuuluivat kodinhoito, navettatyöt ja puutarhanhoito. Sitä vastoin ulkona tapahtuva karjanhoito saattoi kuulua sekä tytöille että pojille.⁶⁴ Periaatteessa sukupuolen mukainen työnjako sääтели kotona opetettavia töitä. Lasten työnjaossa sukupuolen mukaisia rajoja kuitenkin ylitettiin. Jos talossa oli paljon tyttölapsia mutta ei poikia, tytöt osallistuivat miesten töihin. Jos taas poikia oli paljon, auttelivat he naisten töissä äitiä.⁶⁵ Toisaalta pienet tytöt kokivat, että heiltä vaaditaan enemmän työntekoa kuin pojilta.⁶⁶

Poikalapset ovat olleet suomalaisessa maatalousmaassa selkeästi halutumpia. Tätä kuvastaa hyvin Ruoppilan kirjasta oleva sananparsi " lapsenpa se Sohvikin oli tekaissut

⁶⁰ Haavio-Mannila 1968, 30–31; Talve 1990, 198–200.

⁶¹ Vilkuna & Mäkinen 1983, 110.

⁶² Östman 2000a, 309–310.

⁶³ Nikunen 2001, 161.

⁶⁴ Katso esimerkiksi Korkiakangas 1996, 136–137. Navettatöihin ja maidon jalostamiseen viittaa myös Vilkuna & Mäkinen 1983, 152–161.

⁶⁵ Markkola 2007, 254.

⁶⁶ Korkiakangas 1996, 132–136.

eikä poikoo, vaikk-ois ollu Ananiiallen nii apu tarpeen”. Tyttöjen ja poikien eriarvoisuus perustui ajatukseen, että talo tarvitsee hyvän isännän. Lisäksi ajateltiin, että isäntä tuo taloon mukanaan miniän ja tämän myötä lisää työvoimaa. Omat tyttäarethän lähtivät muualle miniöiksi. Myös vanhuus varattiin omiin poikiin.⁶⁷

Sukupuolen ja iän mukaisen työnjaon lisäksi työn kuvaamisessa käytetään usein kahtiajakoa palkkatyö ja palkaton työ. Palkkatyö on jaettavissa edellisen jaottelun lisäksi feminiinisiin ja maskuliinisiin töihin.⁶⁸ Tämä osaltaan vaikeutti naisten osallistumista työelämään. Miehet pystyivät 1700- ja 1800-luvuilla lakien avulla estämään naisia osallistumasta kauppaan ja osaan käsityöläisammateista. Naisten oli silloin vaikeampi elättää itseään työtä tekemällä, vaikka myös selkeitä naisammatteja oli olemassa. Näitä olivat muun muassa piika, lastenhoitaja, sairaanhoitaja ja imettäjä. Koulutusväylien avautumisen myötä naisten kouluttautumisen myös akateemisille aloille mahdollistui. Tällaisia naisistuvia akateemisia aloja olivat muun muassa lääkärin ja opettajan työtehtävät.⁶⁹ Samanlaista muutosliikettä on voinut havaita myös muissa feminiinisiksi ja maskuliinisiksi määritellyissä työtehtävissä. Esimerkiksi kutoja ja räätäli olivat aiemmin selkeästi miesten ammatteja. Tekstiilien tuotannon koneellistumisen myötä ala on kuitenkin naisvaltaistunut. Toisaalta taas aiemmin naisvaltainen meijeriteollisuus on miesvaltaistunut vuosikymmenien saatossa.⁷⁰

Mielenkiintoista on, että historiallisesti sukupuolittunut työnjako on edelleen elossa. Esimerkiksi korkeakouluopiskelijoista naiset kouluttautuvat edelleen naisaloille eli kaupan ja hallinnon työtehtäviin, sosiaali- ja terveysalalle sekä humanistiselle alalle, kun taas miehet opiskelevat tekniikan ja liikenteen koulutusohjelmissa. Tämä kahtiajako vallitsee edelleen vahvasti työmarkkinoilla.⁷¹

2.3 Koulu sukupuolen rakentajana

Koulutuksen ja sukupuolen väliset tutkimukset ovat osoittaneet koulutuksen sekä tuottavan että vahvistavan sukupuolten välisiä eroja.⁷² Sukupuolisidonnainen sosiaalisuus on keskeinen hierarkkista sukupuolijärjestelmää ylläpitävä prosessi, ja se läpäi-

⁶⁷ Ruoppila 1954; 5–8; Katso myös Ronkainen 2001.

⁶⁸ Hedenborg & Wikander 2003, 27–29. Katso myös Wikander 1992, 57–58.

⁶⁹ Hedenborg & Wikander 2003, 69–122.

⁷⁰ Hedenborg & Wikander 2003, 27–29. Katso myös Wikander 1992, 57–58.

⁷¹ Puhakka 2003.

⁷² Koivunen & Liljeström 1996, 11.

see kulttuuria ja yhteiskunnallisia instituutioita, kuten koulua. Sosialisatio tapahtuu osittain huomaamatta, pienten arkipäiväisten viestien välityksellä. Rinteen ja Kivirauman mukaan koulu on myös keskiössä tarkasteltaessa ihmisten mahdollisuuksia ja elämänreittejä. Sillä on merkittävä rooli ihmisten luokittelijana normaaliuden ja poikkeavuuden välisessä rajankäynnissä. Koululla onkin ollut kautta aikojen merkittävä rooli ihmisen ns. normaalikansalaisuuden määrittelyssä erityisesti pohjoismaisessa koulutusorientoituneessa yhteiskunnassa.⁷³

Gordon, Holland, Lahelma ja Tolonen ovat tutkimuksissaan tarkastelleet koulua kolmen eri tason kautta. Tutkijat määrittelevät niin sanotuksi viralliseksi kouluksi koulua varten luodut viralliset dokumentit. Virallista koulua edustavat opetussuunnitelmat, koulua koskevat lait ja säädökset, opetusmenetelmät, tila- ja aikaratkaisut ja pedagogiset suhteet. Virallista koulua ovat myös koulun säännöt, kuri ja numeroarvostelu. Informaali koulu taas muodostuu muun muassa epävirallisista säännöistä ja hierarkioista sekä vuorovaikutuksesta koulussa. Kolmas tarkastelun taso on fyysinen koulu. Tällöin koulua tarkastellaan tilaan, ruumiillisuuteen, rakennuksiin, liikkeeseen, ääneen ja aikaan liittyvinä.⁷⁴

Käyhkön tutkimus ”Siivoojaksi oppimassa: etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa” kuvastaa, miten koulu edelleen ohjaa ja kasvattaa sosiaaliseen järjestykseen huomioimalla yhteiskuntaluokan ja sukupuolen. Koulu myös määrittää, millaisia yksilöitä se haluaa kasvattaa, millaista tietoa se katsoo tarpeelliseksi jakaa sekä mihin tehtäviin ja millaiseen asemaan se pyrkii kasvattamaan. Osittain nämä tavoitteet saattavat olla julkilausuttuja. Julkilausuttujen tavoitteiden lisäksi koululla on kuitenkin myös julkilausumattomia tavoitteita, jotka voivat liittyä esimerkiksi oppilaitoksen perinteisiin tai koulutettavaan alaan. Käyhkön tutkimuksessa nämä julkilausumattomat tavoitteet liittyivät naiseuteen ja työväenluokkaisuuteen. Tämä näkyi muun muassa eriytyneinä oppisisältöinä ja kasvatustavoitteina. Kuten Käyhkö toteaa, siivoojakoulutuksen tavoite oli valmistaa oppilaitaan työläisnaisen asemaan ja tehtäviin. Tällaisia naiseuden piirteitä olivat erityisesti puhtaus, ruumiillisuuden ja seksuaalisuuden sääntely sekä myötäilevyys.⁷⁵

Koulua voidaan pitää sukupuolisidonnaiseen sosialisatioon kasvattavana instituutiona. Sukupuoleen liittyy koulussa edelleen vahvaa kategorisointia. Hyvä esimerkki täs-

⁷³ Rinne & Kivirauma 2003a, 22–35.

⁷⁴ Gordon & Holland & Lahelma 2000; Gordon & Lahelma & Tolonen & Holland 2002, 306; Tolonen 2001b.

⁷⁵ Käyhkö 2006; Käyhkö 2007.

tä on ns. kiltin tytön ja villin pojan kategoriat.⁷⁶ Peruskoulun tulon jälkeen, 1970-luvulta lähtien, sukupuolen merkitystä opetussuunnitelmissa on tahdottu vähätellä. Tätä kuvaa esimerkiksi peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma (1970), jossa tytöt ja pojat kuvataan sukupuolineutraalisti oppilaina. Vaikka oppisisällöt ovat tästä lähtien olleet pääasiassa yhteisiä sekä tytöille että pojille, silti noin viidesosa tunteista opiskeltiin 1990-luvulla edelleen eriytyneesti.⁷⁷

Suomi pyrkii olemaan sukupuolineutraali maa, jossa on sukupuolineutraali opetussuunnitelma. Lahelman mukaan sukupuolineutraali opetussuunnitelma kuitenkin sukupuolittuu, kun se kohtaa yhteiskunnan ja sen sukupuolittuneet rakenteet. Tutkija korostaa sitä, että monet oppiaineet korostavat tyttöjen ja poikien elämämpiirien eriytymistä.⁷⁸ Näihin koulun sukupuolittuneisiin rakenteisiin liittyy esimerkiksi koulukäsitys ja sen pitkä sukupuolittunut historia. Kokon tutkimus osoittaa, että sukupuolittunut todellisuus toteutuu edelleen koulukäsityksessä, koska sukupuolen mukaista kahtijakoa ei edelleenkään juuri kyseenalaisteta.⁷⁹ Koulu uusintaa ja tukee tasa-arvoa mutta myös ylläpitää näennäistasa-arvoa.⁸⁰ Koulun tietoisista tasa-arvopyrkimyksistä huolimatta koulu ylläpitää sukupuolirooleja, eivätkä koulun tasa-arvopyrkimykset toteudu tavoitteiden mukaisesti. Käytännössä koulussa pääosa oppilaista valitsee koulukäsityksen lajin edelleen sukupuolisidonnaisesti.⁸¹

Koulutusjärjestelmä on keskeinen yhteiskunnan kasvatusinstituutio. Yhä edelleen jopa kansainvälisesti tunnustetussa näennäistasa-arvoisessa peruskoulussa sukupuolen ohella vanhempien koulutustausta vaikuttaa nuorten koulutusurien valintaan. Erityisesti perheellä on merkittävä rooli lasten kulttuurisen, sosiaalisen ja taloudellisen pääoman rakentajana.⁸² Kulttuurisille, uskonnollisille, sosiaalisille tai seksuaalisille eroille ei kuitenkaan suomalaisessa koulussa ole tilaa eikä herkkyyttä.⁸³ Sukupuolen ja sosiaalisen luokan lisäksi etninen tausta on merkittävä lapsia ja nuoria erottavien luokkien rakentaja, vaikka yleisesti ottaen koululta odotetaan, että se tuottaa kansallisvaltion kansalaisia ja yhdistää yhteiseen kieleen, kulttuuriin ja historiaan.⁸⁴

⁷⁶ Katso esimerkiksi Gordon 2001 ja Gordon & Lahelma & Tolonen & Holland 2002.

⁷⁷ Lahelma 1992, 117–118.

⁷⁸ Lahelma 1992, 118; Lahelma 2011.

⁷⁹ Kokko 2007.

⁸⁰ Tolonen 2001a.

⁸¹ Katso esimerkiksi Lindfors E. 2010b.

⁸² Kolehmainen 2002; Tolonen 2005, 35–65.

⁸³ Keskisalo 2001; Lahelma 2001.

⁸⁴ Gordon & Lahelma & Tolonen & Holland 2002.

Suomen koulutusjärjestelmän myöhäisestä kehityksestä johtuen suomalainen koulu ei ole pääasiassa erotellut tyttöjä ja poikia, vaan ennen kaikkea koulu on pyrkinyt antamaan tasapuolisen ja yhtenäisen koulutuksen.⁸⁵ Suomessa pääasiassa toteutuneesta yhtenäiskoulutuksesta huolimatta tyttöjen ja poikien koulukokemukset voivat muodostua erilaisiksi. Koulussa toimii myös niin sanottu piilo-opetussuunnitelma, joka kytkeytyy epäsuorasti koulun yhteiskunnallisiin ja kasvattaviin tehtäviin.⁸⁶ Sukupuolinäkökulmasta tämä tarkoittaa opettajien erilaista suhtautumista poika- ja tyttöoppilaisiin. Myös oppisisällöt, oppikirjat ja koulun henkilökunnan sukupuolirakenne muokkaavat käsityksiä sukupuolien eroista ja niiden tehtävistä. Muun muassa Lindroos käsittelee tutkimuksessaan sukupuolen esiintymistä opetusdiskursseissa. Tutkimustulokset osoittavat, että tytöt puhuvat vähemmän oppitunneilla, pojat kommentoivat aktiivisemmin opetusta ja saavat enemmän huomiota opettajalta.⁸⁷ Myös poikien äänenkäyttöön suhtaudutaan suopeammin niin muiden oppilaiden kuin opettajien taholta, kun taas tyttöjen äänenkäyttöön ja suulauteen suhtaudutaan negatiivisemmin.⁸⁸

Koululla on mahdollisuus myös ruumiillisuuden kontrollointiin, mikä liittyy seksuaalisuuden, oppimisen ja moraalien säätelyyn. Erityisesti liikuntatunteihin saattaa liittyä muistoja kurinalaisesta liikkumisesta ja oman ruumiin paljastamisen häpeämisestä.⁸⁹ Kososen tutkimus ”Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta” sijoittaa naiseksi kasvamisen koulun järjestykseen, sen tilaan ja aikaan. Koulun järjestykset liittyivät tilojen organisointiin, ajan standardointiin, opetussuunnitelmiin, opettajien opetusmenetelmiin, kulttuurisiin ja sosiaalisiin tapoihin ja käytäntöihin. Tutkijan mukaan koulun järjestys sisältää käsityksen halutusta naiseudesta, vaikka sitä ei olisi kuvattu opetussuunnitelmiin. Opettajiin liittyvät kokemukset koettiin usein pettymyksiksi mutta ystävyysuhteet sitä vastoin positiivisiksi kokemuksiksi. Kososen haastattelemien naisten kohdalla juuri koululiikuntaan liittyvät muistot olivat usein vaikeita. Omaan ruumiiseen liittynyt häpeä naiseksi kasvamisessa oli ilmeistä, ja fyysistä kypsymistä pidettiin kelpaamisen mittana. Mielenkiintoista oli haastateltavien hakeutuminen ”kilttien tyttöjen kategoriaan”, vaikka tämä ei tyydyttänyt heitä. Tätä perusteltiin sillä, että vahvo-

⁸⁵ Gordon & Holland & Lahelma 2000, 20–22. Pääasiassa koulut ovat Suomessa olleet ns. yhtenäiskouluja. Viimeiset tyttö- ja poikalypseut lakkautettiin kuitenkin vasta 1970-luvulla. Yläkansakoulussa tyttöjä ja poikia opetettiin 1880-luvulle saakka erikseen.

⁸⁶ Metso 1992, 270–272; Broady 1986. Broadyn mukaan (1986, 102) koulun tehtävä oli ”kasvattaa, opettaa oppilaita pitämään itsensä puhtaina ja kunnossa, häveliäinä ja hyväkäytöksisinä sekä tuntea jumalanpelkoa ja kunnioitusta ylempisäätöisiä ja esivaltaa kohtaan”.

⁸⁷ Lindroos 1997, 168–175.

⁸⁸ Gordon 2001.

⁸⁹ Palmu 2007, 169.

jen naisten roolimallia ei ollut juuri tarjolla. Valinnan kohteena oli joko passiivinen ja naisellinen hoivamalli tai poikatyöksi leimautuminen.⁹⁰ Myös koulukäsityöhön liittyy vahvasti ruumiillinen tekeminen. Koulukäsityö on ohjannut kurinalaiseen työskenteelyyn esimerkiksi neuletyön parissa.

Kansakoulun alkuaikoina, 1866 vuoden jälkeen, kansakouluasetus vaati, että sukupuolia piti opettaa erillään. 1800-luvun kuluessa yhteiskansakouluista tuli kuitenkin vallitseva koulumuoto, vaikka keskustelua käytiin yhteisopetuksen siveellisistä haitoista ja tyttöjen ja poikien erilaisesta luonteesta.⁹¹ Jauhiainen on tutkinut sitä, miten tyttöjen ja poikien toimijuutta määriteltiin erityisesti oppikouluasteella. Vaikka tutkimuksessa on painotettu yhteis- ja erillisopetuksesta käytyä keskustelua, siinä on otettu esille myös tyttöjen sukupuolen mukaan eriytetty opetus, mikä oli sata vuotta sitten vielä lähes normi. Koulutus oli avoimesti sukupuolen mukaan erottelevaa, vaikka koululaisia ei erotettukaan erillisiin tyttöjen ja poikien oppilaitoksiin. Tähän vaikutti Jauhiaisen mukaan käsitys siitä, millaisiin yhteiskunnallisiin tehtäviin naisia ja miehiä koulutettiin. Oppikoulut oli suunniteltu klassista sivistystä antaviksi ja ne kouluttivat ennen kaikkea tulevia virkamiehiä. Oppikouluissa, jotka oli tarkoitettu lähinnä ylempien yhteiskuntaluokkien koulutukseen, sukupuolikysymys muodostuikin periaatteellisesti tärkeäksi. Yhteiset oppikoulut avasivat naisille uudenlaiset mahdollisuudet edetä koulutuksen avulla. Ennen uudistusta 1800-luvulla sivistyneistön tytöt kävivät erillisiä mamsellien kouluja ja pensionaatteja, joiden tehtävänä 1800-luvun loppupuolella oli puolison, äidin ja perheenemännän kasvattaminen.⁹²

Myös Kosken tutkimus kohdistuu siihen, miten koulu on kasvattanut sukupuolen mukaisesti vaatimuksiin. Kosken tutkimuksessa tarkastellaan ”hyvän ihmisen” sukupuolisesti eriytyneitä tehtäviä, ominaisuuksia ja velvoitteita. Tutkimuksen aineistona ovat Suomen itsenäisyyden aikana julkaistut aapiset ja alaluokkien lukukirjat. Kosken mukaan itsenäistymisen jälkeisinä vuosikymmeninä aapisten kertomusten valintaa ohjasivat kristillis-siveelliset ja isänmaalliset pyrkimykset. Aapisten ja lukukirjojen tarinat toistivat Lutherin katekismuksen kristillisiä, isänmaallis-siveellisiä oppeja. Tyttöjen kasvatuksessa korostui toimekkaaksi naiseksi kasvattaminen. Sosiaalisen, taloudellisen ja kulttuurisen murroksen jälkeen 1960-luvulla valintaperusteena lukukirjojen ja aapisten tarinoita valittaessa käytettiin solidaarisuutta, suvaitsevaisuutta ja yhdessä toimimisen iloa. Jumala katosi tällöin aapisten teksteistä. Moraalinen kasvatus siirtyi

⁹⁰ Kosonen 1998.

⁹¹ Halila 1949a, 85–86.

⁹² Jauhiainen 2009, 101–109.

erillisiin pedagogisiin ohjelmiin, ja kertomuksissa korostettiin nyt auttamista, ystävyyttä, yhteisyyttä ja sukupuolten välistä tasa-arvoa.⁹³

Kuten edellä esiteltyt tutkimukset osoittavat, koulu ei ole aina tietoisesti pyrkinyt sukupuolineutraaliin opetukseen, vaan se on pyrkinyt kasvattamaan sukupuolisesti eriytyneisiin tehtäviin ja rooleihin. Vaikka sukupuolineutraaliin opetukseen on pyritty peruskoulun tuloa jälkeen, tutkimukset osoittavat, että siinä ei ole onnistuttu. Tässä tutkimuksessa keskitytään virallisen koulun opetussuunnitelmiin ja kirjalliseen oppimateriaaliin. Kansanopetuksen käytännöllispainotteisen tytöille suunnattuun oppiaineeseen liittyvässä tutkimuksessa keskeisiksi käsitteiksi muodostuvat sukupuolen ja koulukäsityksen lisäksi osittain myös ikä ja yhteiskuntaluokka. Vaikka niitä tässä tutkimuksessa ainoastaan sivutaan, niiden merkitys kansanopetuksen historiallisessa tarkastelussa tulee tiedostaa.

⁹³ Koski 2001.

3 KÄSITYÖ JA SEN ULOTTUVUUKSIA

Käsityön käsitettä voidaan tarkastella eri näkökulmista. Käsityöllä voidaan katsoa olevan kasvattava, taitoteknologinen ja ammatillinen orientaatio sekä tapa ilmaista taidetta. Kulloinkin vallinnut asenneilmasto on vaikuttanut siihen, mitä kulloisenkin yhteiskunnallisen käsityksen mukaan on katsottu tarpeelliseksi painottaa. Anttilan mukaan käsityön peruspiirteet ovat kuitenkin pysyneet samoina. Näitä ovat käsityön persoonallisuutta monipuolisesti kehittävä tehtävä ja käytännöllisen taitotiedon merkitys arjessa selviytymisessä.⁹⁴

3.1 Käsityö käsitteenä

Käsityön tekemistä voidaan pitää ihmisen perusintentiona. Käsityö tehdään luonnosta peräisin olevasta materiaalista käsin tekemällä, ja käsityöprosessin ulkoisena tuloksena syntyy tuote. Käsityön luonne on kokonaista ja olemisen sallivaa tekemistä, jonka sisäisinä tuotoksina kehittyvät tekijän sisäiset kvalifikaatiot sekä käytännön järki.⁹⁵

Käsityön suunnittelu- ja valmistusprosessi sisältää neljä keskeistä osatekijää, jotka ovat käsityön tekijä, materiaalit, työvälineet ja tuote. Tuotteen tekijä on mukana kognitiivisessa ongelmanratkaisuprosessissa samoin kuin hän on sensomotorisesti ja psykomotorisesti aktiivinen ja kulttuurisesti herkkä.⁹⁶ Käsityön tekemiseen liittyvät olennaisesti myös käsityötekniikat. Käsityön valmistamisessa käytettyjä valmistustekniikoita on nimetty sen historian aikana hyvinkin kirjavasti. Käsityön menetelmät (mm. Anttila 1983), käsityöläjit (Heikkinen K. 1997), työlajit (mm. Komiteamietintö 1912), työtekniikat (Suojanen 1993) sekä työtavat (Ailasmaa & Alavuotunki 1960) kertovat termistön kirjavuudesta. Tässä tutkimuksessa käytetään termiä käsityötekniikat, joka lienee nykyään yleisimmin käytössä.

⁹⁴ Anttila 2003, 75–76.

⁹⁵ Kojonkoski-Rännäli 1995, 66–68.

⁹⁶ Kaukinen 2002a, 10–13; Kaukinen 2006, 77.

Yleinen tapa jaotella tekstiilimateriaaleihin liittyvät käsityötekniikat on:

- ompelutekniikat: kudotut ja neulotut kankaat, nahan yms. ompelu
- lankatekniikat: virkkaus, neulonta, koukkuaminen, kudonta, solmeilu,
- nypläys, pujotus
- kirjontatekniikat: pistokirjonta, konekirjonta, painanta, värjäys, pohjaompelu, revinnäinen
- muut: askartelu ja huovutus ⁹⁷

Tätä tutkimusta varten tarkastelluissa vanhemmissa kansakoulun oppikirjoissa jaoteltiin oppiaines hyvin yleisesti käsityötekniisen jaottelun mukaisesti, missä jaottelu tapahtui ompelutöihin, neule- ja virkkaustöihin, kirjontatöihin sekä luokkaan muut käsityöt.

Uudempi Kaukisen luoma käsityötekniikoihin liittyvä jaottelutapa liittyy materiaali-teknoologiaan. Hän jakaa tekniikat kudonta-, painanta-, värjäys-, kirjonta-, neule-, virkkaus-, ompelu-, kaavoitus-, sisustus ja vaateustekniikoihin. Jaottelutapa pyrkii tekemään näkyväksi käsityötekniikoiden kulttuurisen merkityksen ja muotokielen tuottamisen.⁹⁸

Nykyisin käsityöksi määritelty ilmiö syntyi teollistumiskehityksen alkuaikoina. Käsityö ilmiönä irtaantui muusta tuotannosta ja itsenäistyi omaksi ilmiökseen. Tällöin alkoi esiintyä kaksi erilaista tapaa tuottaa esineitä. Teollisuuden tapa tuottaa kopioita tuotteista koneellisesti vapautti ihmiset raskaista ruumiillisista töistä. Nykyisin käsityöksi määritelty ilmiö sijoittuu taiteen, tieteen ja teollisen tuotannon rinnalle. Teollisen tuotannon ja taiteen väliin sijoittuva käsityö sijoittuu kahden jännitteen väliin. Käsityön ja taiteen olennaisena erona voidaan pitää käsityön funktiota.⁹⁹

Kärnä-Behmin mukaan nykyaikana käsityötä ja käsityöläisyyttä rakentavat puhuvat liittyvät erityisesti taitajuuteen, mikä rajaa käsityön representaatiota anti-intellektuaaliseen suuntaan. Toisaalta tämän päivän käsityötä ja käsityöläisyyttä leimaa myös ekologinen ja elämänhallintaan liittyvä diskurssi. Tämän tutkimuksen kan-

⁹⁷ Tämän tyyppinen jaottelutapa on ollut käytössä jo pitkään. Mm. Lilli Törnuddin opettajan oppaassa (1902) luokiteltiin opetuksen sisällöt vastaavasti.

⁹⁸ Kaukinen 2006, 79.

⁹⁹ Heikkinen K. 1997, 7–9. Heikkinen tukeutuu määritelmässään Seväsen (1991, 160–163) näkemykseen käsityön paikasta taiteen, tieteen ja teollisuuden rinnalla olevasta käsityön ilmiöstä. Kärnä-Behm (2005) viittaa tutkimuksessaan käsityön ja taiteen suhteeseen. Hänen mukaansa institutionalisoituneen taideteorian mukaan taiteella on originaalisuuden eli artefaktisuuden vaade, mitä Kärnä-Behmin tutkimuksen mukaan käsityöläisyys ei korosta, vaan ennemminkin luonnonmuotoja ja luonnonmateriaaleja.

nalta mielenkiintoinen 2000-lukuun kuuluva diskurssi on sukupuoli, jolloin tuotetussa diskurssissa korostuu ”tyttöjen alat, kuten keittiö ja tekstiilityö”. Kärnä-Behmin mukaan naisen käsityöilmaisuu rinnastetaan usein hoivaan. Toisaalta sukupuolidiskurssit vahvistavat myös perinteisen roolijaon mukaisia materiaalivalintoja.¹⁰⁰

Tutkimusalana käsityötiede tutkii käsityötä ja sen teoreettisia perusteita, käsityömuotoilua, esineellisen kulttuurin vuorovaikutusta ympäristöön sekä toiminnan teoreettisia perusteita. Keskiössä on käsityöllinen ilmiö, joka sijoittuu tieteen, taiteen ja teknologian piiriin. Vaikka tutkimuksen teemat ovat monitieteisiä, ne ovat kiinnittyneet ihmistieteelliseen tutkimukseen.¹⁰¹ Tehdyt tutkimukset ovat ainedidaktisista symposiumeista kerätyn aineiston perusteella keskittyneet opetussuunnitelmien ja ontologian tutkimukseen, käsityön opetusmenetelmiä ja oppimista koskevaan tutkimukseen, ainedidaktisen tutkimuksen metodologiaan, koulukäsityön historian tutkimukseen sekä käsityön substanssin tutkimukseen.¹⁰² Käsityön kasvatustieteellinen tutkimus liittyy Pöllänenin mukaan esimerkiksi käsityöllisten prosessien opettamiseen, käsityötaidon oppimiseen, käsityön opettamiseen, käsityönopettajakoulutuksen kehittämiseen sekä käsityöhön kasvatuksen välineenä.¹⁰³

Käsityötieteellinen tutkimus on selkeästi jakaantunut myös tekstiilityöhön ja tekniseen työhön suuntautuvaan tutkimukseen. Tekstiilityöhön suuntautuvassa tutkimuksessa pääpaino on tuotteiden suunnittelu- ja valmistusprosessissa, tuotoksissa, ihmisten suhteissa prosesseihin ja tuotoksiin sekä tuotteiden ja kulttuurin suhde.¹⁰⁴ Tekniseen työhön keskittyvää tutkimusta on tehty erityisesti käsityökasvatuksen ja teknologiakasvatuksen näkökulmasta.¹⁰⁵

1990-luvulla alkanut ja 2000-luvulla voimistunut keskustelu teknologia- ja design-orientoituneesta käsityöstä vaikuttaa olevan yksi uusista keskustelun avauksista. Design-orientoituneessa käsityössä keskeinen ajatus on, että tutkimuksessa keskitytään ennen kaikkea erilaisten materiaalien, kuten tekstiilien, puun, metallin ja muovin, muotoiluun ja valmistukseen. Teknologia-orientoitunut käsityö taas painottaa teknologisten ilmiöiden tutkimista.¹⁰⁶ Tekstiilityön tutkimus on painottunut selkeästi de-

¹⁰⁰ Kärnä-Behm 2005, 126–144.

¹⁰¹ Seitamaa-Hakkarainen 2007; Raunio 2007.

¹⁰² Lindfors E. 2011.

¹⁰³ Pöllänen 2007a, 15; Kröger & Pöllänen 2007, 50.

¹⁰⁴ Lindfors E. 2008, 418.

¹⁰⁵ Heinonen 2007, 53; Metsärinne 2008, 7.

¹⁰⁶ Katso esimerkiksi Parikka 1998; Alamäki 1999; Rasinen 2000; Lindfors 2001; Pietikäinen 2006; Kivikangas 2003.

sign-orientoituneeseen tutkimukseen, kun taas tekninen työ on teknologia-orientoituneempaa.¹⁰⁷

3.2 Kokonainen käsityö ja sen vaatimat taidot

Kantolan mukaan rajanveto käsityön ja konetyön välillä saattaa olla tänä päivänä hyvinkin liukuva. Käsityöstä voidaan puhua, kun tuotteen tekijä on ollut valmistusprosessin jokaisessa vaiheessa mukana vaikuttamassa tuotteen muotoon ja ominaisuuksiin.¹⁰⁸ Myös Kojonkoski-Rännälin mukaan selvän rajanvedon tekeminen on vaikeaa. Hänen mukaansa ”käsityö muuttuu modernin keinoin tekemiseksi sitä mukaa, kun tekemisen väline muuttuu koneeksi”. Rajana käsityövälineen ja koneen välillä voidaan pitää automaation astetta. Käsityö muuttuu automatisoiduksi konetyöksi, kun kone tekee aikaisemmin ihmisen hallitsemat tahdonalaiset liikkeet.¹⁰⁹

Samaan aikaan kun käsityössä on siirrytty yhä koneellisempaan prosessiin, on työ muuttunut 1900-luvulla käsityöstä ja käsityöammateista mekaanisiksi koneiden avulla tehtäviksi töiksi ja ammateiksi. Voimanlähde on siirtynyt lihasenergiasta koneen tuottamaksi energiaksi. Kehitys on johtanut myös työprosessin automatisoitumiseen, jolloin koneet ja laitteet suorittavat tehtäviä ilman ihmisen ohjausta.¹¹⁰ Teollisuuden työprosessit ovat muuttuneet käsityöstä konetyöksi, ja käsityöprosessin vaatimat taidot ovat välineellistyneet.¹¹¹ Työvälineiden kehittymisen myötä on ollut mahdollista rationalisoida työtä. Työ, sen välineellistyminen, osittuminen ja keskittyminen suunnitteluun ovat muuttaneet tarvittavien taitojen luonnetta.

Käsityö on prosessina kokonaisvaltainen ja monipuolinen. Käsityön tekemiselle on ominaista, että yksi ihminen vastaa koko prosessista alusta loppuun. Käsityöllisen prosessin monimuotoisuudesta johtuen ihminen joutuu prosessin aikana käyttämään niin henkisiä, fyysisiä kuin motorisia taitojaan. Samalla hän harjaantuu niiden käytössä.¹¹² Käsityöprosessin avulla virittyvät tekijän erilaiset persoonallisuuden osa-alueet monipuolisesti. Anttilan mukaan näitä persoonallisuuden osa-alueita ovat kognitiiviset,

¹⁰⁷ Katso esimerkiksi Suojanen 2000; Lindfors E. 2001a; Kivikangas 2003.

¹⁰⁸ Kantola 1997, 40–41.

¹⁰⁹ Kojonkoski-Rännäli 1995, 54–55.

¹¹⁰ Rätty 1987, 155. Rätty mukaan työn muuttumisen myötä käsityö on menettänyt ammatillista merkitystään 1900-luvulla länsimaisessa yhteiskunnassa. Sukupuolen mukainen töiden eriyttäminen on ominaista koko kapitalistiselle yhteiskunnalle. Naisten työt ovat yleensä huonoiten palkattuja, mutta teollisuudessa myös vähiten taitoa vaativia.

¹¹¹ Huttunen 1992, 99.

¹¹² Kojonkoski-Rännäli 1995, 67–68; Lepistö 2004, 16–18.

sensomotoriset, emotionaaliset ja sosiaaliset osa-alueet. Käsityöprosessin tuloksena syntyy ulkoinen tuote, jonka valmistamisessa käsityöntekijä ideoi, suunnittelee, kokeilee teknisiä ratkaisuja, toteuttaa ja valmistaa tuotteen. Tämän vuoksi käsityön tekeminen edellyttää tekijältään kokonaisvaltaista paneutumista. Anttila korostaa erityisesti käytännöllisen järjen kehittymistä käsityöllisessä prosessissa.¹¹³

Kojonkoski-Rännäli määrittelee käsityöllisen prosessin vaatimia taitoja seuraavasti: Käsityö on kokonaisvaltaista inhimillistä aktiviteettia, tuottavaa tekemistä, jossa tarvitaan luovuutta, tietoja, ajattelemisen taitoja, päätöksentekotaitoa, riskinottoa ja vastuullista harkintaa sekä esteettisiä valmiuksia, ja kaikkien näiden lisäksi olennaisen tärkeinä vielä aivojen, lihasten ja aistienyhteistyötä, eli silmän ja käden motoriikkaa ja silmän ja käden koordinaatiokykyä.¹¹⁴

Kokonaisen käsityön prosessina Kojonkoski-Rännäli pitää sitä, että sama tekijä suunnittelee ja valmistaa tuotteen. Kokonainen käsityö edellyttää tekijältä tuotteen ideointia, esteettisten ja teknisten ominaisuuksien suunnittelua, tuotteen valmistusta ja sen arviointia. Kokonaisen käsityön tavoitteena on prosessin eheys, jolloin tekijä voi kehittyä mahdollisimman monipuolisesti.¹¹⁵ Käsityö on siis tavoitteellista tuottamistoimintaa, jonka tuloksena syntyy taitoja ja konkreettisia tuotoksia. Tekeminen voi sisältää innovointia, jäljentämistä ja suunnittelua. Olennaisena käsityön tekemiseen kuuluu materiaalin muokkaus käsityötekniikoita käyttäen.¹¹⁶ Pöllänen ja Krögerin mukaan suunnitteluvaihe sisältää niin ideoinnin kuin visuaalisen ja teknisen suunnittelun, mihin tarvitaan myös tiedon hankintaa eri lähteistä. Tutkijat painottavat myös arvioinnin osuutta kokonaisen käsityön prosessissa sen kaikissa vaiheissa.¹¹⁷

Kojonkoski-Rännälin mukaan ositettu käsityö on jaettu kahteen erilliseen osaan, joita ovat suunnittelu ja tuotteen valmistaminen. Ositettua käsityötä tehdään silloin, kun tuote tehdään kopioimalla. Ositetussa käsityössä kokonaisesta käsityöprosessista häviää taiteellinen ja tekninen suunnittelu ja jäljelle jää ainoastaan tuotteen valmistaminen.¹¹⁸ Ositettu käsityöprosessi ei ole kokonaisuus, vaan tekijä tekee osan kokonaisprosessista. Pöllänen ja Kröger määrittelevät ositetuksi käsityöksi jäljentävän käsityön, joka ei sisällä taiteellista suunnittelua, vaan ainoastaan tuotteen valmistamisessa käy-

¹¹³ Anttila 1993, 32–33.

¹¹⁴ Kojonkoski-Rännäli 1995, 79.

¹¹⁵ Kojonkoski-Rännäli 1995, 92–101; Katso myös Pöllänen & Kröger 2006, 86–96.

¹¹⁶ Lepistö 2006, 158.

¹¹⁷ Pöllänen 2005.

¹¹⁸ Kojonkoski-Rännäli 1995, 92–101; Katso myös Pöllänen 2005.

tettyjä manuaalisia prosesseja. Kokonainen käsityö sitä vastoin sisältää luovuutta, ongelmanratkaisua, arviointia ja reflektointia.¹¹⁹

Kojonkoski-Rännälin mukaan teollinen kehitys erotti suunnittelun kokonaisesta käsityöprosessista omaksi ammatikseen. Kun suunnittelu erotetaan prosessista, kokonaisuus osittuu, ja tekijälle jää vain ohjeiden mukaisen suunnitelman toteuttaminen. Ositettu käsityö voi kuitenkin olla myös tarvittava alkuvaihe, jotta voidaan toteuttaa kokonaisen käsityön prosessi, koska käsityöntekijä tarvitsee teknisiä ja motorisia valmiuksia ennen kuin hän pystyy kehittämään taitojen ja tekemisen hallintaa. Kojonkoski-Rännäli pitää kokonaista käsityötä vaativana prosessina, eikä taitojen hallinta useinkaan riitä kokonaiseen käsityöhön.¹²⁰

Seitamaa-Hakkarainen esittelee tuotteen suunnitteluprosessin kolmiulotteisen mallin avulla. Mallin ulottuvuudet koostuvat kompositioavaruudesta (composition space), konstruktioavaruudesta (construction space) ja rajoiteavaruudesta (constraint space). Suunnitteluprosessi tapahtuu näiden ulottuvuuksien välillä. Suunnitteluprosessin muuttujien sisältö voidaan kuvata prosessin tietolähteiden tyyppin ja informaation mukaisesti. Koostumuksellinen ulottuvuus sisältää tiedon muodosta, mallista ja väristä. Rakentamisen tila kattaa materiaalin, struktuurin ja valmistuksen. Rajoitusten tila sisältää käyttäjän, ympäristön, käyttötarkoituksen ja valmiiksi tekemisen.¹²¹ Kaukinen on lisännyt edelliseen rajoitusten tilaan vielä tuotteen taloudellisuuden, jolla hän tarkoittaa tekemiseen käytettävää aikaa ja vaivaa, työkaluja ja -välineitä, käytettävää energiaa sekä materiaaleja ja lisätarvikkeita.¹²²

Käsityön suunnittelu- ja valmistusprosessia tarkasteltaessa korostuu helposti prosessin yksilöllisyys. Käsityön tekeminen voi kuitenkin olla myös yhteisöllinen ilmiö, jossa korostuu tekemisen sosiaalisuus ja vuorovaikutus muiden tekijöiden kanssa. Käsityön tekeminen voidaan nähdä myös sosiokulttuurisena ilmiönä, jolloin korostetaan tekemisen kulttuurisia ja sosiaalisia arvoja.¹²³ Käsityötä on kautta aikojen tehty yhteisöissä. Niissä opittiin myös uusia työtapoja ja siirrettiin omaa osaamista muille. Yhteisöllisen käsityön muotoja ovat esimerkiksi Marttojen käsityöpiirit tai moderneja yhteisöllisen

¹¹⁹ Pöllänen & Kröger 2006, 86.

¹²⁰ Kojonkoski-Rännäli 1995, 92–101.

¹²¹ Seitamaa-Hakkarainen 2000, 75.

¹²² Kaukinen 2002b, 28.

¹²³ Vartiainen 2010. Katso myös Kupiainen 2004.

käsityön muotoja Vartiaisen tutkimuksessaan kuvaamat roolipelaaja- tai historiaharrastajayhteisöt.¹²⁴

Käsityöllinen osaaminen on toiminnallista, yksilöllistä ja hiljaista tietoa, joka edellyttää taitoa muokata ja muotoilla materiaalia. Käsityötaito vaatii taitoa suunnitella, käyttää ja soveltaa sekä materiaaleja että työmenetelmiä. Käsityön tavoitteena on ennen kaikkea tuottaa sosiaaliseen, kulttuuriseen ja psyykkiseen ympäristöön tuotteita ja luoda ihmisläheisiä toimintaympäristöjä.¹²⁵ Käsityö liitetään usein myös käsitteisiin hyvinvointi ja elämänlaatu, koska käsityön koetaan lisäävän ihmisten hyvinvointia ja elämänlaatua. Käsityötä käytetään ennaltaehkäisevässä hyvinvointityössä mutta myös hoitotyössä ja kuntoutuksessa henkisen hyvinvoinnin lisääjänä.¹²⁶

Käsityöllinen suunnittelu- ja valmistusprosessi on sisältänyt erilaisia painotuksia historiallisista aikakausista ja niiden tarpeista riippuen. Käsityötieteellinen tutkimus korostaa suunnitteluprosessin merkitystä ja suunnittelu- ja valmistusprosessin edellyttämää persoonallisuuden eri osa-alueiden aktiivista käyttämistä. Kuten Anttila on todennut, käsityön peruspiirteet ovat historian kulusta huolimatta käsityön persoonallisuutta monipuolisesti kehittävät tehtävät sekä käytännöllisen taitotiedon merkitys arjessa selviytymisessä. Tässä tutkimuksessa pyritään kiinnittämään huomiota siihen, mitä käsityön piirteitä kansakoulu- ja peruskouluhistorian aikana on nostettu merkittäviksi. Samalla on mahdollista hahmottaa, millaisia taitoja koulukäsityön opetuksessa on arvostettu.

3.3 Käsityö on käsin tehty tuote

Sen lisäksi että käsityötä voidaan tarkastella muun muassa prosessina, käsityökäsitettä käytetään kuvaamaan tuotetta, joka on tehty käsin. Vainio-Korhosen mukaan käsitteellä käsityö voidaan kuvata suurinta osaa pukeutumiseen, ravintoon, asumiseen, työkaluihin ja kulkuvälineisiin tarvittavista tavaroista, joita valmistettiin 1800-luvun puolivälin tienoille asti käsin joko kotona tai kotitalouden piirissä toimivissa

¹²⁴ Vartiainen 2010. Vartiaisen väitöskirja keskittyy yhteisöllisen käsityön tekemiseen roolipelaajien ja historiaharrastajien yhteisöissä.

¹²⁵ Seitamaa-Hakkarainen 2007.

¹²⁶ Pöllänen 2007b, 30–32.

työpajoissa.¹²⁷ Tuote taas käsitteenä viittaa pitkään ja harkittuun prosessiin. Käsitteiden tuloksista puhuttaessa käytetään yleensä nimitystä tuote.¹²⁸ Suojanen mukaan tuotteella tarkoitetaan konkreettista esinettä.¹²⁹ Myös käsityöartefakti-käsitettä käytetään kuvaamaan käsityöprosessin materiaalisena tuloksena syntyneitä tuotteita, mutta esimerkiksi Kärnä-Behmin mukaan käsite on väljempi kuin funktionalisuuteen kiinnittyvä käsityötuote on sanana.¹³⁰

Tuotetta ja sen valmistamista voidaan pitää myös perinteen siirtämisenä. Luutonen määrittelee perinteeksi merkityksiä, jotka saattavat liittyä esimerkiksi tuotteen kansallisuuteen tai paikallisuuteen. Perinteiden siirtyminen saattaa näkyä tuotteen materiaalisissa, muotoilussa, koristelussa, käyttötavoissa tai valmistustekniikassa.¹³¹ Suomessa hyvin säilyneenä perinteisenä käsityön alueena voitaneen pitää ainakin kankaankudontaa.¹³² Myös koulukäsityöllä on merkittävä rooli käsityöperinteen säilyttäjänä. Koulukäsityön tunneilla on valmistettu koko kansa- ja peruskouluhistorian ajan tuotteita, jotka ovat osa suomalaista käsityöperinnettä.

Aikasalon mukaan käsityötuotetta tarkasteltaessa joudutaan pohtimaan tuotteita valmistajan, käyttäjän tai katsojan näkökulmasta. Ihmisten tuotteille antamat merkitykset voivat olla hyvin erilaisia.¹³³ Tuote heijastaa myös tietoisesti tai tiedostamattaan aikaansa, vaikka tekijä ei sitä olisikaan tiedostanut. Myös vastaanottaja antaa tuotteelle oman merkityksensä, joka voi poiketa huomattavasti tekijän tuotteelle antamasta merkityksestä.¹³⁴ Itse tehtyihin tuotteisiin liittyy vahva tunne. Tuote saatetaan jopa määritellä kauniiksi sillä perusteella, että siihen liittyy sen saaminen itselle tärkeältä henkilöltä tai että se on itse tehty. Tunnearvo antaa esineille merkitystä.¹³⁵

Ihatsu pitää tärkeänä, että käyttöesineitä voi pitää kädessä ja koskettaa. Arkea ylevöittäviä esineitä ovat Ihatsun mukaan toisen inhimillisen olennon käsin tekemät käyttöesineet, joista omaksi erityisryhmäksi hän nostaa esimerkiksi vauvalusikat ja vihkisormukset. Nämä esineet saavat käyttöfunktion lisäksi aikaan muistoja ja yhteisölli-

¹²⁷ Vainio-Korhonen 1998. Vainio-Korhonen on päätenyt tähän päätelmään käsityötuotannon rakenteita ja strategioita käsittelevässä historiallisessa tutkimuksessaan. Arkikielessä termiä käsityö käytetään edelleen kuvaamaan myös tuotetta, ei pelkästään tekemistä.

¹²⁸ Luutonen 1997, 5; Suojanen 1993, 13.

¹²⁹ Suojanen 1993, 15.

¹³⁰ Kärnä-Behm 2005, 13.

¹³¹ Luutonen 1997, 27.

¹³² Ihatsu 2006, 22–23.

¹³³ Aikasalo 2006, 55–56.

¹³⁴ Luutonen 2007, 27.

¹³⁵ Heikkinen K. 1997; Heikkinen K. 2006.

syyden tunnetta. Käsitöiden vahvuuksina voidaan pitää myös niiden vuorovaikutteisuutta kaikkien ihmisten kesken.¹³⁶

Käsityötuotteilla on kulttuuriin, psykologisiin, sosiaalisiin ja taloudellisiin arvoihin liittyviä merkityksiä, ja tuotteen arvo voi olla sitä suurempi, mitä harvinaisempi tuote on.¹³⁷ Tuotteen merkitys voi olla myös sen korkeassa laadussa, laadukkaassa designissa tai luovassa ideoinnissa.¹³⁸ Tuotteiden valmistamisesta saatava hyöty voi olla rahallisen arvon lisäksi esimerkiksi ilo, jonka voi saada, kun näkee itse tehtyjä käsitöitä ympärillään ja saa niistä hyvää palautetta.¹³⁹

Anttila on tutkinut käsityöhön liittyviä asenteita ja arvopäämääriä. Tutkimuksen mukaan käsityötä kohtaan tunnetut positiiviset asenteet liittyvät ensisijaisesti prosessiin. Asenteet tuotetta kohtaan ovat toissijaisia. Tutkimuksen mukaan vasta kolmannelle sijalle tutkittavat nostivat käsin tehdyn tuotteen taloudellisen ja kodin viihtyisyyttä kohentavan vaikutuksen. Anttilan mukaan tuotteen merkitys nähtiin sen arvokkuuden, miellyttävyyden, virkistäväyyden, tarpeellisuuden sekä mielenterveyttä edistävän arvon kautta.¹⁴⁰ Tähän viittaa myös Luutosen tutkimuksen tulos, jonka mukaan perinteisten neulepaitojen arvo omistajalleen on erityisesti niiden symbolinen merkitys. Paitojen käyttömerkitys ei ole niin merkittävä paitojen ominaisuus.¹⁴¹

Myös Heikkisen tutkimuksen mukaan käsityöntekijöille tekeminen on ensisijaista. Käsitöiden tekeminen kohottaa tutkijan mukaan tekijän itsetuntoa ja tuottaa tekijälleen tyydytystä. Erityisesti vaikeiden tekniikoiden hallintaa käsityöntekijät pitävät käsityön arvon mittarina.¹⁴² Koulukäsityön historiallisen tarkastelun kannalta tämä on mielenkiintoinen tulos, koska muun muassa lisensiaatintyöni tulosten mukaan koulukäsityön tehtävä, etenkin 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa, oli pitkälti taloudellisen hyvinvoinnin lisääminen sekä kodeissa että yhteiskunnassa, eikä niinkään käsityöprosessi.¹⁴³

¹³⁶ Ihatsu 2006, 19–21.

¹³⁷ Anttila 1993, 24.

¹³⁸ Anttila 1983, 37; Hytönen 1980 teoksessa Anttila 1983, 37.

¹³⁹ Pöllänen 2006, 68.

¹⁴⁰ Anttila 1983, 112.

¹⁴¹ Luutonen 1997, 148. Luutosen tutkimuksessa tarkasteltiin jussipaitoja ja korsnäsinpaitoja ilmiönä ja merkinä. Tutkimuksen tulosten mukaan jussipaidan symbolinen merkitys käyttäjälleen oli suomalaisuus ja korsnäsinpaidan sen esteettiset ominaisuudet.

¹⁴² Heikkinen K. 1997, 85–90.

¹⁴³ Marjanen 2007.

Tuotteen tekeminen ei aina sisällä, eikä ole sisältänyt, pelkästään positiivisia tunteita. Käsitöitä tehtiin myös siksi, että ”naiset ompelivat, koska se kuului asiaan”. Käsitöiden merkitys 1800-luvun ja 1900-luvun alkupuoliskon naisten elämässä saattoi olla hyvin erilainen. Työläisväestön piirissä käsitöiden tekeminen oli ennen kaikkea kodin tarpeellisten tarve-esineiden valmistamista, kun taas porvarisnaiset tekivät käsitöitä myös niiden mieltä virkistävän luonteen ja esteettisten ominaisuuksien vuoksi. Käsitöet porvarisrouvien elämässä myös lujittivat sosiaalisia suhteita.¹⁴⁴ Käsitötuotteiden valmistamisen funktiot ovat näin ollen voineet olla hyvinkin toisistaan poikkeavia.

3.4 Sukupuolittunut käsityö

Sukupuolista työnjakoa on pidetty suomalaisen käsityön historiassa lähes itsestäänselvytytenä ennen 1970-lukua.¹⁴⁵ Käsitöiden paikka ei ole kuitenkaan ollut aivan selkeä. Painotus käsityön kuvaamisessa on saattanut olla tekemisen tavoissa, työvälineissä ja materiaaleissa, kuten Vuorela on kuvannut. Teoksessaan ”Suomalainen kansankulttuuri” Vuorela jaottelee naisten käsityöt materiaalin ja käytetyn käsityötekniikan mukaan. Naisten käyttämiä materiaaleja ja käsityötekniikoita olivat:

- villa ja sen keritseminen, kehrääminen sekä karstaaminen
- pellava ja hamppu sekä niiden kasvattaminen, riipiminen, liottaminen ja muokkaus
- kehruu rukilla tai värttinällä
- nauhat palmikoimalla, ristikoimalla, viitelöimällä tai kutomalla
- kankaankudonta kudonta- ja valmistelutöineen
- värjääminen, lähinnä luonnonväreillä
- kirjonta, revinnäiset ja pitsit
- fransut eli ripsut¹⁴⁶

Naisten käsistöiksi Vuorela luettelee erilaisten tekstiilien valmistamisen. Näitä olivat vaippa eli peite, raanu, tākänä, ryijy, kirjottu peite ja kankaat. Myös pyykinpesu mainitaan naisten käsistöiksi. Huomattavaa on, että näillä kansanomaisilla tekstiileillä ja niiden valmistustaidolla on ollut huomattavia alueellisia eroja.¹⁴⁷ Heikkisen mukaan kä-

¹⁴⁴ Katso esimerkiksi Oittinen P. 1996, 33–34.

¹⁴⁵ Katso esimerkiksi Heikkinen K. 2004, 77.

¹⁴⁶ Vuorela 1983, 472–530. Myös Haavio-Mannilan (1968) mukaan naiset huolehtivat itse käsistöissä tarvittavat raaka-aineet. Hänen mukaansa ainoastaan loukuttamisessa auttoivat miehet.

¹⁴⁷ Vuorela 1983, 472–530.

sitöiden jaottelun lähtökohtana on käytetty elinkeinojen, sukupuolisen työnjaon tai arjen toimintoihin sisältyvää työnjakoa.¹⁴⁸

Käsityöhön elinkeinona liittyi erilaisia arvolatauksia riippuen siitä, oliko kyseessä kaupungin porvariselinkeino (hantwerk), maaseudulla toimiva ammattilainen (gärningsman) vai ansiokotiteollisuuden tai kotitarvetuotannon harjoittaja. Viimeksi mainittuja ei edes luokiteltu ammattimaisiksi käsityöntekijöiksi. Sana "slöjd" kuvaa tätä vähempiarvoista käsityön yritteliäisyyttä. Slöjd-sanaa käytettiin kuvaamaan myös naisten ansiotyönä tekemää kehruuta, kudontaa, ompelua ja kirjontaa.¹⁴⁹

Ammattina käsityöntekijän status on kuulunut ammattikuntalaitokseen kuuluvalle miehelle. Kun käsityön tekemiseen ei liittynyt johonkin ammattikuntaan kuulumista, sen mukanaan tuoma asema ja vaikutusvalta puuttuivat. Status oli sidottu ammattikuntaan kuulumisen lisäksi sukupuoleen. Koska naiset eivät voineet toimia esimerkiksi räättäleinä vaan ompelijoina, työ oli vähemmän arvostettua. Ammatin arvostus näkyi luonnollisesti myös palkkauksessa. Naisten käsityöammatit keskittyivät pääasiassa jo kotona tai palveluspaikoissa opittujen käsityötaitojen harjoittamiseen. Yleensä naisten käsityöammatit liittyivät kehruuseen, kankaankudontaan, ompeluun, leivontaan tai vaatehuoltoon. Ammattikuntalaitos säätelä tiukasti naisille oikeutettuja työn teon aloja. Naisille oli sallittua se, mikä ei ollut miehille varattua. Tähän liittyi ammattikuntalaitoksen vaatima pätevyys, ei niinkään työn vaatima kykenevyys.¹⁵⁰

Heikkinen käsittelee artikkelissaan "Onko käsityöllä sukupuolta" käsityön sukupuolitematiikkaa. Tutkijan mukaan käsityötieteen tutkimukseen liittyy vahva arvokeskustelu ja arvot taas viittaavat tiiviisti sukupuoleen. Käsityö on edelleen ilmiönä vahvasti sukupuolittunut, jopa niin vahvasti, että sen sukupuolittuneisuus on luonnollistettu. Miesten käsitöiksi mielletyt käsityön alueet sitä vastoin on nimetty usein teknisiksi töiksi.¹⁵¹ Kokon tutkimus osoittaa naiseuden ihanteisiin kuuluvan edelleen taitavuuden tekstiilityössä, joka kuuluu selkeästi naisten töihin. Kokko jopa väittää, että tekstiilityötä käytetään edelleen naiseuden mittana, ja että koulussa tytöt muodostavat käsityksen omista taidoistaan ja käsitöihin liittyvästä naiseudestaan.¹⁵²

¹⁴⁸ Heikkinen K. 1997, 10–11; Heikkinen K. (2004) on pohtinut käsityön luokittelun ristiriitaisuuksia artikkelissaan *Käsillä tekemisen merkitykset*.

¹⁴⁹ Vainio-Korhonen 1998.

¹⁵⁰ Vainio-Korhonen 1998, 9–10, 113–190.

¹⁵¹ Heikkinen K. 2006, 31–33.

¹⁵² Kokko 2007.

Sukupuolen mukaiseen työhökoon ovat olennaisesti liittyneet käsityöt. Selvimmin käsityöhön liittyvää työhökoon on kuvattavissa työstettävien materiaalien avulla. Naisten käsityömateriaaleja olivat ns. pehmeät materiaalit eli langat ja kankaat. Käsityön rajoittumiseen erityisesti pehmeisiin materiaaleihin liittyi naisen elämänpiirin aiempi rajoittuneisuus kodin sisätiloihin, navettaan ja puutarhaan, koska ne mahdollistivat samalla esimerkiksi lasten hoidon.

4 KOULUKÄSITYÖ JA SEN HISTORIAA

Suomalaisessa koulussa tyttöjen ja poikien koulukäsityö on perinteisesti ennen 1970-lukua jaettu erillisiksi oppiaineiksi. Kansakouluasetuksessa (1866) määriteltiin, että tyttöjä pitää ”harjoitettaman naisväen käsitöihin”. Vuoden 1893 naisten käsityön ope-
tusta koskeneessa mietinnössä oppiaineesta käytettiin nimityksiä naiskäsityön opetus,
naisten käsityöt, naiskäsityöt ja tyttöjen käsityöt. Termi tyttöjen käsityön opetus va-
kiintui vuoden 1912 komiteamietinnön myötä. Peruskoulun opetussuunnitelman jäl-
keen (1970) oppiaineen sukupuoleen sitoutunutta orientaatiota pyrittiin vähentämään.
Oppiaineelle pyrittiin löytämään sen sisältöjä paremmin kuvaava nimi nimeämällä
käsityön opetuksen osa-alueet uudelleen tekstiilikäsityöksi ja tekniseksi käsityöksi.
Valtioneuvoston päätöksessä vuonna 1975 oppiaineista käytettiin yhteistä nimeä käsi-
työ ja sen valinnaisesta osuudesta nimityksiä tekstiilityö ja tekninen työ. Käsite käsityö
ja sen osa-alueet tekstiilityö ja tekninen työ ovat olleet siis käytössä vuodesta 1975 läh-
tien.

Arjessa oppilaiden keskuudessa tekstiilityöstä käytetään yhä edelleen käsitteitä ”käs-
sä” ja ”käsityö”. Kouluikäiset puhuvat myös ”rättikässistä”. Tekninen työ nimetään
oppilaiden keskuudessa ”veistoksi” tai ”puutyöksi”. Kuten Collanus, Guttorm, Jokela
ja Kärnä-Behm mainitsevat, viralliset termit koulukäsityön sisällöistä kertovat opetuk-
sessa käytetyistä materiaaleista ja tekniikoista. Sitä vastoin oppilaiden käyttämät käsit-
teet viittaavat muuhun. Oppilaiden keskuudessa teknisestä työstä käytetyt käsitteet
ovat teknisempiä, kun taas tekstiilityöstä käytetyt käsitteet viittaavat enemmän käsissä
tehtävään tuotteeseen.¹⁵³

4.1 Käsimyö on koulun oppiaine

Käsimyössä käsityö on kaksi osaa. Sana ”käsi” osoittaa käsityöprosessissa tarvittavan
käden tekemistä ja sen käyttämisen taitoa. ”Työ” taas ei käsimyöksi viittaa Kantolan
mukaan koulukäsityöstä puhuttaessa sanan varsinaiseen päätarkoitukseen eli tehtävän
suorittamiseen tähtäävään inhimillisen energian käyttöön. Kuitenkin sana työ on lei-
mannut koulukäsityötä koko sen historian ajan.¹⁵⁴ Kuten suomenkielinen sana käsityö
myös englanninkielinen sana ”craft” on hyvin monimerkityksinen. Ihatsun mukaan

¹⁵³ Collanus, Guttorm & Jokela & Kärnä-Behm 2006, 151; Katso myös Luomalahti 2005, 56.

¹⁵⁴ Kantola 1997, 44–45.

sanan merkitykset ovat monivivahteisia. Sanaa on käytetty kuvaamaan esimerkiksi taitoa yksilöllisenä kykynä, taitavana toimintana, kaupankäyntinä tai ammattina.¹⁵⁵

Pohjoismainen käsityökasvatuksen (slöjd) englanninkielinen muunnos (sloyd) juontaa juurensa pohjoismaisesta koulukäsityön ajatuksesta. Sen juuret ulottuvat usean maan koulukäsityön syntyyn.¹⁵⁶ Suomi oli ensimmäinen maa, jossa oppiaine hyväksyttiin yleissivistävän koulun opetussuunnitelmaan vuonna 1866, vaikka muun maailman tietoisuuteen oppiaine siirtyi Ruotsin kautta. Otto Salomon käynnisti Ruotsissa Nääsin käsityöseminaarissa 1870-luvulla Cygnaeuksen ajatusten mukaisen käsityön opettajakoulutuksen.¹⁵⁷

Suomessa ruotsinkielisissä opetussuunnitelmissa käytettiin aluksi termiä ”kvinnligt handarbete”, joka muuttui vuoden 1970 opetussuunnitelman myötä käsitteeksi ”textil slöjd”. Lindfors hahmottaa käsityökasvatuksen kasvatustieteen ja käsityötieteen integraatioksi, josta Ruotsissa käsitteestä on käytössä termi ”slöjdpedagogik”.¹⁵⁸ Suojasen mukaan käsityökasvatukseksi määritellään toiminta, jolla on kasvatustarkoitus ja jonka avulla tuotetaan esineitä materiaaleja, käsityötekniikoita ja työskentelyvälineitä apuna käyttäen.¹⁵⁹ Käsityökasvatus käsitteenä on Pohjoismaissa ymmärretty pääpiirteittäin samalla tavoin.¹⁶⁰

Peltonen käyttää käsitettä koulukäsityö kuvatessaan koulun oppiainetta. Koulukäsityötä hän pitää perinteisen käsityön muunnelmanana, jolla on toisenlainen toiminnan filosofia kuin käsityöllä. Peltonen pitää koulukäsityön opetuksen ongelmana sitä, että se on niin sanottua kohdekäsityötä, joka ei anna oppilaalle riittävän ehjää kuvaa todellisuudesta. Kohdekäsityössä keskitytään raaka-aineen käsittelyyn ja puuhasteluun, ja sitä leimaa esine- ja taitokeskeisyys.¹⁶¹

Nygren-Landgårds määrittelee koulukäsityöksi peruskoulun ja toisen asteen oppiaineen, jolla on jonkinlainen opetussuunnitelma ja jota toteutetaan vuorovaikutuksessa opettajan ja oppilaan välillä. Oppiaineen tavoitteet ovat myös normatiivisesti säädeltyjä.¹⁶² Tässä tutkimuksessa on päädytty käyttämään käsitettä koulukäsityö. Termillä

¹⁵⁵ Ihatsu 2002, 6–35.

¹⁵⁶ Lewis & Zuga 2005.

¹⁵⁷ Anttila 2003, 77.

¹⁵⁸ Lindfors L. 1993.

¹⁵⁹ Suojanen 1993, 14.

¹⁶⁰ Nygren-Landgårds 2000, 16–17.

¹⁶¹ Peltonen 1988, 14–22.

¹⁶² Nygren-Landgårds 2000, 19.

koulukäsityö pyritään korostamaan sitä, että käsityö on koulukontekstissa tapahtuva oppiaine, jolla on normatiivisesti säädelty luonne.

Muun muassa Kojonkoski-Rännäli on viitannut koulukäsityön ja yhteiskunnan kehityksen väliseen vuorovaikutukseen. Tutkijan mukaan koulukäsityön tehtävä on ollut työvoiman kouluttaminen työelämään yhteiskunnan vaatimien kvalifikaatioiden valossa.¹⁶³ Yhteiskunnan kehittyminen on tuonut mukanaan runsaasti uusia työvälineitä, materiaaleja ja valmistustekniikoita viimeisen sadan vuoden aikana.

On tiedossa, että koulukäsityön tulevaisuus on suurien muutospaineiden edessä. Esimerkiksi Pölläsen ja Krögerin mukaan koulukäsityön asemaan ovat vaikuttaneet ennen kaikkea käsityöllisen tuotannon arvon laskeminen, käsityön suhde taiteeseen muotoiluun ja teknologiaan sekä sen mahdollinen negatiivinen vaikutus sukupuolten välisen tasa-arvon vaatimuksiin.¹⁶⁴ Oppiaineen tulevien muutosten tarpeesta ja suunnasta keskustellaan, mutta yhtenäisiä linjanvetoja niistä ei ole tehty. Keskustelun ytimessä on, mihin oppiaineen tulevaisuutta tulisi suunnata, koska sen alkuperäinen merkitys ja tarve on muuttunut. Kuten Seitamaa-Hakkarainen toteaa, koulukäsityön tavoitteita on pyritty siirtämään työkasvatuksen tavoitteista luovaa ongelmanratkaisua, tuotesuunnittelua sekä materiaalien valintaa ja käyttöä koskeviin tavoitteisiin.¹⁶⁵

Seitamaa-Hakkaraisen mukaan keskustelu käsityökasvatuksen tulevaisuudesta on keskittynyt kolmeen teemaan, joita ovat:

- käsityökasvatuksen arvo tai merkitys modernissa yhteiskunnassa
- sukupuoli- ja tasa-arvokysymykset
- käsityökasvatuksen suhde taiteeseen, designiin ja teknologiaan¹⁶⁶

Erilaisia linjoja käsityökasvatuksen tulevaisuudesta edustavat esimerkiksi oppiaineen teknologia- ja design-painotukset. Muun muassa Kojonkoski-Rännälin mukaan oppiainetta pitäisi tulevaisuudessa painottaa entistä enemmän kauneuden tajun kehittämisen suuntaan. Tosin hän mainitsee myös sen, että kauneuden kokemista on pidetty ennen kaikkea naisellisena kykynä, joka on ehkä siksi jopa marginalisoitu yhteiskunnassamme.¹⁶⁷ Tätä linjaa edustavat myös Collanus, Guttorm, Jokela ja Kärnä-Behm,

¹⁶³ Kojonkoski-Rännäli 1995, 105–109. Katso myös Kantola 1997, 31–36.

¹⁶⁴ Pöllänen & Kröger 2000. Katso myös Seitamaa-Hakkarainen 2009.

¹⁶⁵ Seitamaa-Hakkarainen 2009, 66.

¹⁶⁶ Seitamaa-Hakkarainen 2010, 73.

¹⁶⁷ Kojonkoski-Rännäli 2006.

jotka ehdottavat oppiaineen kehittämistä ilmaisullisempaan, taidekasvatuksellisempaan suuntaan.¹⁶⁸ Myös Seitamaa-Hakkarainen korostaa käsityökasvatuksen design-orientaatiota.¹⁶⁹

Tulevaisuuden teknologiapainotteisempaa linjaa korostavat erityisesti teknisen työn opettajat. Esimerkiksi Luomalahden mukaan koulukäsityön tulevaisuutta pohdittaessa tulisi miettiä ennen kaikkea sitä, mikä on koulukäsityön yleissivistyksellinen tehtävä. Tutkijan mukaan tällä hetkellä koulukäsityön opettamisessa korostetaan liikaa oppiaineen taitoaspektia, minkä vuoksi taas helposti korostuu oppiaineen ammatillisesti sivistävä luonne eikä oppilaan kokonaisvaltainen tiedollinen, taidollinen ja asenteellinen kasvattaminen.¹⁷⁰

4.2 Koulukäsityö on kasvattavaa ja käytännöllistä

Käsityö mainittiin koulun oppiaineeksi jo kansakouluasetuksessa vuonna 1866. Periaatteessa käsityökasvatus on jatkunut Cygnaeuksen ja Salomonin viitoittamilla linjoilla Pohjoismaissa lukuun ottamatta Norjaa.¹⁷¹ Jo Cygnaeuksen perustaman kansakoulun tytöille suunnatun koulukäsityön kasvatukselliseksi tehtäväksi (1866) määriteltiin ajan kasvatusopillisen hengen mukaisesti ”sielullinen kasvattaminen”, koska oppiaineen yleissivistäviä tavoitteita pyrittiin korostamaan.¹⁷² Hyrskyn mukaan Cygnaeuksen määrittelemät koulukäsityön kasvatukselliset tavoitteet olivat sellaisia, joiden hyöty kohdistui yksilöön ja hänen kasvattamiseensa.¹⁷³

Peltonen nimeää kasvattaviksi käsitöiksi sellaiset tekemisen muodot, jotka vaikuttavat ihmisen persoonallisuuden muotoutumiseen. Käsityö ajatellaan ihmisen valmistamisen instrumentiksi. Peltosen mukaan koulukäsityön kasvattavuus ei ole pelkästään yleissivistävää vaan kognitiivisen alueen lisäksi affektiivisia ja psykomotorisia ominaisuuksia kehittävä. Tuotteen ideointi kehittää persoonallisuutta monipuolisesti, kun taas varsinainen tuotteen valmistusprosessi kehittää oppilaita kognitiivisesti ja motorisesti. Valmistusolosuhteet sitä vastoin vaikuttavat oppilaan affektiiviseen kehitykseen.

¹⁶⁸ Collanus & Guttorm & Jokela & Kärnä-Behm 2006.

¹⁶⁹ Katso esimerkiksi Seitamaa-Hakkarainen 2010, 71.

¹⁷⁰ Luomalahti 2005, 63.

¹⁷¹ Kananaja & Nikkanen 1999, 12–16. Ruotsissa käsityön opetus alkoi Otto Salomonin johdolla vuonna 1872.

¹⁷² Cygnaeus 1910a, 193.

¹⁷³ Hyrsky 2006, 167–170.

Hyödylliset mutta yksipuolisuuteen kehittävät tuotteet koulukäsityössä eivät ole suotavia.¹⁷⁴

Tässä tutkimuksessa koulukäsityön kasvatukselliseksi tavoitteiksi määritellään sellaiset pyrkimykset, joiden avulla pyritään ennen kaikkea oppilaan persoonallisuuden monipuoliseen kehittämiseen. Tällaiset tavoitteet korostavat esimerkiksi koulukäsityön esteettisiä ja kulttuurisia arvoja sekä persoonaa kehittäviä, kuten ajattelukykyä, luovuutta ja ongelmanratkaisutaitoja korostavia, tavoitteita.

Taidon ja tiedon suhteella on vanhat juuret. Taidolla on koulun oppiainehierarkiassa ollut aina alempi asema verrattuna kielelliseen ja numeeriseen tietoon. Pohjakallio kuvaa koulun kuvataidetta harjoitusaineeksi, johon kuuluu taito eli käsi muttei tietoa eli päätä. Tämän hän katsoo liittyvän myös juopaan ruumiillisen ja henkisen työn välillä.¹⁷⁵ Kuten Lepistö mainitsee, koulukäsityön keskeisin tehtävä on parhaimmillaan oppilaan kokonaisvaltainen kehittymisen edistäminen. Sen tavoite ei ole tuottaa merkityksellisiä tuotteita eikä ammatillista koulutusta vaan keskittyä kasvatuksellisempaan tehtävään. Parhaimmillaan koulukäsityön tunneilla tehdään niin sanottua kokonaista käsityötä, jonka tavoitteena on käsityö ja kasvatus.¹⁷⁶

Koulukäsityön käytännöllisyys lienee vaikeammin määriteltävä asia. Cygnaeus viittasi oppiaineen käytännöllisyydellä ainakin sen avulla saatavaan taloudelliseen hyötyyn niin yksilölle kuin yhteiskunnalle. 2000-luvulla koulukäsityön käytännölliset tavoitteet viittaavat esimerkiksi tekstiilityön kuluttajakasvatuksesta saatavaan kuluttajaosaamiseen. Tässä tutkimuksessa käytännöllisiksi tavoitteiksi määritellään sellaiset opetuksen päämäärät, jotka pyrkivät tekemään näkyviksi yksilölle ja yhteiskunnalle käsityötuotteiden, käsityön taitamisen tai materiaaleiden, käsityötekniikoiden tai -välineiden avulla saavutettavan yksilöllisen tai yhteiskunnallisen taloudellisen hyödyn tai ammattikasvatuksen.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan koulukäsityötä ilmiönä, jonka alakäsitteet ovat muotoilu, suunnittelu ja valmistus sekä tuotteiden käyttö.¹⁷⁷ Tutkimuksen tavoitteet liittyvät koulukäsityön kaksinaiseen, kasvattavaan ja käytännölliseen, tehtävään. Koulukäsityötä on seurannut kautta koko sen historian käytännöllispainotteinen leima. Mie-

¹⁷⁴ Peltonen 1988, 178–186. Toisin kuin tuotekäsityötä, jota voidaan pitää tuotteen valmistamisen instrumenttina, kasvattava käsityö on ihmisen valmistamisen instrumentti.

¹⁷⁵ Pohjakallio 2006, 15.

¹⁷⁶ Lepistö 2006, 159.

¹⁷⁷ Seitamaa-Hakkarainen ym. 2007.

lenkiintoista on, että koulukäsityön tavoitteiden kasvattavaa funktiota on jouduttu säännöllisesti perustelemaan lähes jokaisessa opetussuunnitelmassa.

4.3 Sukupuolittunut koulukäsityö

Koulukäsityöllä on ollut oppiaineena lähes aina vahva sukupuolittunut leima. Vielä nytkin oppiaine käsityö koostuu kahdesta erillisenä pidetystä käsityön lajista teknisestä työstä ja tekstiilityöstä, joihin kohdistuu vahvasti erilainen tutkimustraditio.¹⁷⁸ Koulukäsityössä on vallinnut kautta aikojen vahva sukupuolisidonnaisuus. Valintoihin liittyvä vahva eriytyminen sukupuolen mukaan on kyllä tiedostettu, ja sitä on yritetty murtaa.¹⁷⁹ Vaikka koulukäsityöstä on peruskoulun opetussuunnitelman myötä pyritty vähentämään sukupuolittunutta leimaa, on se käytännössä ainakin 2000-luvun alkupuolelle asti ollut vahvasti sukupuolisidonnainen. Tyttöjen vanhemmat, tytöt ja opettajat ovat pitäneet valintaa lähes itsestään selvyytenä. Sukupuoliroolit koulukäsityössä näyttävät olevan edelleen valinnan takana.¹⁸⁰

Tämän tutkimuksen ensimmäisinä vuosikymmeninä, 1800-luvun loppupuolella, koulukäsityö jaettiin sukupuolen mukaan naisten ja miesten käsitöihin. Valinnan mahdollisuutta ei edes pohdittu, ja jako oli jokseenkin kyseenalaistamaton. Kuitenkin jo vuoden 1912 komiteamietinnössä ehdotettiin tytöille ja pojille niin sanottuja vaihtoviikkoja, jolloin pojat tulivat tekemään tyttöjen käsitöitä ja tytöt menivät poikien käsitöihin. Poikien käsitöiden sivusarjan eli vaihtoviikkojen merkitystä korostettiin erityisesti niiden taloudellisen hyödyn vuoksi:

...komitea on kiinnittänyt huomionsa erääseen työlajiin, jonka se katsoo ansaitsevan poikain käsityössä vakinaisemman sijan kuin muut sivusarjat. Se on vaatteiden paikkaaminen ja parsiminen. Näissä töissä on hyppysten harjoittaminen erittäin suuri ja monipuolinen, niin kuin yleensä ompelutöissä. Mutta sen ohessa näillä on näillä töillä niin erityinen merkitys köyhän kansan taloudessa, että ne senkin vuoksi vaativat mitä suurinta huomiota.¹⁸¹

Kokon tutkimuksessa ”Käsityöt tyttöjen kasvatuksessa naisiksi” tutkitaan koulukäsityön sukupuolittuneisuutta, ja sitä miten erityisesti käsityötä on käytetty sukupuoli-

¹⁷⁸ Seitamaa-Hakkarainen 2007.

¹⁷⁹ Guttorm & Kärnä-Behm 2002.

¹⁸⁰ Kokko 2003, 300–301.

¹⁸¹ Komiteamietintö 1912.

rooliin, asemaan ja paikkaan kasvattamisen apuvälineenä. Kokko on esitellyt tutkimuksessaan tyttöjen kokemuksia tekstiilityön luokkahuonetyöskentelystä. Koulukäsityön tilaan ja äänenkäyttöön liittyvistä tulkinnoista oli huomattavissa, että autoritaarinen opetus koettiin tekstiilityössä erityisen kielteisenä, kun taas tilan ja äänenkäyttöä suova opettaja koettiin positiivisena. Luottamusta ja erityisvapauksia arvostettiin, ja ne motivoivat työskentelemään ahkerasti.¹⁸² Kokko osoitti tutkimuksessaan, että käsityön avulla koulu on kasvattanut tietynlaiseen naiseuteen, ja käsityön opetuksella on ollut oma merkityksensä naiseksi kasvattamisen prosessissa ja perinteisen naisen roolin omaksumisessa koulussa. Naisille on syntynyt vahva käsitys siitä, mitkä materiaalit ja käsityötekniikat kuuluvat naisille.¹⁸³

Keskustelu yhteisestä käsityöstä on perustunut sukupuolten välisen tasa-arvon vaatimuksiin. Yhteisellä käsityöllä pyritään takaamaan, että tytöt ja pojat saavat yhtäläiset oikeudet ja velvollisuudet niin työ- kuin perhe-elämässä. Pöllänen mukaan yhteisen käsityön tavoitetta voidaan tarkastella konservatiivisen, liberaalisen ja demokraattisen tasa-arvokäsityksen näkökulmasta. Tarkastelu osoittaa, mitä erilaiset toteutustavat merkitsevät sukupuolen tasa-arvon, aineenopettamisen ja opiskelun kannalta. Tasa-arvon pyrkimyksenä voi olla absoluuttinen tasa-arvo, jolloin pyritään antamaan samanlaista koulutusta kaikille. Toisaalta taas tavoitteena voi olla pyrkimys suhteelliseen tasa-arvoisuuteen, jolloin huomioidaan oppilaiden erilaiset kyvyt ja halut opiskella. Pöllänen päätyy pohdinnassaan siihen, että oppilaalla tulisi säilyttää valinnan mahdollisuus, koska se mahdollistaa itsensä toteuttamisen ja omien taipumusten käyttämisen koulussa.¹⁸⁴

Luomalahden mukaan perinteistä sukupuolisidonnaista kahtiajakoa voitaisiin purkaa erityisesti teknologiakasvatuksen avulla. Tutkijan mukaan luokanopettajakoulutuksen avulla olisi mahdollista purkaa koulukäsityöhön kohdistuvia sukupuolistereotypioita, jotta tytöt saataisiin kiinnostumaan teknisen työn ja teknologian opettamisesta koulussa.¹⁸⁵ Toisaalta esimerkiksi Kaukinen ehdottaa, että käsityöoppiaine palautettaisiin kahdeksi toisistaan erilliseksi oppiaineeksi, joita uudistettaisiin, ja oppiaineet saisivat nimikkeet käsityömuotoilu ja teknologia.¹⁸⁶

¹⁸² Kokko 2007; Kokko 2004, 100.

¹⁸³ Kokko 2007, 124–133. Kaksi Helsingin yliopiston pro gradu työtä. Tuokon (2009) Käsityön sukupuolirajat ja rajojen rikkojat sekä Riipisen (2007) Yhteinen käsityö peruskoulun 7. luokalla käsittelevät myös tätä teemaa.

¹⁸⁴ Pöllänen 2002.

¹⁸⁵ Luomalahti 2005.

¹⁸⁶ Kaukinen 2006, 84.

Ennen peruskouluun siirtymistä (1970) oli itsestään selvää, että tytöt hakeutuivat heille suunnatun oppiaineen opetukseen. Käsityölliseen osaamiseen liittyi myös eräänlaisia kisällin näytteitä taitojen hallitsemisen suhteen. Naisen tuli osata miehen paidan kaulustaminen, ja miehen tuli osata ruginlavan veistäminen. Perheenäidiksi ja vaimoksi kasvattamisen taitoihin kuuluivat myös naisten käsityöt, koska ” merkkkausliinojen ja kapioiden parissa ahertaminen valmisti tyttöjä kohtaamaan elämänsä tärkeimmän asian, avioliiton”. Käsityöt tuottivat viihtyisyyttä ja kasvattivat naista kotona viihtymiseen, ahkeruuteen ja palvelualttiuteen. Porvarispiireissä käsitöihin uhrattu aika myös viestitti perheen sosiaalisesta statuksesta. Ne osoittivat, että naisella oli mahdollisuus käyttää aikaa ja materiaaleja hitaisiin ja vaativiin ompelutöihin.¹⁸⁷

Kun tytöt ovat kautta koulukäsityön historian valinneet ns. pehmeät materiaalit, kyseessä ei ole niinkään ollut hänen sukupuolensa kuin se, että tyttöjen on ollut tapana opiskella koulussa pehmeitä materiaaleja.¹⁸⁸ Lindforsin mukaan vuonna 2004 julkaistu opetussuunnitelma pyrki yhteistä oppiainesta lisäämällä vähentämään oppiaineen vahvaa sukupuolittunutta leimaa ja vähentämään samalla oppiaineeseen kohdistunutta tasa-arvokritiikkiä.¹⁸⁹

Muun muassa Sipilän ja Jokisen mukaan keskeisiä sukupuoliroolien tuottajia ovat olleet vaatetus ja työnjako.¹⁹⁰ Koska koulukäsityön opetukseen ovat liittyneet aina pehmeät tekstiilimateriaalit, joita on käytetty niin pukeutumisessa kuin kotien tekstiileissä, oletan, että tutkimuksen lähdeaineistosta on löydettävissä viittauksia koulukäsityön ja siinä käytettävien materiaalien, välineiden ja käsityötekniikoiden avulla kasvattamiseen.

¹⁸⁷ Oittinen P. 1996, 57–67. Oittinen on käyttänyt päätelmässään lähteenä Suhosen tutkimusta vuodelta 1935.

¹⁸⁸ Katso esimerkiksi Guttorm & Kärnä-Behm 2002.

¹⁸⁹ Lindfors E. 2010a, 108.

¹⁹⁰ Sipilä 1999, 248; Jokinen 2001, 191.

5. TUTKIMUSTEHTÄVÄN KUVAUS

Tutkimuskohteen valinta on osa prosessia, joka antaa tutkimukselle suunnan. Tutkimuksen suuntaan vaikuttavat myös näkökulman valinta ja sen merkittävyys. Kun tutkija määrittelee tutkimuskohdetta, hän ottaa samalla kantaa siihen, mikä on riittävän tärkeä aihe tullakseen tutkituksi. Valintoja voidaan pitää tutkijan kannanottoina, koska valitsemalla tietyn tutkimuskohteen tutkija osallistuu samalla yhteiskunnan ajankoh- taiseen keskusteluun.¹⁹¹ Tämä tutkimus kohdistuu koulutuksen historiaan, joka on osa instituutioiden historiaa. Samalla tämä tutkimus on oppiaineen luonteesta johtuen osa tyttöjen koulutuksen tutkimusta. Tyttöille suunnatun koulukäsityön tutkimusta ei maassamme juuri ole tehty, ja kokoava tutkimus oppiaineen historiasta on uusi avaus koulukäsityön tutkimukseen. Koska aihe on vähän tutkittu, tutkimusaihetta voi Kale- lan mukaan pitää hedelmällisenä.¹⁹²

5.1 Tutkimusongelma

Piersonin mukaan länsimaisen sosiaalipolitiikan muutostarpeet ovat johtuneet ennen kaikkea industrialismista, väestön kasvusta, väestörakenteen muutoksesta sekä kansal- lisvaltioiden ja demokratian vahvistumisesta.¹⁹³ Koulujärjestelmien uudistuksia on perusteltu muun muassa kansallisen ja yhteiskunnallisen vastuunoton lisäämiseen, sivistykselliseen demokratiaan ja taloudelliseen kasvuun ja elintason nousuun liittyvil- lä perusteluilla. Koulumuutokset ovat kuitenkin Allardtin mukaan liittyneet ennen kaikkea taloudellisiin muutoksiin.¹⁹⁴

Historiallisen tutkimuksen tavoitteena on usein muutoksen selittäminen. Historiallisen muutoksen selityspästä voidaan käyttää niin aatteellisia, poliittisia kuin pedagogi- sia selitysmalleja. Kasvatusthistoriallisissa tutkimuksissa selityspästä käytetään yleensä pedagogisia virtauksia.¹⁹⁵ Vaikka kasvatusthistoriallisessa tutkimuksessa kiin- nitetään huomiota ensisijaisesti pedagogisiin virtauksiin, historiallista muutosta voi- daan harvoin selittää yhden aatteen vaikutukseksi.¹⁹⁶ Tässä työssä koulukäsityön

¹⁹¹ Kalela 2000, 76–77.

¹⁹² Kalela 2000, 81. Kalelan mukaan hedelmällisen tutkimusaiheen keskeinen tehtävä on olla merkittävä tutkijan omalle yleisölle. Tutkimusaihe voi olla merkittävä myös silloin, kun tutkimuksen tulokset osoittavat uusia tutkimuskysymyksiä tai näköaloja tutkimuskysymykseen.

¹⁹³ Pierson 1991, 13–14.

¹⁹⁴ Allardt 1966, 130.

¹⁹⁵ Kuikka 2001, 169–170.

¹⁹⁶ Kuikka 2001.

muutokset on pyritty sitomaan osaksi perusopetuksen historiaa niin, että tapahtunutta muutosta on pyritty kuvaamaan pedagogisen muutoksen lisäksi myös yhteiskunnan muuttuvien tarpeiden mukaan.

Tutkimusongelma voidaan kiteyttää seuraavasti:

Miten koulukäsitys on muuttunut vuosien 1866–2003 välisenä aikana?

Koska tutkimuksessa pyritään osoittamaan tapahtuneet muutokset oppiaineessa, tutkimuksen avulla pyritään vastaamaan myös kysymykseen, miksi koulukäsityössä tapahtuneisiin muutoksiin on päädytty. Muutosta kuvataan ja selitetään koulukäsityötä ohjaavien asiakirjojen avulla. Tällaisen pitkän aikajänteen tutkimuksen tavoitteena on ennen kaikkea tehdä hitaat muutokset näkyviksi. Samalla on mahdollista selvittää oppiaineelle olennaisia pysyviä piirteitä ja löytää ajanjaksojen mukanaan tuomat trendit. Tutkimuksen pitkä aikajänne ei kuitenkaan mahdollista esimerkiksi perusteellista muutokseen johtaneiden syiden selvittämistä eikä selittämistä.

Kosken mukaan kasvatuksen ihmiskuva perustuu kulloinkin vallitsevaan ymmärrykseen ihmisen luonteesta ja mielikuvaan nykyistä paremmasta tulevaisuudesta, joilla tulevaisuus voidaan toteuttaa. Ihmiskuva on syntynyt kunakin aikana poliittisten, taloudellisten, henkisten, hengellisten ja elämisen aineellisten ehtojen vuorovaikutuksessa.¹⁹⁷ Myös opetussuunnitelmat ovat omalta osaltaan kuvanneet kullakin aikakaudella vallinnutta ihmiskuvaa. Tässä tutkimuksessa näitä kuvauksia ihanteellisesta tulevasta kansalaisesta on pyritty tekemään näkyväksi tarkastelemalla komiteamietintöjen ja opetussuunnitelmien työille suunnatun koulukäsityön, myöhemmin tekstiilityön, sille asettamia tavoitteita. Opetusta ohjaaviin asiakirjoihin on kuvattu, millaisia tavoitteita koulukäsityölle on eri aikakausina asetettu.

Tarkastelen koulukäsityön tavoitteiden lisäksi opetuksen sisältöjä analysoimalla komiteamietinnöissä, opetussuunnitelmissa, opettajan oppaissa ja oppikirjoissa käsityön opetuksessa valmistettavaksi ehdotettuja tuotteita sekä niiden valmistamiseen käytettyjä käsityötekniikoita, materiaaleja ja työvälineitä. Tarkastelemalla oppisisältöjä tavoitteeni on tehdä näkyväksi, millaisia tuotteita tutkimuksen ajanjaksona koulukäsityön tunneilla valmistettiin ja miten valmistettavaksi ehdotetut tuotteet muuttuivat

¹⁹⁷ Koski 2011, 159. Kosken mukaan ihmiskuva on syntynyt kunakin aikana poliittisten, taloudellisten, henkisten, hengellisten ja elämisen aineellisten ehtojen vuorovaikutuksessa.

tutkimuksen ajanjaksona. Pyrin myös kuvaamaan, millaisia käsityötekniikoita, työvälineitä ja materiaaleja tuotteiden valmistamisessa on käytetty ja miten ne ovat muuttuneet.

Tutkimuksen yksi keskeinen teema on koulukäsityön suhde sukupuoleen. Näkökulmallisesti tutkimus tuo pohdittavaksi, mihin koulukäsityön avulla haluttiin kasvattaa. Pyrin selvittämään, millaisia naiseksi kasvattamiseen liittyviä tehtäviä koulukäsityöllä on ollut. Oletan, että oppiaine on vahvasta historiallisesta sukupuolisidonnaisuudesta johtuen ollut koulun oppiaineista se, jonka tehtävä on ollut valmistaa tyttöjä naisena, perheenemäntänä ja äitinä olemiseen. Tässä tutkimuksessa täyttyvät osittain gynosentrisen, naiskeskeisen tutkimuksen, peruseriaatteet.¹⁹⁸ En kuitenkaan sijoita tutkimustani feministiseen tutkimukseen enkä sen tutkimusorientaatioon, vaikkakin tutkimuksessa tytöille suunnatun koulukäsityön historiaa tulkitaan. Scottin mukaan naisten historian tutkimusta tulisi rakentaa erityisenä diskurssina murtaa sukupuolisia ”totuuksia”.¹⁹⁹ Tässä tutkimuksessa ei pyritä feministiseen sukupuolisten totuuksien selittämiseen, vaikkakin sukupuoliksiäsymys on läsnä, vaan enemmän historialliseen muutoksen selittämiseen. Vaikka pyrin tekemään tiettyä irtiotta naistutkimuksesta, tämän tutkimuksen tavoitteena on kiistatta tehdä naisten historiaa näkyväksi, mikä on osa naistutkimuksen tavoitteita.

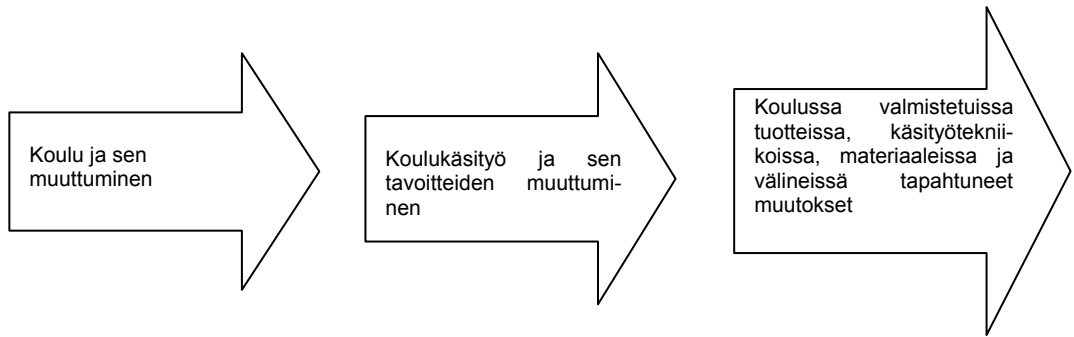
Tutkimuksessa tarkastellaan oppiainetta, joka on ollut pääosin tytöille suunnattu oppiaine koko koulukäsityön opetuksen historian ajan. Sen vahvaa sukupuolileimaa pyrittiin vähentämään vasta peruskoulun opetussuunnitelman myötä 1970-luvulla. Sukupuolinäkökulma on läsnä myös väitöskirjan tutkimusongelmassa, koska olen tuonut sukupuolinäkökulman esiin nimeämällä oppiaineen tytöille suunnatuksi koulukäsityöksi ennen peruskoulua. Peruskoulun opetussuunnitelman (1970) jälkeen olen käyttänyt nimitystä tekstiilityö, koska oppiaineen suhde sukupuoleen muuttui selkeästi sen jälkeen. Mielestäni tässä tutkimuksessa historiallisen selittämisen lähtökohta ei ole selkeästi sukupuoli vaan näkökulmaa tarkasteluun antaa myös käsityö ja sen tutkimus sekä koulukasvatus.

Tutkimuksen luvut on rakennettu niin, että kunkin luvun alussa kuvataan kyseisen ajanjakson koulua ja sen kasvatuksellisen ajattelun muuttumista. Tämän jälkeen siirry-

¹⁹⁸ Gynosentrisen tutkimuksen peruseriaatteet on kuvattu Anttonen (1997, 43) määritelmän mukaisesti. Puhdasoppinen gynosentrisen naistutkimus edellyttäisi lisäksi naisten kokemuksen kuulemistä ja käytäntöjen politisoimista sekä miesten ja naisten välisten erojen selittämistä ja subjektikeskeistä.

¹⁹⁹ Katso Östman 2000b, 275.

tään koulukäsityön ja sen muutoksen kuvaamiseen koulukäsityön tavoitteiden näkökulmasta. Tavoitteiden tarkastelussa on keskitytty erityisesti niiden taidolliseen ja käytännölliseen ulottuvuuteen. Tämä näkökulma on liittynyt koko koulukäsityön historian ajan vallinneeseen keskusteluun sen perimmäisestä tarkoituksesta. Cygnaeuksen ajatuksia koulukäsitöiden kaksinaisesta merkityksestä, kasvattavasta ja käytännöllisestä, siteerataan myös edelleen runsaasti.²⁰⁰ Tavoitteiden kuvauksen jälkeen koulukäsityön muutosta on kuvattu tutkimalla koulukäsityön työvälineitä, materiaaleja, käsityötekniikoita ja tuotteita, jotka selittävät aikakausia ja niiden muuttuvia tarpeita omasta perspektiivistään.



KUVIO 1. Tutkimuksen lukujen rakenne

Tutkimuksen pitkän aikavälin tarkastelun tavoitteena on löytää koulukäsityössä tapahtuneet keskeiset muutokset. Ajanjakso on jaettu viiteen ajallisen jaksoon. Päädyin näihin aineistoa lukemalla. Tutkimukseen tiivistyneet viisi ajanjaksoa kuvaavat mielestäni selkeästi koulukäsityössä tapahtuneita isoja muutoksia. Ajanjaksot ovat:

- Koulukäsitys kodin hyvinvointiin kasvattamassa 1866–1911
- Koulukäsitys kansalaisyhteiskuntaan kasvattamassa 1912–1945
- Koulukäsitys itsenäisiä ja ahkeria naiskansalaisia kasvattamassa 1946–1969
- Sukupuolettomaksi oppiaineeksi pyrkivä tekstiilityö 1970–1993
- Kohti yhteistä käsityötä 1994–2003

Ajanjaksoiksi muodostuneet periodit vastaavat pitkälti kouluhistorian yleisiä muutoksia. Päädyin kuitenkin yhdistämään käsityökomitean mietintöön (1912) maalaiskansakoulun opetussuunnitelman (1925), koska koulukäsitöihin maalaiskansakoulun opetussuunnitelma ei uudistuksia juuri tuonut, vaan ne tehtiin jo vuonna 1912 käsityökomitean johdolla. Päädyin yhdistämään myös vuosien 1970 ja 1985 opetussuunnitelmat,

²⁰⁰ Katso esimerkiksi Syrjäläinen 2003; Pietikäinen 2006; Hyrsky 2006.

koska tutkimusongelmien kannalta tarkasteltuna kyseiset opetussuunnitelmat edustivat samansuuntaista kehitystä.

Kivirauman mukaan historiallisen aineiston ajallinen luokittelu kertoo tutkijan suhteesta nyt elettyyn aikaan.²⁰¹ Tämä vaatii luonnollisesti pohtimaan luokitteluna käytettyjen aikarajausten luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa pitkä ajanjakso kattaa kansakoulun perustamisen, kansakoulun vakiintumisen ja peruskoulun historiaa aina 2000-luvulle saakka. Koska ajanjakso käsittää koulukäsityksen historian reilusti yli sadan vuoden ajanjaksolta, on mahdollista, että tutkimus tekee liiankin rohkeita yleistyksiä ja luokitteluita. Voimassaolevaa uusinta vuoden 2004 opetussuunnitelmia ei ole otettu mukaan tutkimukseen, koska aineiston määrä on jo tällä ajallisella rajauksella valtava.

5.2 Aiempia tutkimuksia

Lundgrenin mukaan opetussuunnitelmista on löydettävissä erilaisia opetussuunnitelmakoodeja. Tutkijan mukaan koodi on aikakaudelle ominaisten ideologisten ja yhteiskunnallisten periaatteiden kuvaus. Koodi kertoo opetuksen yleiset lähtökohdat ja pyrkimykset. Opetussuunnitelmakoodeille on tyypillistä, että ne muuttuvat yhteiskunnallisten rakennemuutosten myötä.²⁰²

Rinne on tutkinut suomalaista peruskoulutusta Lundgrenin opetussuunnitelmakoodien mukaan. Suomalaista kansakoulua hallitsi 1800–1900 -lukujen vaihteen molemmin puolin ns. moraalinen koodi, kun taas yläluokkaa palvellutta oppikoulua hallitsi klasminen ja realistinen koodi. Keskeisinä suomalaisen kansakoulun tavoitteissa nähtiin kotiseutuopetuksen ja kristillisen kasvatuksen teemat. Toisaalta taas korostettiin koulun työkasvatuksellista funktiota sekä käytännöllisyyden ja käyttökelpoisuuden vaatimusta. Koulun tehtävä nähtiin yhteiskunnan arvoja säilyttävänä, ja yhteiskunnallisiin muutoksiin suhtauduttiin varovaisen torjuvasti. Vuonna 1945 alkanut kansaliskoodi keskittyi kansanvaltaan kasvattamiseen siten, että koulu ajateltiin eräänlaiseksi pienisyhteiskunnaksi. Tärkeinä pidettiin edelleen moraalisia ja eettisiä kysymyksiä. Selvä muutos moraalisen ja eettisen koodin kohdalla tapahtui siirryttäessä 1970-luvulle. Tällöin moraaliset pohdinnat muuttuivat yksilön omakohtaisiksi ratkaisuihin ja oppilaat pyrittiin sitomaan tiiviimmin koulutukseen. Myös tiedollisen ja taidollisen ainek-

²⁰¹ Kivirauma 1997, 32.

²⁰² Lundgren 1979; Lundgren & Svngby & Wallin 1984.

sen merkitys väheni. Muutoksesta on Rinteen mukaan havaittavissa "jumalallisen auktoriteetin väistyminen, kansakunnallisen auktoriteetin nousu ja väistyminen sekä lopulta modernin yksilön esiinnousu".²⁰³ Tutkimus osoitti, että opetussuunnitelmiin on vaikea tehdä kovin suuria muutoksia yhdellä kertaa. Selvät muutostrendit ovat löydettävissä vasta pidemmällä ajallisella tarkasteluvälillä.

TAULUKKO 1. Suomalaisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmakoodit ²⁰⁴

| Vaikutusaika | 1881–1916–1921–1945 | 1945–1970 | 1970–1985 |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Koodi | Moraalinen koodi | Kansalaiskoodi | Individualistinen koodi |
| Koulumuoto | Maaseutukansakoulu (6-vuotinen hajanaiskoulu) | Kansakoulu (6-vuotinen rinnakkaiskoulu) | Peruskoulu (9-vuotinen yhtenäiskoulu) |
| Yhteiskunta muutoksia | - kansalaisyhteiskunnan muotoutuminen | - talvi- ja jatkosodan tappio | - maaltapako ja sen loppu |
| vaikutusaikana ja juuri ennen | - kansakunnan itsenäistyminen - kansallista yhtenäisyyttä hajottava kansalaissota - materiaalinen köyhyys | - jälleenrakennus - elintason nousu - teollistuminen - kaupungistuminen - sosiaalivaltion kehitys - kansanrintaman nousu ja lasku | - maaltapako ja sen loppu - palveluammattien nousu - keskiluokan kukoistus - "läpivaltiollistuminen" - syrjäytymisen ja työttömyyden luonnoslistuminen - massakulttuurin nousu - joukkoviestinnän nousu |

Rinteen kouluhistoriaan rakentamat aikarajaukset opetussuunnitelmakoodien muodossa eivät sellaisenaan sovi koulukäsityön historian tarkasteluun vuosina 1866–2003, koska opetussuunnitelmakoodien mukainen jaottelu jättäisi liian vähälle huomiolle vuodet 1912–1945. Nämä vuodet olivat mielestäni merkittävä ajanjakso koulukäsityön kasvatuksellisia tavoitteita tarkasteltaessa. Rinteen tutkimuksessa ei myöskään huomioida kansakoulun ensimmäisiä eikä peruskoulun viimeisiä vuosikymmeniä. Rinteen tutkimus alkaa vuodesta 1925 ja päättyy 1980-luvulle tutkimuksen julkaisuun.

Tuomikoski-Leskelä on tutkinut koulukäsityötä osana suomalaista taidekasvatusta vuosina 1860–1920. Tutkimus hahmottaa alkavan kansakoulun käsityön opetuksen lähtötilanteen, sen ensimmäiset uudistukset 1880-luvulla sekä vuosisadan vaihteen jälkeen. Tuomikoski-Leskelän mukaan koulukäsityö nivottiin osaksi taidekasvatuksesta oppiaineryhmää, koska käsityön opetuksella ja piirustuksen opetuksella oli jo

²⁰³ Rinne 1984, 108–129.

²⁰⁴ Rinne 1984, 122.

1860-luvulta lähtien sekä kauneustajun että muototajun kehittämistehtävä.²⁰⁵ Tuomikoski-Leskelän mukaan kansakoulu muotoutui erilaisten näkemysten ristipaineessa. Cygnaeuksen esittämä linja voitti, ja hänen esittämänsä työkasvatuspedagogiikka sekä muut kasvatusopilliset ajatukset pääosin hyväksyttiin lopullisessa asetuksessa. Perustetulta kansakoululta puuttui kuitenkin käsityön opetuksen pedagogiikka ja didaktiikka. Koulukäsityö menestyi erityisesti niillä alueilla, joissa kansanomainen käsityötaito oli hyvä. Vuoden 1881 mallikurssit eivät Tuomikoski-Leskelän mukaan tuoneet käsityön kasvatusopillisiin tavoitteisiin juurikaan muutosta, vaan käsitöiden kasvatusopillista ja muodollisesti sivistävää tavoitetta pyrittiin tuomaan uudelleen esiin.²⁰⁶

Suojasen artikkeli ”Slöjd och samhällsförändring” käsittelee koulukäsityön muutoslinjoja erityisesti yhteiskunnallisen muutoksen näkökulmasta. Artikkelissa selitetään yhteiskunnallisten koulutustarpeiden muutosta teollisen tuotannon synnyttämien ammattilisiin vaatimuksiin sekä kansalaiskelpoisuuden ja kypsyyden edellyttämiin vaatimuksiin perustuvien selitysmallein. Tutkijan mukaan käsityön opetuksen tavoitteista tehdyssä tutkimuksessa on samantyyppisiä tuloksia kuin työn tutkimuksessa, jossa työ on jaettavissa neljään kehitysjaksoon: käsillä tehty työ, rationalisoitu työ, humanisoitu työ sekä teoreettisesti määriteltä työ.²⁰⁷

Suojasen mukaan feodaaliyhteiskunnassa ja perinteisessä yhteiskunnassa käsityön tekeminen perustui kodin tarve-esineiden valmistamiseen. Kotitöitä ja käsityöharrastusta ei ollut mahdollista erottaa toisistaan muissa kuin ylemmissä yhteiskuntaluokissa. Perinteinen yhteiskunta edusti staattisuutta ja hierarkisuutta, ja käsityöammatteja varten oli vahva ammattikuntalaitos. Toisaalta Suojanen huomioi artikkelissaan myös Cygnaeuksen kasvatustavoitteet, koska niiden avulla voitiin opettaa sekä yksilöllisiä taipumuksia että käytännöllisiä kansalaistaitoja.²⁰⁸ Modernin ajan maatalousyhteiskunnan (1860–1920) koulukäsityön merkitys nähtiin siten, että opetuksen tavoite tuli olla sekä käytännöllinen että muodollinen. Tosin käytännöllisen opetuksen merkitys korostui noina vaikeina aikoina.²⁰⁹

Maatalousyhteiskuntaa seurasi teollistuminen, ja talouden kasvu. Taylorismin ihanteet korostuivat Suojasen mukaan 1920–1970 -luvulla. Jatkuva taloudellinen kasvu, maailmanlaajuiset markkinat sekä työn rationalisointi kuvastivat teollistumisajanjaksoa.

²⁰⁵ Tuomikoski-Leskelä 1979.

²⁰⁶ Tuomikoski-Leskelä 1979, 54–61.

²⁰⁷ Suojanen 2000, 77.

²⁰⁸ Suojanen 2000, 69–70.

²⁰⁹ Päädyin vuonna 1997 samansuuntaisiin tuloksiin pro gradu -tutkimuksessani.

Teollisuusyhteiskunta noudatteli teollistumiskehitystä, ja kouluopetuksessa tärkeänä pidettiin muun muassa koneiden käyttötaidon opettamista. Teollistumista seuranneessa informaatio- ja palveluyhteiskunnassa tapahtui jälleen suuria muutoksia. Julkinen sektori, tiedon määrä ja talous kasvoivat merkittävästi. Samalla syntyi ns. kertakäyttökulttuuri. Koska mitään ei tarvinnut enää tehdä itse, koulukäsityön harrastuneisuutta ja vapaa-aikaa palveleva tehtävä korostui. 1990-luvulla lamavuosien myötä käsityötä alettiin jälleen arvostaa. Samaan aikaan teknologinen kehitys vahvistui ja tarvittiin teknologista lukutaitoa. Tällöin käsityön opetukseen tuotiin mukaan teknologiakasvatusta.²¹⁰

Lindfors on tarkastellut tutkimuksessaan koulukäsityön opetussuunnitelmia vuosina 1912–1994 käsityön didaktiikan ja teknologian näkökulmasta. Tutkimuksessaan hän tarkasteli käsityön opetuksen kasvatuspäämääriä ja opetusmenetelmiä, opetuksen tuntijakoja sekä opetusryhmien koosta annettuja ohjeita. Käsityöteknologian näkökulmasta tarkastelun kohteena olivat opetussisällöt ja opetuksen ulkoiset edellytykset.²¹¹ Lindforsin mukaan vuoden 1912 opetussuunnitelma korosti yksittäisten taitojen merkitystä, vaikka todellisuudessa taloudellinen hyöty, joka käsityön opetuksen avulla saavutettiin, vaikutti opetuksen tavoitteisiin. Keskeisinä opetusmetodeina vuoden 1912 opetussuunnitelmassa Lindfors piti havainnollistamista ja konkretisointia. Vuoden 1927 opetussuunnitelma ei tuonut Lindforsin mukaan suuria uudistuksia käsityön opetukseen. Opetussuunnitelmassa korostettiin erityisesti koulukäsitöiden avulla mahdollistuvaa monipuolista kasvatusta.²¹²

Vuoden 1952 opetussuunnitelma loi koulua ja opetusta säätelevät raamit. Opetussuunnitelmasta löytyivät ohjeet esimerkiksi fyysisiä opetustiloja, oppilasryhmien koosta ja tuntijakoa varten. Opetuksen yksilöllisissä kasvatuspäämäärissä korostettiin sosiaalista ja taloudellista kasvatusta. Lindforsin mukaan opetussuunnitelma korosti kuluttaja-, kulttuuri- ja asennekasvatusta opetussuunnitelmassa. Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa Lindforsin mukaan korostettiin koulukäsityön roolia eettisten, esteettisten ja käytännöllisten tavoitteiden osalta. Peruskoulun opetussuunnitelman yleisenä tavoitteena oli oppilaiden kokonaispersoonallisuuden kasvattaminen ja henkisen hyvinvoinnin lisääminen. Näihin tavoitteisiin päästiin myös koulukäsitöiden avulla.²¹³

²¹⁰ Suojanen 2000, 72–74.

²¹¹ Lindfors L. 1993, 20–21.

²¹² Lindfors L. 1993, 54–67.

²¹³ Lindfors L. 1993, 67–83.

Anttila on kuvannut Tekstiiliopettaja-lehdessä käsityötaidon tavoitteiden muuttumista koulukäsityössä. Artikkelissa käytetty taulukko on vuoden 1972 tutkimuksesta ”Käsityötaidon ja siihen liittyvien lahjakkuustekijöiden rakenneanalyysi”, johon Anttila on koonnut vuosilta 1866–1970 koulussa tapahtuneet käsityön tavoitteiden muutokset seuraavien käsityön päätavoitteiden mukaan:

- kätevyyden kehittäminen
- muodonantotaidon kehittäminen
- esteettisen kasvatus
- sosiaaliset, esteettiset ja taloudelliset asenteet
- psykkinen ja fyysinen terveys
- tiedollinen kasvatus
- käytännön työhön ja työelämään ohjaaminen²¹⁴

Anttila moitti ennen vuoden 1952 opetussuunnitelmaa koulun tavoitteiden olleen liian kapea-alaisia ja tytöille suunnatun koulukäsityön tavoitteiden painottaneen ennen kaikkea kodin taitoihin kasvattamista materiaalisesta näkökulmasta.²¹⁵

Pojille suunnatun koulukäsityön historiaa on tutkittu erityisesti teknologiakasvatuksen näkökulmasta. Kananoja (1994) on tutkinut teknologian ja sen opetuksen historiaa ja kehitystä. Hänen mukaansa työkasvatuksella oli Suomessa tärkeä taloudellinen merkitys, ja opetuksen varhainen kehittäminen ja työn kasvattavan merkityksen tunnustaminen kehittivät tavarantuotantoa, yritteliäisyyttä ja teknisiä taitoja. Nykyaikana tarvittavia taitoja ovat Kananojan mukaan olleet teknologiset taidot, jotka poikkeavat käsityötaidoista. Uusi teknologia perustuu hänen mukaansa lähinnä matematiikkaan ja fysiikkaan, eivätkä varsinaiset suoritustaidot ole enää merkittäviä. Tilalle on tullut tietäminen, ymmärtäminen ja soveltaminen.²¹⁶

Pojille suunnatun koulukäsityön kehitystä Suomessa vuodesta 1863 vuoteen 1997 on tutkinut Kantola. Tutkimus osoittaa, kuinka poikien käsityö, sittemmin tekninen työ, on kehittynyt vähitellen juuri teknologiakasvatuksen suuntaan. Kuten Kananoja myös Kantola on sitä mieltä, että työkasvatus oli merkittävässä osassa koulun käsityökasvatuksesta aina vuoteen 1912 asti. Kantolan mukaan pojille suunnatun koulukäsityön tavoitteet on tämän jälkeen johdettu ammasteista ja työelämästä. Tätä hän pitää yleissi-

²¹⁴ Anttila 1972.

²¹⁵ Tekstiiliopettaja 2/1973, 4–8.

²¹⁶ Kananoja 1994.

vistävän koulun yleistavoitteiden kanssa ristiriidassa olevana asiana mutta oppiaineen kehityksen kannalta edullisena.²¹⁷

Metsärinteen tutkimus ”Suomen koulukäsityön neljä aikakautta opetussuunnitelmien ja teknisen työn oppikirjojen kuvauksena” esittelee teknisen työn opetuksen historiaa. Tutkimuksessa selvitetään opetuksen historiallisia kehitysvaiheita, joiden perusteella tulkitaan ”nykyisen koulukäsityön kasvatuksellinen perusta”.²¹⁸

Teknisen työn menneisyyden kuvaamisessa Metsärinne on päätenyt neljään aikakauteen, joita ovat::

- Tekstiilityön ja veiston aikakausi 1866–n.1950
- Teknisen ja tekstiilikäsityön aikakausi n. 1950–1970
- Teknisen ja tekstiilityön aikakausi n. 1970–1988
- Kokonaiskäsityön aikakausi 1994–2003 ²¹⁹

Metsärinteen tutkimuksen mukaan ensimmäisinä vuosikymmeninä koulukäsityössä painottuivat tuotteiden valmistusmenetelmät ja käsityötekniikoiden tekninen opetus. Oppilaat oppivat käsityötä jokapäiväistä elämää varten. Tutkimuksen mukaan vasta 1950-luvulla siirryttiin ”käsityömenetelmäkeskeisiin tuottamistoimintoihin kytkettävien tekniikoiden opetukseen”. Tällöin painopiste siirtyi eri käsityöalojen mukaiseen toimintaan. Tekniikoiden valintaan vaikuttivat maaseudun käytännölliset tarpeet ja teollisuuden tarvitsemat koulutustarpeet. Peruskoulun myötä, 1970-luvulle tultaessa, siirryttiin aihepiiritöihin ja samalla luovuttiin ns. kohdekäsityöstä. Metsärinne kuvaa tätä tuotesuunnittelukäsityöksi. Kokonaiskäsityön aikakaudella 1994–2003 painopiste siirtyi itsenäiseen ja suunnitelmalliseen projektikäsityöhön. Tämän hetkistä tilannetta Metsärinne kuvaa monipuolisen käsityön aikakaudeksi.²²⁰ Tätä kuvastaa myös se, että teknisestä työstä ja tekstiilityöstä on muodostettu yksi oppiaine, käsityö.²²¹

²¹⁷ Kantola 1997.

²¹⁸ Metsärinne 2008, 6–10.

²¹⁹ Metsärinne 2008, 9.

²²⁰ Metsärinne 2008.

²²¹ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.

5.3 Historiallinen tutkimus

Historiantutkimusta pidetään empiirisenä ei-kokeellisena tieteenä. Sen johtopäätökset perustuvat havaintoaineistoon, historiallisiin lähteisiin. Pelkistäen historian tutkimus voidaan kuvata Hedenborgin ja Wikanderin toteamuksella, että historioitsija tulkitsee löytämiään lähteitä ja argumentoi, miten nämä lähteet tukevat tai ovat ristiriidassa hänen hypoteesinsa kanssa.²²² Kalelan mukaan tulkinta on ilmaus pyrkimyksestä ymmärtää ja selittää tutkittavaa ilmiötä. Tulkinnan tekijän on olennaisen tärkeää täsmentää omat lähtökohdansa ja tavoitteensa, koska tulkinta rakentaa lukijoiden tietoisuutta ja käsitystä tutkittavasta ilmiöstä.²²³

Historian kuvaus rakentuu argumentoinnista ja rekonstruoinnista. Olennaista on pyrkiä rakentamaan historian kuvausta niin, että tutkimuksen kohteena olevat ihmiset ja asiat kuvataan oikeudenmukaisesti. Näiden tulisi olla rekonstruoinnin lähtökohta historiaa kirjoitettaessa. Argumentoinnin avulla tutkija pyrkii vakuuttamaan lukijansa tutkimustulostensa vakuuttavuudesta.²²⁴ Olen pyrkinyt luomaan kuvauksen, jossa esittelen johtopäätöksiini johtaneet argumentit lukijalle. Ongelmallisena olen pitänyt aineistosta luotavien yleistysten ja ajanjaksoa kuvaavien keskeisten asioiden näkyväksi tekemistä. Ajanjaksojen tyypittely ja yleistysten tekeminen useamman vuosikymmenen aikakaudesta ei varmastikaan tee oikeutta esimerkiksi yksityiskohdille tai valtavirtausten ohessa tapahtuneille uudistuksille.

1970- ja 1980-luvuilla syntynyt ns. uusi historian tutkimus toi mukanaan uuden tyyppisten aineistojen lisäksi uudenlaisia tapoja tarkastella historiaa. Tällaisia uuden tyyppisiä historian tutkimuksen suuntauksia ovat muun muassa mikrotutkimus, naistutkimus ja marginaalihistoria. Kuten Nieminen ja Vuorio-Lehti mainitsevat mikro- ja makrotutkimus edustavat saman jatkumon eri ulottuvuuksia mutta eri näkökulmallista tarkastelutapaa.²²⁵ Tutkimukseni edustaa pääasiassa perinteistä, tyyppillistä makrotutkimusta, koska sen tutkimusintressit keskittyvät yhteiskunnallisen muutoksen ja kokonaiskuvan laatimiseen asiasta.

Historian tutkimus on perinteisesti ollut sukupuoletonta tai miesten historian näkyväksi tekemistä. Historian kirjoituksessa on pitäydytty tapahtuneen näkyväksi tekemi-

²²² Hedenborg & Wikander 2003, 14.

²²³ Kalela 2000, 49.

²²⁴ Kalela 2000, 54–57.

²²⁵ Nieminen & Vuorio-Lehti 2003, 11–13.

seen, sellaisena kuin se todellisuudessa oli. Tämä objektiivinen historian tutkimus on Hirdmanin mukaan antanut romantisoitun kuvan historiasta ja sen kulusta. Vasta 1960-luvulla historian tutkimuksessa siirryttiin kertomaan kansan historiasta. Naisten historian tutkimus on tuonut tutkimukseen näkökulman siihen, miten naiset elivät, miten he tekivät työtä sekä siihen millaista naisten välinen ystävyys ja keskinäiset suhteet olivat.²²⁶ Naistutkimukseen liittyy enemmän tai vähemmän naisten alisteisuus suhteessa mieheen. Naisten historian tutkimuksessa tehtävänä onkin selvittää, miten aikakaudet ovat muodostuneet naiseuden näkökulmasta. Historiallinen miehen ja naisen selittäminen sisältää näkökulmia siihen, missä voi olla ja mitä voi tehdä.²²⁷

Historian tutkimuksessa olennaisena pidetään ns. geneettisyyden näkökulmaa. Tutkimuksen tavoite on löytää muutos ja muuttumattomuus. Ilmiöitä tulee tarkastella sen synty- ja kehitysyhteyden kannalta eikä tyytyä vain toteutuneen vaihtoehdon esittelyyn.²²⁸ Kysymykset kuka ja miksi ovat olleet yleisesti käytetyt kysymykset koko 1900-luvun ajan. Tosin uusi historiantutkimus on alkanut kyseenalaistaa ”historiallisia totuuksia”. Nyt kysytään, onko olemassa totuuksia tai ainakaan absoluuttisia sellaisia. Samoin uusi tutkimus on tuonut pohdittavaksi sen, kenen näkökulmasta historiaa kirjoitetaan ja kenen intressejä historia kulloinkin edustaa.²²⁹

Kouluhistorian tutkimuksesta Eelis Aurola totesi vuonna 1966 varsin osuvasti seuraavaa:

Historian tutkimuksen tavoitteena on antaa menneen ajan tapahtumista mahdollisimman tarkka kuva. Kasvatuksen historian tutkimus pyrkii samaan päämäärään. Kasvatuksen historiassa ns. kouluhistorian tutkimus on monen alan tutkimuksiin nähden siinä suhteessa edullisemmassa asemassa, että jatkuvuus on ikään kuin tutkijaa auttava tekijä, jos hän on joutunut koulun kanssa tekemisiin. Tutkijan on kuitenkin pidettävä jatkuvasti mielessään, että menneen ajan koulu ja sen elämä eivät olleet tämän päivän koulun elämää.²³⁰

Ainedidaktisella tutkimuksella on Suomessa varsin pitkä perinne.²³¹ Rikkisen tutkimus (1982) edustaa pitkän aikavälin, historiallista ainedidaktista tutkimusta. Tutki-

²²⁶ Hirdman 1994a, 8–9. Katso myös Hedenborg & Wikander 2003, 17–18

²²⁷ Hirdman 1994a, 16–18.

²²⁸ Renvall 1983.

²²⁹ Hedenborg & Wikander 2003, 14–15.

²³⁰ Aurola 1966, 21.

²³¹ Kansanen 2008, 20–21.

muksessa tarkastellaan maantiedon opetuksen asemaa ja kehitystä.²³² Uudempaa ainedidaktista tutkimusta edustaa Saineen (2000) uskonnonopetuksen kehityslinjoja käsittelevä tutkimus, joka tarkastelee uskonnonopetuksessa tapahtuneita muutoslinjoja 1900-luvulla. Empiirisenä tutkimusaineistona Saineen tutkimuksessa ovat yhteiskuntatason opetussuunnitelma julkaisut ja näihin liittyvät lisäjulkaisut, kuten komitea- ja työryhmäpöytäkirjat sekä tutkimusongelmaan liittyvä lehtikirjoittelu.²³³ Launosen (2000) koulun eettistä kasvatusajattelua koskevan tutkimuksen lähdeaineistoksi määrittellään pedagogiset tekstit. Launosen mukaan pedagogisten tekstien perustehtävä on vaikuttaa kasvattajien ajatteluun ja toimintaan. Pedagogiset tekstit sisältävät päämäärätiedon ja menetelmätiedon.²³⁴ Nämä tutkimukset edustavat esimerkkeinä pitkän aikajänteen kouluhistorian ainedidaktista tutkimusta, jossa keskitytään institutionaalisten lähteiden tarkasteluun ja koulun ja opettajan todellinen kasvatustoiminta jää näin huomion ulkopuolelle.

Goodsonin mukaan opetussuunnitelmia tutkittaessa tyydytään liian usein ideologisten ja teoreettisten toiveiden kuvaamiseen. Kuvausta tulisi sitä vastoin rakentaa niin, että aikakausien ”asenteellinen ilmasto” ja teorialat ovat lähtökohtana muutoksen kuvaamisessa. Olennaista on kuvata opetussuunnitelmat jatkuvasti uudistuvana prosessina.²³⁵ Rakenteellisesti väitöskirjassani on päädytty juuri ”periodisoivaan” historiantutkimukseen, mistä Goodson varoittaa. Tässä tutkimuksessa pitkän ajanjakson kuvauksessa on päädytty tekemään aikakausia kuvaavia periodeita. Kuvauksessa on kuitenkin pyritty osoittamaan jatkuva muutosprosessi. Tätä jatkuvaa muutosta kuvastavat esimerkiksi oppikirjat, joista muutosprosessin luonne on nähtävissä jatkuvana. Siksi ongelmalliseksi osoittautui esimerkiksi ajallisten periodien rajaaminen erityisesti 1900-luvun vaihteessa ja sen ensimmäisinä vuosikymmeninä. Luonnollinen kansakouluhistoriaa mukaileva rajausta olisi ollut vuoden 1925 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. Tämä olisi ollut kuitenkin huono vaihtoehto koulukäsityksen tarkastelun näkökulmasta, koska suuri periaatteellinen muutos tehtiin jo aiemmin vuoden 1912 komiteamietinnön hengessä.

²³² Rikkinen 1982.

²³³ Saine 2000.

²³⁴ Launonen 2000.

²³⁵ Goodson 1984, 41–42.

5.4 Tutkimusaineisto

Kirjalliset lähteet voidaan jakaa hyvinkin erilaisin ryhmittelyperustein. Tässä työssä käytetty lähdeaineisto koostuu Dahlin luokituksen mukaan julkisista, institutionaalisista lähteistä. Luokka sisältää määräykset, julistukset, asetukset, lait, julkilausumat ja asiakirjat.²³⁶ Nämä edustavat tutkimuksen ns. ensi käden lähteitä, joilla on välitön suhde tapahtumaan. Toisen käden lähteiksi luokitellaan lähteet, joilla katsotaan olevan tietty välimatka tapahtumaan. Tällöin tutkija välittää toisen tutkijan havaintoja.²³⁷ Tässä tutkimuksessa käytettyjä toisen käden lähteitä ovat esimerkiksi Halilan (1949, 1950) ”Suomen kansakoululaitoksen historia” ja Nurmen (1988) Cygnaeusta käsittelevä tutkimus.

Perinteiset historian tutkimuksen arkistoaineistot ovat saaneet rinnalleen uuden tyyppiset lähdeaineistot. Samalla myös muiden kuin arkistolähteiden arvostus on noussut. Esimerkiksi haastatteluita, suullista perimätietoa, kirjeitä, valokuvia ja elokuvia on aikaisemmin pidetty paikoin epäluotettavina, koska niitä on pidetty liian subjektiivisina lähteinä. Nämä uuden tyyppiset lähderyhmät tuovat kuitenkin historian tutkimukseen uusia näkökulmia ja uudenlaisia mahdollisuuksia tutkimuksen kysymyksenasetteluun.²³⁸ Tässä tutkimuksessa tyydytään käyttämään perinteisiä arkistoaineistoja. Olen kuitenkin käyttänyt tekstin tukena melko paljon kuvamateriaalia oppikirjoista, joiden avulla olen pyrkinyt luomaan ajan kuvausta.

Historian tutkimuksen keskeisenä työmenetelmänä on pitkään pidetty lähdekritiikkiä. Ulkoinen lähdekritiikki pyrkii sijoittamaan lähteen määrättyyn kohtaan menneisyyden elämässä sekä ajallisesti että paikallisesti. Tällöin selvitetään, ketkä ovat olleet tapahtumissa mukana. Ulkoinen lähdekritiikki selvittää myös, mikä asema ja tehtävä asiakirjalla on ollut oman aikansa elämässä. Historiallisen tutkimuksen sisäinen lähdekritiikki tarkastelee lähteen sisältöä ja sen tarkoitusta. Tällöin pyritään selvittämään, millainen todellisuus pohja lähteessä olevilla tiedoilla on, ja mitä se todistaa tai voi kertoa todellisuudesta.²³⁹ Viime vuosikymmenten mukanaan tuoman uuden historian tutkimuksen myötä myös lähteisiin liittyvä lukutapa on muuttunut. Uuden tutkimuksen perusajatus on, että lähteiden hedelmällinen tieto voi kadota metodin ”eliminoivasta taipumuksesta” johtuen. Uusi historian tutkimus ja sen mukanaan tuomat uudet läh-

²³⁶ Dahl 1971, 34.

²³⁷ Elio 1977, 13–19.

²³⁸ Kalela 2000, 91; Nieminen & Vuorio-Lehti 2003, 20–24.

²³⁹ Renvall 1983, 197–217.

deaineistot ovat tuoneet mukanaan tarpeen maksimoida lähteiden informaatio. Siksi muun muassa Kalelan mukaan lähdekritiikkiä paremmin kuvaava käsite on lähteiden lukeminen. Käsitteen avulla pyritään maksimoimaan lähteiden sisältämä informaatio. Lähtökohtana lähteiden arvioinnissa ei näin ollen tulisikaan olla lähteiden paikkansapitävyys vaan pätevä validi tieto, jolloin lähteiden informaatioarvo korostuu paikkansapitävyyden selvittämisen lisäksi. Lähtökohtana lähteiden valinnassa ei tällöin olekaan niiden luotettavuus vaan tutkimuskysymys, jonka perusteella arvioidaan tutkimuksessa tarvittavat lähteitä.²⁴⁰

Kalelan mukaan lähteiden arvioinnissa pyritään ensin selvittämään lähteen tehtävä. Tavoitteena on arvioida, voiko lähdettä käyttää vastauksena tutkimuskysymykseen tai päätelmää tukevana todisteena. Samanaikaisesti tutkija arvioi lähteen pätevyyttä todisteena.²⁴¹ Opetuksen tavoitteita tarkasteltaessa tutkitaan yleensä opetussuunnitelmia, joita pidetään keskeisinä koulua ohjaavina dokumentteina.²⁴² Yhteiskunnassa vallinneet arvot ovat koko kouluhistorian ajan ohjanneet kasvatuksessa tehtäviä valintoja, mikä on vaikuttanut asetettuihin tavoitteisiin, opiskelun painopisteisiin ja opiskeltuihin asioihin. Kansasen mukaan opetussuunnitelmien yleistavoitteet kertovat opetussuunnitelmien yleisemmän arvopohjan.²⁴³ Opetussuunnitelmat voidaan nähdä merkittävänä välineenä uudistaa yhteiskuntaa, ja ne ovatkin tapa uusintaa koululaitosta ja sen rakenteita. Ne pyrkivät kertomaan, mitä niiden laatijat pitävät hyvänä opetussuunnitelmana.²⁴⁴ Kuten Hosio-Paloposki mainitsee, kaikille opetussuunnitelmauudistuksille on yhteistä, että niihin on kohdistettu runsaasti toiveita ja odotuksia. Niiden avulla on myös toivottu jopa ratkaistavan yhteiskunnallisia ongelmia.²⁴⁵

Ensimmäinen suomalainen kansakoulun opetussuunnitelma otettiin käyttöön vuonna 1925. Se noudatteli Herbartilta peräisin olevaa Lehrplan-mallin mukaista systemaattista ainekohtaista opetussuunnitelmaa, jossa oppiaineet esitettiin tavoitteineen ja sisältöineen. Suunnittelussa korostui deweylainen didaktispainotteisuus, joka näkyi muun muassa kokonaisopetuksen suunnitelmana.²⁴⁶ Tämän jälkeen syntyi ns. curriculum-perinne, jolloin opetusoppi sidottiin yhä tiukemmin opetussuunnitelmiin.²⁴⁷ Aution

²⁴⁰ Kalela 2000, 91–92.

²⁴¹ Kalela 2000, 97.

²⁴² Rinne R. 1984; Uusikylä & Atjonen 2000, 46–47.

²⁴³ Kansanen 2004, 28–29.

²⁴⁴ Kansanen 2004, 7–25.

²⁴⁵ Hosio-Paloposki 2006, 28.

²⁴⁶ Malinen 1992, 15–23.

²⁴⁷ Kuikka 2001, 81. Muun muassa Rinne (1984, 40) ja Malinen (1992, 23) ovat viitanneet käsitteen ongelmallisuuteen ja monitulkintaisuuteen. Erityisesti englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetty curriculum-termi on vahvasti sidoksissa kulttuuriin ja kulttuuripiiriin sisällä voi termillä olla useita merkityksiä.

mukaan keskeinen painotusero Lehrplan- ja curriculum-perinteessä on, että Lehrplan-didaktiikka painotti opettajan toimintaa, kun taas curriculum-didaktiikka oppijaa ja oppimista.²⁴⁸

Vaikka ensimmäinen virallinen opetussuunnitelma otettiin käyttöön Suomessa vuonna 1925, opetukselle on toki asetettu tavoitteita jo ennen sitä. Koulutukselle asetettuja tavoitteita oli määritelty jo kansakouluasetukseen (KkA 15.5.66) vuonna 1866. Cygnaeus esitteli alkavan kasakoulun tavoitteita kertomalla opetuksen päämääristä. Yleisen kiertokirjeen (Ykk 30.11. 83) mallikursseja käsittelevät tavoitteet kuvattiin opetuksen pyrkimyksiksi ja tarkoituksiksi. Myös Lydeckenin (1892) ja Törnuddin (1902) tyttöjen käsityötä koskevissa opettajan oppaissa käytettiin käsitettä opetuksen tarkoitus määriteltävässä käsityön opetuksen tavoitteita. Tässä tutkimuksessa tarkastelen näitä eri aikakausina asetettuja opetuksen tarkoituksia, pyrkimyksiä tai tavoitteita tiettyyn päämäärään pyrkivinä intentioina. Ne kertovat opetukselle asetetuista toiveista sekä odotuksista ja osoittavat, mikä on opetuksen päämäärä. Tässä tutkimuksessa perehdytään historiallisiin koulukäsityötä koskeviin asiakirjoihin, joista heijastuvat yhteiskunnan kulloinkin tila ja tahto. Koulukäsityötä ohjaavia tavoitteita tarkastellaan sekä opetusta ohjaavien asiakirjojen tasolla että operationaalisella eli oppikirjatasolla.²⁴⁹

Arkistolähteiden, tässä tutkimuksessa pääasiassa komiteamietintöjen, lisäksi tutkimuksen keskeinen lähdemateriaali on ollut kansakoulun ja peruskoulun tyttöjen koulukäsityöhön suunnattu kirjallinen oppimateriaali. Oppimateriaalikomiteamietinnössä (1973) luokitellaan oppimateriaaliksi kaikki se aineisto, joka välittää tietoa ja jonka avulla tietojen ja taitojen omaksuminen tapahtuu. Komitea jakaa oppimisen apuvälineet teknisiin apuvälineisiin ja oppimateriaaliin. Oppimateriaalina voidaan mietinnön mukaan pitää kaikkea materiaalia, joka edistää tavoitteiden saavuttamista.²⁵⁰ Tässä tutkimuksessa kirjallinen oppimateriaali on otettu tarkastelun kohteeksi siksi, että käytännön opetuksessa kirjallisen oppimateriaalin merkitys on saattanut korostua jopa enemmän kuin opetussuunnitelmien tavoitelauseiden.²⁵¹ Koulukäsityötä koskevien komiteamietintöjen lisäksi tässä tutkimuksessa analysoidaan 1866–2003 julkaistuja kansakoulun käsityön opettajan oppaita ja oppikirjoja. Koulun perinteisinä työvälineinä ovat olleet pitkään oppikirjat.

²⁴⁸ Autio 2010, 115.

²⁴⁹ Katso Kuikka2001 luku 5.5. Tutkimusmenetelmä.

²⁵⁰ Komiteamietintö 1973:139.

²⁵¹ Katso esim. Uusikylä & Atjonen 2000, 49.

Pelkästään opetussuunnitelmia ja oppikirjoja tarkastelemalla ei voi tehdä kovin pitkälle vietyjä johtopäätöksiä toteutuneesta koulukäsityön tilasta maassamme. Niiden avulla voidaan kuvata ennemminkin opetukselle asetettuja intentioita. Jotta tutkimus ei jäisi pelkästään tavoitteiden ja sisältöjen tasolle, lähdemateriaalina on käytetty myös kansakoulukokousten pöytäkirjoja ja kansakoulutarkastajien tarkastuskertomuksia. Pysin näiden lähteiden avulla luomaan kuvausta siitä, miten koulukäsityö toteutui arjessa todellisuudessa. Koska evaluoidun tason tarkastelussa on käytetty tarkastajien muistioita ja kansakoulukokousten pöytäkirjoja, kuvaukset ovat liittyneet erityisesti koulukäsityön puutteisiin, jos niistä on ollut maininta tarkastuskertomuksissa. Päädyin ottamaan kansakoulun tarkastajien tarkastuskertomuksista otannan, koska muuten aineisto olisi ollut liian laaja. Valintaa tehtäessä tavoitteena oli luoda yleiskatsaus Suomesta. Keskityin aineistoja valitessa murrosvaiheisiin. Ajanjaksoa 1866–1911 kuvaavat tarkastuskertomukset ovat vuosilta 1887 ja 1889, koska aiempia tarkastuskertomuksia ei ollut olemassa. Vuosien 1912–1945 tilannetta kuvaamaan valittiin tarkastuskertomukset vuosilta 1912, 1928 ja sota-ajalta 1942. Sotien jälkeisestä tilannetta Suomessa kuvaavat tarkastuskertomukset vuosilta 1948 ja 1958. Peruskoulun ajalta vastaavia tarkastuskertomuksia ei ollut löydettävissä, mutta ajanjaksolta oli löydettävissä varsin laajat ammattilehtiaineistot.

Tarkastuskertomusten alueiden valintaan vaikuttivat tarkastuskertomusten saatavuus ja niiden vertailtavuus. Päädyin kolmeen alueeseen, koska tarkastuskertomusten määrä oli varsin runsas. Esimerkiksi vuodelta 1912 arkistosta löytyi 27 tarkastusalueen tarkastuskertomukset. Syyslukukaudella 1928 tarkastuspiirejä oli jo 40. Aiemmin tarkastelun kohteena ollutta Wiipurin tarkastuspiiriä ei sitä vastoin enää ollut, joten päädyin Antrean tarkastuskertomuksiin. Työhön valitut Oulun seutu, Mikkelin seutu ja raja-Karjala pyrkivät tekemään näkyväksi alueellisia eroja. 1940-luvulla tarkastuspiirien määrä vakiintui hieman yli 40:een. Näiden aineistojen hedelmällisyys ja tutkimuksen päätelmiä tukeva todistusarvo jäivät kuitenkin melko vähäisiksi. En siksi nähnyt tarpeen laajentaa aineistoa kattamaan koko maata.

Tarkastuskertomuksista löytyi verrattain vähän kommentteja tytöille suunnatun koulukäsityön tilasta. Tarkastajien vähäinen kiinnostus koulukäsityötä kohtaan joutui oletettavasti siitä, että kansakoulutarkastajat olivat miehiä ainakin kaikissa aineistona käytetyissä tarkastuskertomuksissa. Ehkä tästä johtuen tytöille suunnattu koulukäsityö ei kiinnostanut tarkastajia. Toisaalta tarkastuskertomuksissa ei ollut paljoakaan mainintoja myöskään pojille suunnatusta koulukäsityöstä. Vaikka poikien koulukäsityötä koskevia merkintöjä oli määrällisesti enemmän, maininnat koski-

vat poikien koulukäsityön opetuksen osalta pääasiassa koulujen käsityökalustoa. Tarkastuskertomusten perusteella on mahdollista myös olettaa, että koulukäsityö ei ollut yleensääkään tarkastajien kiinnostuksen kohteena. Tarkastajien huomio keskittyi erityisesti tarkastusten alkuaikoina koulutilojen kalusteisiin, kun taas myöhemmin didaktiseen osaamiseen.

Kansakoulukokouksia ja kansakouluntarkastajien tarkastuskertomuksia tutkimuksellisesti arvokkaampi lähdeaineisto oli vuodesta 1954 julkaistu Käsityöopettaja-lehti, jonka julkaisemista jatkettiin 1970-luvulla Tekstiiliopettaja-lehtenä. Lehti oli sen ensimmäisinä vuosikymmeninä vaatimaton muutamasisivinen lehti, jonka sisältö monipuolistui vähitellen 1960-luvulle tultaessa. Vuoden 1979 lehdessä (1/1979) oli myös mielenkiintoinen kooste lehtien historiasta. Vaikka ehdotuksia käsityöopettajien omasta jäsenlehdessä oli tehty jo vuonna 1934, Käsityöopettajayhdistyksen järjestäytyttyä Käsityöopettajien Liitoksi vuonna 1953 tämä ehdotus vasta toteutui.²⁵² Valitsin lehden tutkimusaineistoksi erityisesti sen informaatioarvosta johtuen. Lehti on edunvalvontajärjestön lehtenä innokkaasti tarttunut koulunuudistusasioihin erityisesti tytöille suunnatun koulukäsityön, myöhemmin tekstiilityön, osalta. Lehdellä on ollut myös selkeä tavoite tuoda uusinta alan asiantuntijatietoa jäsenilleen. Lehdissä on esitelty monipuolisesti muun muassa tekstiilihuollossa tapahtuneita teknologiauudistuksia.

Taulukossa kaksi esitellään suuret koulu-uudistukset. Opetussuunnitelma ja komiteamietintötasolla on kuvattu tutkimuksen kannalta keskeiset mietinnöt. Kirjallisella oppimateriaalitasolla esitellään tutkimuksessa mukana olevat opettajan oppaat ja oppikirjat.

²⁵² Tekstiiliopettaja 1/1979.

TAULUKKO 2: Tutkimuksen tarkastelun tasot

| | SUURET KOULU- UUDISTUKSET | OPETUSSUUNNITELMAT JA KOMITEAMIENTINNÖT | KIRJALLINEN OPPIMATERIAALI |
|------|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1866 | Kansakoulu | KkA 1866 KS A ja B 1866 | |
| 1881 | Mallikurssit | YKK 1881 YKK 1883 Komiteamietintö 1893:10 | Tyttöjen käsitöiden johtamisen ohjeita kansakouluja varten |
| 1899 | Oppikirjakomitean mietintö | Komiteamietintö 1899:10 Komiteamietintö 1912:10 | Naiskäsitöiden oppikirja: kansakoulun opettajattaria varten Uusi käsitöiden oppikirja: varsinainen kansakoululuokkien tehtävät |
| 1925 | Maalaiskansakoulu | Komiteamietintö 1925:14 | Tyttöjen käsityökirja Uusi käsitöiden oppikirja: käsityöopetus kansakoulun jatkoluokilla Kansakoulun käsityöt |
| 1946 | Varsinainen kansakoulu | Komiteamietintö 1946 Komiteamietintö 1952 | Käsityöopetus: merkitys - tarkoitus - metodi Tyttöjen oma ompelukirja Koulutyttöjen käsitöitä Sormet näppäriksi: kansakoulun alaluokkien käsitöitä Tyttöjen käsityön opas |
| 1970 | Peruskoulu | Komiteamietintö I 1970 Komiteamietintö II 1970 | Peruskoulun tekstiilityö -kirjasarja I Iloa tekstiilityöhön -kirjasarja |
| 1985 | Peruskoulu | Peruskoulun opetus-suunnitelman perusteet 1985 Peruskoulun opetuksen opas 1988 | Tekstiilikäsityö 3-6 Nappi-kirjasarja Tekstiilityö 7 |
| 1994 | Peruskoulu | Peruskoulun opetus-suunnitelman perusteet 1994 | Hyvä sauma Käsityön taito Tekstiilitaito 7 |

Ensimmäinen koulukäsityöhön suunnattu oppikirja julkaistiin vuonna 1892. Oppikirja oli tarkoitettu kansakoulun opettajattaria varten.²⁵³ Pysin kirjallista oppimateriaalia valittaessa siihen, että teokset ovat ensipainoksia tutkittavalta vuosikymmeneltä. Lilli Törnuddin 1920-luvulta oleva "Uusi käsitöiden oppikirja" on otettu kuitenkin mukaan tutkimusaineistoon, vaikka painos oli jo neljäs. Tein tämän siksi, että koulukäsityötä koskevat uudistukset toteutettiin 1910-luvulla maalaiskansakoulun opetussuunnitelman hengessä. Taulukosta on helppo havaita, että kirjallista oppimateriaalia oli tarjolla melko vähän koulukäsityössä tutkimuksen ensimmäisinä vuosikymmeninä.

Oppikirjojen merkityksessä koulukäsityön opetuksessa tapahtui tutkimuksen ajanjaksona selkeä muutos. Vielä 1960-luvulla oppikirjojen vähäisyys koettiin puutteeksi koulukäsityön opetuksessa. Lähes poikkeuksetta oppikirjojen alussa mainittiin, että oppikirja on kirjoitettu, koska kirjallista, ajantasaista oppimateriaalia ei ole saatavilla. Selkeä muutos oppikirjojen määrässä tapahtui 1970–1980 -luvulla, kun sekä Otavalta että WSOY:ltä julkaistiin laajat koulukäsityöhön suunnatut oppikirjasarjat. Samalla oppikirjat muuttuivat kertakäyttötavaraksi. Ne ostettiin henkilökohtaisiksi työkirjoiksi, jotka vaihdettiin vuosittain. Päinvastoin kuin menneinä vuosikymmeninä, jolloin samat kirjat saattoivat palvella useita vuosikymmeniä luokassa. Ensimmäiset oppikirjat oli jopa suunniteltu niin, että ne oli tarkoitettu opettajan käyttöön, jolloin yksi kirja luokkaa kohti riitti.

Tutkimuksen ensimmäisinä vuosikymmeninä, 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alkupuoliskolla, koulukäsityön oppikirjoja oli vain vähän saatavilla. Oppikirjoja julkaistiin 2-3 opetussuunnitelmaa kohti. 1970-luvulta alkaen kirjoja on sitä vastoin julkaistu runsaammin. Peruskoulun tulon jälkeen tekstiilityön opetukseen laaditun oppimateriaalin määrä kasvoi. Peruskoulun oppimateriaali onkin tässä tutkimuksessa rajattu kahteen koulua varten laadittuun oppikirjasarjaan tutkimuksen viimeisinä vuosikymmeninä. Tekstiilityön oppikirjojen valinnassa kriteereinä käytettiin ensi painoksen vuotta, jotta se olisi mahdollisimman lähellä opetussuunnitelmauudistusta. Pysin arvioimaan myös kirjallisen oppimateriaalin yleisyyttä painosmäärien perusteella.

Iloa tekstiilityöhön ja Peruskoulun tekstiilityö -oppikirjasarjoista julkaistiin ensimmäiset painokset 1970-luvulla, mutta niiden kummastakin kirjasarjasta saatiin uudistetut painokset 1980-luvun alkupuolella. Peruskoulun tekstiilityö ja Iloa tekstiilityöhön -oppikirjojen rinnalle julkaistiin tällöin myös kirjasarja Nappi, josta tehtiin myöhemmin

²⁵³ Lydecken 1892.

myös saamenkielinen versio. Nappi-kirjojen julkaisuajankohta noudattelee selkeimmin uuden opetussuunnitelman voimaan tuloa, koska muut olivat julkaisseet uusintapainoksensa jo vuosikymmenen alussa. Oppikirja Peruskoulun tekstiilityö sitä vastoin ei enää tehty uutta, korjattua painosta opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen. Ilmeisesti Nappi-kirjat oli suunniteltu uudistamaan WSOY:n oppikirjatarjontaa.²⁵⁴ Iloa tekstiilityöhön -oppikirjoista sitä vastoin julkaistiin uudet painokset 1980-luvun opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen.

Päädyin tutkimuksessa siihen, että 1970-luvun peruskoulun koulukäsityön oppisisältöjä tarkastellaan Peruskoulun tekstiilityö ja Iloa tekstiilityöhön -oppikirjasarjojen avulla, koska oppikirjojen painosmäärän mukaan oppikirjat ovat olleet yleisessä käytössä. Ne julkaistiin lisäksi 1970-luvun alussa ja osoittautuivat varsin laajoiksi ja seikkaperäisiksi.²⁵⁵ Muita vaihtoehtoja 1970-luvulla julkaistuista kirjoista olisivat olleet esimerkiksi Tekstiiliopas 1 ja 2. Koska kirjat on tarkoitettu kuitenkin ainoastaan yläkoulun opetukseen, ne eivät olleet riittävän laajoja kuvastamaan koko peruskoulun opetusta.²⁵⁶

Valitsin tähän tutkimukseen kuvaamaan 1980-luvun uudistuksia Tekstiilikäsityö 3-6 ja Nappi -oppikirjasarjat, koska kirjasarjat julkaistiin opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen. Hovin mukaan kustantajat toivoivat 1980-luvulla kouluille työkirjamaisia oppikirjoja, joissa painottui tekstiilitiedon opettaminen. Nappi-kirjat onkin rakennettu vastaamaan tätä toivetta. Tunnin alussa käsitelty tekstiilitieto vei koulukäsityön oppitunneista noin 10 minuuttia.²⁵⁷ Toiseksi 1980-luvua edustavaksi oppikirjaksi valitsin Tekstiilikäsityö-kirjan, joka oli tarkoitettu oppikirjaksi koko ala-asteen ajaksi. Kirja julkaistiin vuonna 1981 jo ennen vuoden 1985 opetussuunnitelmauudistusta.²⁵⁸ Valitsin sen kuitenkin, koska 1980-luku näytti oleva 1970-luvulla julkaistujen Peruskoulun tekstiilityö ja Iloa tekstiilityöhön -kirjasarjojen ”uusintapainosten aikakausi”. Sekä Nappi että Tekstiilikäsityö 3-6 edustivat kuitenkin uudentyyppejä työkirjamaisia oppikirjoja. Koska sekä Nappi että Tekstiilikäsityö 3-6 rajoittuivat 3-6 luokkien tekstiilityön ope-

²⁵⁴ Hovi & Viranko 1985a, b, c ja d.

²⁵⁵ Halme & Vuorio 1973e.

²⁵⁶ Hellevo & Niemi & Aho 1976; Maisniemi & Niemi & Ritoniemi 1976.

²⁵⁷ Hovi & Viranko 1985a, b, c, d, e, f, g. Henkilökohtainen tiedonanto 19.7.2010. Tiedossani on lisäksi yksittäisiä oppikirjoja, kuten esimerkiksi Peruskoulun käsityöaskartelu (1984), joka liittyi koulun muotoamisen oppiaineeseen, ja se sijoittui tekstiilityön ja teknisen työn välimaastoon. 1980-luvun alkupuolella on julkaistu myös Tekstiilikäsityö 3-6.²⁵⁷ Samanniminen Tekstiilikäsityö oppilaan kirja, sitä vastoin julkaistiin eri kustantajalta vuonna 1973.

²⁵⁸ Elo & Knuutila & Rekiaro 1981.

tukseen, tutkimuksessa on tarkasteltu myös WSOY:n julkaisemaa Tekstiilityö 7 - oppikirjaa.²⁵⁹

1990-luvulla julkaistuja tekstiilityön oppikirjoja olivat muun muassa Hyvä sauma, Käsi-työn taito ja Ala-asteen käsityö: ompelu 3-6 sekä Tekstiilitaito. Tässä tutkimuksessa on perehdytty Hyvä sauma -oppikirjaan, koska kirjaa ei ollut aiemmin julkaistu ja se oli tarkoitettu käsikirjaksi 3.-7. luokkaan ja kattoi näin koko tekstiilityön pakollisen opetuksen. Alkuopetuksen käsityön opetuksen tarkastelussa on hyödynnetty Käsi-työn taitoa -oppikirjaa, joka tosin on julkaistu jo 1990-luvun alkupuolella. En kuitenkaan löytänyt uudempaa alkuopetukseen suunnattua opasta.

Lähteiden tulkinnassa Renvall korostaa historiallisen ajattelutavan vaatimusta. Tämä vaatii tutkijalta perehtymistä tutkittavaan aikakauteen ja aikakauden ihmisten ajattelu- tapaan. Tutkimuksessa ei tulisi tyytyä pelkkään historiallisen tiedon keräämiseen, vaan se tulisi sijoittaa laajempaan historialliseen kokonaisuuteen, jotta välttyttäisiin pirstaletiedolta. Historiallisen tiedon selittämisessä pyritään kertomaan, miksi mennei- syys on ollut sellaista kuin se on, ja mikä merkitys sillä on tulevaisuudelle. Kasvatus- historiallisten opinnäytetöiden ongelma näyttää olevan juuri tutkittavan ilmiön ajalli- nen ja yhteiskunnallinen sitominen.²⁶⁰ Tämä tutkimus on pyritty sitomaan osaksi yleistä kouluhistoriaa, eikä siinä ole tyydytty tarkastelemaan pelkästään koulukäsityöl- le annettuja tavoitteita, vaan tutkimuksessa on mukana myös kirjallista oppimateriaa- lia, jonka avulla opetuksen tavoitteet on pyritty tekemään konkreettisemmin näkyvik- si. Tutkimukselle onkin muodostunut osittain tästä johtuen ”sipulinkuorimainen ra- kenne”, josta on paikoin havaittavissa historian monikerroksisuus. Tämä sipulin- kuorimainen rakenne osoittautui kuitenkin hieman hankalaksi tutkimuksen pe- riodisoinnin vuoksi, koska tutkimukseen muodostuneet ajanjaksot eivät esimerkiksi noudattele selkeästi koulun opetussuunnitelmauudistuksia.

²⁵⁹ Kuivinen & Nysten & Ruuskanen 1983. Kirjasta on julkaistu myös osat 8, 9 ja 10 yläasteiden käyttöön. Nämä ovat kuitenkin valinnaisten opintojen käyttöön suunniteltuja kirjoja, joten olen rajannut ne pois tästä työstä.

²⁶⁰ Renvall 1983; Kirkinen 1987. Periaatteessa ilmiöstä voidaan selvittää sen menneisyys, nykytila ja hahmottaa tulevai- suutta. Kuikan mukaan (2001, 16) kasvatushistoriallisen tutkimuksen keskeisenä tehtävänä on selvittää sellaisia trendejä ja säännönmukaisuuksia, joita voidaan käyttää koulutussuunnittelun pohjana.

5.5 Tutkimusmenetelmä

Perusmetodi historiantutkimuksessa on lähteiden kriittinen systemaattinen arviointi ja vastausten laatiminen esitettyihin kysymyksiin päättelyn avulla.²⁶¹ Tutkija on historiallisen tiedon tulkitsija. Tiedon rajausta tapahtuu tutkimuksen näkökulmasta käsin. Olennaista historian tutkimuksessa on, että se kohdistuu historiallisiin muutoksiin, ajallisiin eroavuuksiin ja niiden selittämiseen tai ymmärrettäväksi tekemiseen. Tutkimusaineisto analysoidaan, ja sen pohjalta luodaan synteesi, ymmärrettävä kokonaisuus. Tavoitteena voi olla myös teorian muodostus, jolloin tutkimus on luonteeltaan erilainen. Historiallisia teorioita muodostettaessa pyritään löytämään yhteiskunnallisista muutoksista säännönmukaisuuksia.²⁶²

Kirkinen on jakanut historian tutkimuksen menetelmät neljään päätyyppiin sen mukaan, mistä näkökulmasta menneisyyden ilmiöitä ja ongelmia lähestytään. Menetelmät ovat analyttinen, synteettinen, vertaileva ja operationaalinen.²⁶³ Tässä tutkimuksessa lähteistä pyritään kokoamaan joukko osailmiöitä eli systeemejä yhtenäisen tarkastelun piiriin, selvittämään ilmiöiden yhteydet ja muodostamaan niistä synteesi. Tämän tutkimuksen systeeminä on koulukäsityö. Vertailevan metodin avulla selvitetään asioita ja ilmiöitä yhdistäviä ja erottavia seikkoja. Tässä tutkimuksessa vertailevaa metodologiaa on käytetty esimerkiksi vertailtaessa käsityötekniikoita ja menetelmiä eri vuosikymmeninä. Vertailun avulla tutkimuksessa on pyritty tekemään näkyväksi tapahtuneet muutokset ja muodostamaan luokittelu.

Sarjala käyttää tutkimuksessaan koulutuspoliittista kolmijakoa normatiivinen, strateginen ja operationaalinen taso. Normatiivisella tasolla tarkastellaan koulutuksen yleisiä tavoitteita, strategisella tasolla valitaan ne menettelytavat, joilla normatiivisen tason tavoitteet pyritään saavuttamaan, ja operationaalisella tasolla tarkoitetaan käytännön toimenpiteitä.²⁶⁴ Kuikka käyttää vastaavaa jaottelua tarkastellessaan opetussuunnitelmien tasoja. Normatiivinen taso koskee lakeja, asetuksia sekä keskusvirastojen ohjei-

²⁶¹ Kirkinen 1987, 42.

²⁶² Heikkinen A. 1974, 65.

²⁶³ Kirkinen 1987, 41.

²⁶⁴ Sarjala 1981.

ta. Strategisella tasolla tarkastellaan muun muassa komiteamietintöjä ja suunnitelmia. Operationalisoidun tason tarkastelussa keskitytään oppimateriaaliin.²⁶⁵

Kuikan mukaan opetussuunnitelmien toteutumista voidaan kuvata viisivaiheisena: ²⁶⁶

| | OPETUSSUUNNITELMAN VAIHE | LÄHDEMATERIAALI |
|---|--------------------------|----------------------------------------|
| 1 | Etukäteen laadittu ops | komiteamietinnöt, kunnan ops |
| 2 | Operationalisoitu ops | oppikirjat, opettajan oppaat |
| 3 | Toteutettu ops | päiväkirjat, työkirjat |
| 4 | Koettu ops | oppilaan päiväkirjat, muistelmat |
| 5 | Evaluoitu ops | tarkastuskertomukset, oppilasarvostelu |

Kasvatushistorian opetussuunnitelmien analyysissa tulee pyrkiä kokonaisvaltaiseen tutkimukseen, jossa nämä kaikki vaiheet ovat mukana. Ongelmaksi muodostuu vertailun ja yleistämisen tekeminen, koska tällöin tutkimusongelmasta esitellään vain osa opetuksen toteuttamisesta.²⁶⁷ Tässä tutkimuksessa pääpaino on opetussuunnitelmata-solla. Ennen kaikkea tutkimuksessa pyritään hahmottamaan keskeiset muutokset, jotka on esitetty etukäteen laaditun opetussuunnitelman sekä operationalisoidun opetussuunnitelman tasolla. Keskeiset normatiivisen tason päätökset näkyvät muun muassa viikkotuntimäärien ja koulukäsityölle annettujen tavoitteiden tarkastelussa. Tarkaste-lun keskittyessä normatiivisen tason lähteisiin tutkimus ei kerro niinkään toteutunutta todellisuutta kuin sen, mitä kunakin ajanjaksona pidettiin tärkeänä. Kansasen mukaan opetussuunnitelmat voidaan nähdä myös kriteeriksi kaikelle, mitä opetustapahtumassa tapahtuu, ja opetussuunnitelmallinen tieto yhdistää opettajan työn opetussuunni-telmaan. ²⁶⁸

Tulkintatieteiden metodina käytetään yleisesti hermeneutiikkaa. Tutkija käy dialogia aineiston kanssa ja rakentaa tulkintahypoteesin tämän perusteella. Ns. hermeneuttises-sa kehässä tutkija löytää vähitellen perustellun tulkinnan. Tulkinta saattaa muuttua alkuhypoteesin jälkeen ratkaisevasti. Alkuhypoteesi perustuu usein intuition ja lopul-

²⁶⁵ Kuikka 2001, 170–171. Jaottelu poikkeaa hieman Sarjalan esittämästä koulutuspolitiikan kolmijaosta, koska Sarjala viittaa operatiivisella tasolla konkreettisiin toimenpiteisiin kunta- ja oppilaitostasolla, eikä niinkään oppimateriaaliin kuten Kuikka.

²⁶⁶ Kuikka 2001, 90.

²⁶⁷ Kuikka 2001.

²⁶⁸ Kansanen 2008, 21–22. Kansanen viittaa Schulmanin tiedonstruktuurin teoriaan, joka liittyy saksalaiseen tutkimukseen pedagogisesta sisältötiedosta

linen tulkinta aineistosta peräisin olevaan perusteltuun tulkintaan. Tavoitteena on, että tutkimuksen testaaminen on systemaattista ja menetelmällistä ja analyysivaiheessa noudatetaan tiettyjä tulkintasääntöjä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan erottaa kahdentasoisia tulkintasääntöjä: erittely- ja sijoittelusääntöjä sekä yleistyssääntöjä. Asiat, yksilöt, lauseet tai lausujat on sijoitettavissa analyysin luokkiin, näin aineisto eritellään ja luokitellaan. Yleistyssäännöt ovat käytössä, kun asiasta esitetään kokoava tulkinta teoreettisten jäsentävien käsitteiden tasolla. Näin aineiston käsittelyssä ja luokittelussa on käytössä eri säännöt.²⁶⁹

Laadullisen aineiston analyysi on tehtävissä aineistolähtöisesti, teoriasidonnaisesti sekä teorialähtöisesti. Teoriasidonnaisessa ja teorialähtöisessä tutkimuksessa aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Aineiston analyysin luokittelu perustuu luotuun viitekehukseen.²⁷⁰ Tämä tutkimus edustaa lähinnä teoriasidonnaista tutkimusta. Tutkimuksessa on selkeästi teoreettisia kytkentöjä, mutta tavoitteena tutkimuksessa ei ole niinkään olemassa olevan teoreettisen tiedon testaaminen, vaan pikemminkin teorian avulla saada ilmiöstä enemmän ja monipuolisemmin tietoa sekä testata olemassa olevan tiedon soveltuvuutta koulukäsityöllisestä orientaatiosta. Erityisesti tutkimuksen yhteenvetoluvussa tarkastellaan tutkimusaineistoa suhteessa olemassa olevaan naisten historiaan, käsityön tutkimukseen ja kouluhistorian tutkimukseen. Luokittelun lähtökohtana ovat olleet muun muassa Cygnaeuksen perusteet, joita olivat ajatus käsitöiden kasvattavasta ja käytännöllisestä merkityksestä. Nämä ulottuvuudet nousivat jatkuvasti esiin myös oppiaineen merkitystä ja tarkoitusta kuvaavissa pohdinnoissa. Tämä näkökulma aineiston luokitteluun on siis oikeastaan noussut koulukäsitöiden historiasta. Tähän pohdintaan liittyviä kommentteja oli löydettävissä koulukäsitöiden tavoitteita määrittävistä asiakirjoista koko koulukäsityön historian ajan.

Käsityön tieteellinen näkökulma on nähtävissä ennen kaikkea tutkimuksen alaongelmissa. Koulukäsityön oppisisältöjen tutkimisen avulla pyritään tarkastelemaan tuotteita, niiden valmistamisessa käytettyjä käsityötekniikoita, materiaaleja sekä työvälineitä käsityötieteellisen tutkimuksen kautta. Tutkimuksen neljän ajanjaksoa ovat sitä vastoin muodostuneet aineistolähtöisesti. Ne ovat muodostuneet lukuisien luentakertojen tuloksena muodostaen vähitellen perustellun tulkinnan aineistosta.

²⁶⁹ Ehmrooth 1990, 37.

²⁷⁰ Tuomi & Sarajarvi 2003, 97–100. He viittaavat Eskolan artikkeliin (2001)

Olen nostanut lisensiaatintyöni jälkeen uudeksi näkökulmaksi oppiaineen tarkastelussa naishistorian näkökulman. Aineiston uudelleen lukeminen toi uudenlaisen näkökulman osin jo aiemmin analysoituun aineistoon. Tämä näkökulma aineiston lukemiseen avasi itselleni ja työlleni myös uudenlaisen perspektiivin koko koulukäsityön opetukseen. Scott jakaa suurimman osan naisiin kohdistuvasta historian tutkimuksesta kahteen kategoriaan, joita ovat kuvaileva ja kausaalinen tutkimus. Kuvaileva tutkimus tyytyy toteamaan olemassa olleen pyrkimättä selittämiseen tai tulkintaan. Kausaalinen tapa pyrkii ilmiön luonteen teoretisoimiseen. Tutkimus haluaa ymmärtää, miten ja miksi ilmiöt ovat saaneet muodon.²⁷¹ Tämän tutkimuksen tavoitteena on ennen kaikkea muutoksen selittäminen. Koulukäsityön tarkastelussa osoittautuu erityisen tärkeäksi sitoa oppiaine osaksi koulujärjestelmää ja sen muutosta. Yhteiskunnallinen muutos ja sen myötä koulun muuttuminen antoivat selkeän näkökulman oppiaineen muutoksen tarkastelulle. Toisaalta pyrin tekemään näkyväksi myös aikakausien naiseuden muuttuvat tarpeet.

5.6 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Niin kuin kaikentyypisessä tutkimuksessa myös historiallisessa tutkimuksessa tutkijan tulee pyrkiä ehdottomaan objektiivisuuteen. Historiallisen tutkimuksen objektiivisuudelle on ominaista huolellinen tutustuminen kaikkeen mahdolliseen lähteaineistoon ja tulosten huolellinen argumentointi.²⁷² Tutkitut komiteamietinnöt on luokiteltu luotettaviksi arkistolähteiksi. Opetussuunnitelmien ja komiteamietintöjen lisäksi tutkimuksessa on tarkasteltu kirjallista oppimateriaalia, joka on tuonut tarkasteluun toisenlaisen ulottuvuuden. Evaluoitua todellisuutta on lisäksi pyritty vahvistamaan kansakoulutarkastajien vuosikertomusten ja kansakoulukokousten pöytäkirjojen avulla. Historiantutkimuksen laatua ja uskottavuutta arvioitaessa on perinteisesti kiinnitetty huomiota lähteiden luotettavuuteen. Lähteiden luotettavuuden näkökulmasta tässä tutkimuksessa käytetyt lähteet voidaan luokitella luotettaviksi arkistolähteiksi. ”Uusien historioiden” myötä myös historiantutkimuksen aineistojen validiutta on alettu uudelleen pohtia niin, että lähtökohtana lähteiden arvioinnissa ei olekaan enää niiden luotettavuus vaan informatiivisuus. Tutkimuksen lähteiden informaatioarvoa pohdittaessa tärkein lähderyhmä tutkimuksessa on luonnollisesti opetussuunnitelmat ja komiteamietinnöt. Kansakouluntarkastajien tarkastuskertomukset sekä kansakoulu-

²⁷¹ Scott 1988, 31.

²⁷² Mm. Kuikka 1991, 122–124.

kokousten muistiot sitä vastoin aineistoina olivat vähemmän informatiivisia. Kuten luvussa 5.4. pohdin, aineistojen vähäiseen informaatioarvoon voi olla useita syitä.

Kalelan mukaan totuus on historiantutkimuksessa vaikeasti osoitettava asia. Historiallisen tutkimuksen totuuden kuvaamisen lähtökohtana tulee olla historiaa koskevan tulkinnan todenmukaisuus. Tämä edellyttää, että tutkimuksessa on pyritty tuomaan näkyväksi ristiriitaisetkin tulkinnat. Tutkimuksen tulokset eivät saa olla ristiriidassa asiaa koskevien tietojen valossa. Historian kuvauksessa ei tulisi myöskään tyytyä pelkästään kuvaamaan, mitä on tapahtunut vaan myös kuka tai ketkä ovat vastuussa tapahtuneesta.²⁷³ Tässä tutkimuksessa ristiriitaisia tulkintoja oli löydettävissä erityisesti opetuksen tavoitteiden ja aikakausilla käytettyjen oppikirjojen kuvauksista.

Kalelan mukaan totuudella on monia eri ulottuvuuksia. Totuuden ulottuvuuksiksi hän määrittelee eettiset, tietoteoreettiset, metodologiset, kulttuuriset, poliittiset sekä pragmaattiset kysymykset. Totuuden eettisiä ulottuvuuksia pohdittaessa on pohjimmitaan kysymys tutkijan rehellisyydestä. Ennen kaikkea tutkijan tulee olla oikeudenmukainen tutkimuskohdetta kohtaan. Tutkijan tarkoitusperät ja kulttuurinen sidonnaisuus ovat myös asioita joita tulee pohtia. Tutkija huolehtii tutkimusaiheen pragmaattisuudesta selvittämällä tutkimusaiheeseen liittyvän tiedontarpeen. Olen tutkimuksen tekijänä tiedostanut, ettei kattavaa koulukäsityötä koskevaa historian tutkimusta ole tehty. Ongelmallisempi asia on saamani moderni käsityönopettajan ja luokanopettajan koulutus. Tutkimuksen luokittelun rakentaminen pelkästään 1990–2000 -lukujen käsityön tieteilisen tutkimuksen varaan tuo mahdollisuuden, että tutkimusasetelma ei tee oikeutta historialle. Tiedostan, että tutkimuksen teoreettinen viitekehys on rakennettu tämän päivän käsityön tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta, mikä ei välttämättä tee oikeutta historian kuvaukselle. Tässä tapauksessa näkökulmallinen valinta edustaa nykyai-kaista tutkimusta, jossa korostuvat muun muassa käsin tekemisen arvo sen kokonaisvaltaisen prosessin näkökulmasta, ei niinkään tuotteen. Erityisesti tästä syystä on tärkeää, että koulukäsityö sidotaan huolella sen historialliseen, kunkin aikakauden yhteiskunnalliseen ja kasvatustieteelliseen kontekstiin. Näin olen pyrkinyt vähentämään uuden tutkimuksen synnyttämää arvolutautunutta näkökulmaa prosessia ihailevasta ja painottavasta käsityöstä. Olen pyrkinyt korostamaan eri aikakausien luomia muuttuvia tarpeita.

²⁷³ Kalela 2000, 140–150.

Kalelan kuvaamien totuuden ulottuvuuksien määrittelyssä tutkimuksen metodologisen ulottuvuuden määrittely on mielestäni olennaista. Kalelan mukaan totuuden metodologisella arvioinnilla on kaksi puolta: tiedon kestävyys ja tutkimustulosten hyväksyttävyyys. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin näkökulmasta tutkijalta edellytetään taitoa arvioida omaa työtään ja tekstiään samanaikaisesti useasta eri näkökulmasta. Laadukkaalta tutkimukselta edellytetään päättelyn moitteettomuutta, tulkinnan vaikuttavuutta ja kuvauksen uskottavuutta.²⁷⁴ Olen pyrkinyt noudattamaan näitä kestävänsä tiedon kriteerejä kirjoittamalla tulkintani selvästi näkyväksi. Riskinä tässä on, että tulkintaa ei ole tehty riittävän selvästi vaan on tyydytty historian kuvailuun, mikä on osoittautunut juuri tämän tutkimuksen haasteeksi. Tutkimusta rakentaessani olen pitänyt tärkeänä aikakausia kuvaavan lähteiden riittävyyden varmistamista, vaikka vielä olennaisempaa onkin huolehtia lähteiden asianmukaisuudesta ja kattavuudesta. Tämän tutkimuksen lähteisiin liittyvää problematiikkaa olen pohtinut jo edellisessä luvussa. Kalelan mukaan tutkimuksen tutkimustulosten hyväksyttävyyttä edellyttää todenmukaisuutta, hedelmällisyyttä ja sanomaa. Tutkimuksen erittäin pitkistä ajankaksista johtuen kunkin aikakauden kuvauksessa olisi todennäköisesti tarvittu vielä laajempaa kuvausta siitä, miksi muutokseen päädyttiin. Tutkimuksen viestin sisältämä sanoma saattaa kadota argumentoinnin ja tapahtumien kuvaamisen taakse. Kuten Kalela toteaa, sanoma on usein löydettävissä esityksen rakenteesta ja jäsennyksestä.

Tämän tutkimuksen keskeisiä lähdeaineistoja ovat komiteamietinnöt ja oppikirjat. Opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen tutkimus on kuitenkin paikoin ongelmallista. Kuten Rinne on todennut, opetuksen tavoitteet kertovat lähinnä opetukselle asetetuista toiveista. Niiden toteutuminen käytännön opetuksessa saattaa olla hyvinkin erilaista kuin valtakunnan tason tavoitteet.²⁷⁵ Pelkkä tavoitteiden tarkastelu jättää kohdeilmios- tä koskevasta tiedosta irrotetut tavoitteet sisällöltään tyhjiksi, toivomuksenomaisiksi kielellisiksi muotoiluiksi. Tavoitteet ovat usein suureellisia ja kaukana todellisuudesta. Tavoitepohdinnat saattavat jäädä myös näennäisiksi, koska käytännön tasolla tavoitteiden tulkinta voi olla hyvinkin erilaista.²⁷⁶ Tavoitteiden tarkastelu ei siis välttämättä anna oikeaa kuvaa todellisesta muutoksesta. Se kuitenkin antaa kuvauksen aikakausien luomista ihanteista ja tarpeista, joita koulukäsityölle on luotu. Tässä tutkimuksessa lähdeaineistona ollut kirjallinen oppimateriaali kertoo eletystä ajasta huomattavasti enemmän kuin pelkkä komiteamietintöjen tarkastelu. Opettajan oppaiden ja oppikirjojen avulla olen päässyt tutustumaan valmistettaviin tuotteisiin, työvälineisiin, materi-

²⁷⁴ Kalela 2000, 139–165.

²⁷⁵ Rinne 1987, 108.

²⁷⁶ Miettinen 1990, 175–181.

aaleihin ja käsityötekniikoihin. Nämä aineistot kertovat siitä, miten aikakausien luomia tavoitteita on tulkittu ja miten ne on operationalisoitu. Tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan myös toteutunutta arkea kansakouluntarkastajien tarkastuskertomuksien ja kansakoulukokousten pöytäkirjojen avulla, joiden avulla on pyritty tekemään näkyväksi myös arjessa toteutuneen opetuksen taso.

Historian tutkimukselta vaadittavan objektiivisuuden edellytyksenä on, että tutkija pyrkii selittämään tietoa niin, etteivät hänen henkilökohtaiset olettamuksensa ja näkemysensä näy tutkimustuloksissa. Kasvatusthistoriallisen tutkimuksen relativistisen teesin mukaan tutkijan olemus kuitenkin näkyy kaikessa tutkimuksessa hänen henkilökohtaisina valintoinaan. Tutkijan tulee ilmaista omat esioletuksensa ja näiden yhteys tutkittavaan ilmiöön.²⁷⁷ Ongelmaksi lähihistorian tarkastelussa muodostuu myös sen sijoittuminen lähelle elettyä elämää. On jopa väitetty, ettei historiantutkimuksen menetelmin ole mahdollista saada objektiivista tietoa 50 vuotta nuorempia asioita tutkittaessa. Tutkijan omat sympatit ja empatiat lyövät läpi omassa ajassa liikuttaessa. Peruskoulun tulo Suomeen on osa tämän tutkimuksen tekijän kouluhistoriaa. Olen aloittanut koulutieni kansakoulussa, opiskellut oppikoulussa, mutta lakimuutoksen myötä saanut peruskoulun päättötodistuksen keskikoulun oppimäärällä. Muistan oppikouluväen närkästyksen peruskoulumuutoksen vuoksi. Historian kuvaamisesta on myös vaikea kadottaa omia muistoja koulukäsityöhön liittyen. Kansa- ja peruskouluun liittyvät käsityömuistoni rakentuvat yllättävän paljon erityisesti käsityönopeettajiin liittyviin muistoihin.

²⁷⁷ Muun muassa Heikkinen A. 1974; Kuikka 1991.

6 KOULUKÄSITYÖ KODIN HYVINVOINTIIN KASVATTAMASSA (1866–1911)

Suomalainen kansansivistys oli 1800-luvulle siirryttäessä vielä lukkarin- ja pitäjän koulujen sekä rippikoulun varassa. Uudenlaiset aatteet, lähinnä valistus, herättivät 1700-luvun lopun ja 1800-luvun kasvattajissa innostusta. Valistuksen keskeinen ajatus oli kansan sivistäminen. Toinen kansanopetusta eteenpäin ajanut suuntaus oli filantropia. Myös nationalismi ja liberalismi, samoin kuin fennomaaninen liike levittäytyivät tällöin suomalaisen sivistyneistön keskuuteen.²⁷⁸

Aatteellisten virtausten lisäksi yhteiskunnallinen muutos näkyi teollistumisena, kaupungistumisena ja palkkatyön yleistymisenä, mitkä osaltaan vaikuttivat tarpeeseen kehittää maahamme toimiva koululaitos.²⁷⁹ Heikkinen ja Leino-Kaukiainen kuvaavat tapahtunutta muutosta siirtymisenä kristillis-moraalisesta sääty-yhteiskunnasta kansalaisyhteiskuntaan, jolloin kansalaisen paikka ei enää määräytynyt syntymässä, vaan hänellä oli mahdollisuus itse vaikuttaa paikkaansa.²⁸⁰

6.1 Kansakoulu naisten taitoihin kasvattamassa

Suomen tilanne 1800-luvun alkupuolella ei ollut kansakoulun rakentamiselle vielä otollinen, vaikka kansanopetuksen tarpeellisuus oli jo sivistyneistön tiedossa. Vasta Venäjän tappio Ranskalle Krimin sodassa (1853–1856), samoin kuin Aleksanteri II:n uudistusmielisyys saivat aikaan muutoksen mahdollisuuden Suomessa.²⁸¹ Aleksanteri II:n uudistusohjelma 1850-luvulla sisälsi uudistusmielisiä tavoitteita teollisuuden, maatalouden, liikenteen, kaupan, rahatoimen ja kunnallishallinnon kehittämiseksi. Tavoitteena oli myös koulujärjestyksen aikaan saaminen. Koulujärjestyksestä muodostui kuitenkin vain välikauden suunnitelma, ja keskustelu Suomen kansakoulusta, sen tavoitteista ja tarkoituksista jatkui kiihkeänä koko 1850-luvun.²⁸² Suomen kansanopetuksen tila tiedettiin huonoksi. Kansanopetuksen kehittämistä pidettiin merkittävänä kansallisten, taloudellisten ja yhteiskunnallisten olojen parantamisen vuoksi. Toisaalta myös kansanopetuksen vastustajien joukko oli lukuisa ja voimakas. Kempin

²⁷⁸ Halila 1949b, 11–14; Nurmi 1983, 37; Iisalo 1988, 112; Jalava 2011, 74–77.

²⁷⁹ Katso esimerkiksi Jalava 2011, 76.

²⁸⁰ Heikkinen A. & Leino-Kaukiainen 2011, 11.

²⁸¹ Halila 1949a, 59–70; Nurmi 1988, 173–182.

²⁸² Muun muassa Halila 1949b, 202–254; Isosaari 1970, 14–16; Nurmi 1983, 37.

mukaan kansansivistyksen vastustajia olivat ”taantumukselliset voimat”, joita edustivat senaatti, korkeat virkamiehet ja ylempi papisto.²⁸³

6.1.1 Suomeen perustettu kansakoulu

Cygnaeuksen, Suomen kansakoulun isän, ponnistelut kansakoululaitoksen perustamisen hyväksi alkoivat Pietarista käsin. Pietarissa asuessaan hän tutustui kasvatustieteelliseen kirjallisuuteen, josta erityisesti Pestalozzin, Fröbelin ja Diesterwegin tuotanto kiinnostivat häntä.²⁸⁴ Cygnaeus tavoitteli vuonna 1857 lausunnon perusteella Suomeen muun muassa korkeatasoisen seminaarin perustamista, pedagogiikan ajanmu-kaistamista ja naisten sivistystason kohottamista.²⁸⁵

Keskustelu kansan sivistämisen merkityksestä tuotti tulosta, ja vuonna 1858 annettiin julistus kansanopetuksen perusteista. Julistuksessa mainittiin myös käsityö kansakoulun oppiaineena. Cygnaeus valittiin kansakoulun organisaattoriksi. Uusi virka edellytti tutustumista sekä Suomen että muiden maiden koulutoimiin. Sisällökekäs Euroopan matka ja sen antina muun muassa fröbeliläinen lastentarha ja Wettingenin seminaari Sveitsissä saivat erityistä ihailua osakseen. Cygnaeus ihaili erityisesti sitä, että lapset saivat työskennellä Fröbelin lastentarhassa leikinomaisesti ja toiminnassa annettiin tilaa luovuudelle.²⁸⁶ Myös ajatus käsitöiden kasvattavasta arvosta avautui kiertomatkan aikana.²⁸⁷ Ulkomaanmatkan jälkeen vuonna 1860 Cygnaeus laati kansakoulutoimen jatkosuunnitelman. Ehdotus oli saanut vaikutteita erityisesti Wettingenin seminaarista ja Bernin kansakouluista. Cygnaeuksen ehdottama kansakoulu oli pohjakoulu. Esitystä vastustivat erityisesti fennomaanit ja kirkko. Kirkon negatiivisuus kouluuudistusta kohtaan johtui siitä, että se oli tähän asti huolehtinut kansan opetuksesta. Kirkko vastusti myös kirkon ja valtion hallinnollista eroa. Kansakouluesitystä syytettiin liian laajaksi ja sen päämääriä liian korkeiksi. Esitystä moitittiin myös kotikasvatuksen aliarvioimisesta ja koulujen sisäoppilaitosmaisuuudesta.²⁸⁸

Kansakouluehdotuksessa (1860) mainittiin oppiaine käsityö, joka tosin kattoi ehdotuksessa kodin kaikki taloustoimet, joihin kuuluivat niin keittiö-, pesutupa, siivous- ja na-

²⁸³ Kempainen 2001, 101, joka viittaa tekstissään Raitioon 1916.

²⁸⁴ Katso esimerkiksi Kantola 1999, 6.

²⁸⁵ Cygnaeus 1910e; Halila 1949a 251–252; Sarjala 1981, 59; Nurmi 1988, 208–211.

²⁸⁶ Halila 1949a, 252–252; Nurmi 1966, 16; Nurmi 1988, 85, 92, 208–211; Iisalo 1988, 120–121; Salo-Mattila 2000.

²⁸⁷ Tarjanne 1916, 58; Tuomikoski-Leskelä 1979.

²⁸⁸ Halila 1949a, 346–380; Nurmi 1966, 17; Kempainen 2001, 8–9, 122–127.

vettatyöt kuin puku- sekä liinavaateompelu, liina- ja pitovaatteiden leikkaaminen, kehrääminen, kutominen, sukankudonta, palmikoiminen, virkkaaminen ja “monia muita käsitöitä, joita voidaan pitää tarpeellisena, käyttääkseen vapaat väliaikansa hyödyllisellä tavalla”.²⁸⁹

1850- ja 1860-luvuilla käytyyn kansakoulukoulu keskusteluun osallistui Cygnaeuksen ohella erityisesti J. V. Snellman, jonka merkitys kansakoululaitokselle oli miltei yhtä suuri kuin kansakoululaitoksen isänä pidetyn Cygnaeuksen. Snellman puhui kansansivistyksestä ennen kaikkea kansallisuusaatteen hengessä. Hänen perimmäinen tavoitteensa kansansivistykselle oli Suomen saattaminen itsenäiseksi kansakunnaksi. Kansakoulun oppiaineisiin ja niiden sisältöihin Snellman viittasi laveasti sanomalla “kullakin ajanjaksolla on omat tarpeensa”. Hänen mielestään koulu ei saanut kuitenkaan keskittyä siihen, että se antaisi vain hyödyllisen maatalous- ja käsityötaidon. Snellman vierasti Cygnaeuksen esittämän kansakoulun käytännöllispainotteista leimaa ja korosti älyllisiä valmiuksia ja koulun tietoa siirtävää merkitystä hegeliläisessä hengessä. Toisaalta Snellman halusi erottaa kansakoulu- ja oppikouluopetuksen tarkoituksen toisistaan. Kansalaiset tuli kasvattaa erilaisiin tehtäviin niin, että yhteiskuntaluokilla ja sukupuolella oli oma asemansa ja paikkansa. Snellman kritisoi Cygnaeuksen esitystä myös siksi, että esitys halusi siirtää koululle perinteisiä kodin ja perheen tehtäviä.²⁹⁰ Snellmanin viitoittamaa linjaa edustivat myös fennomaani Y. S. Yrjö-Koskisen ajatukset suomalaisesta kansansivistyksestä. Kemppisen mukaan Yrjö-Koskisen kasvatustajatteluun juuret juontavat hegeliläisyyteen kuten Snellmaninkin.²⁹¹

Salo-Mattila korostaa Z. J. Cleven vaikutusta kansakoulukeskusteluun. Osittain Snellmanin ja Cleven vaikutuksesta kansakoulu jäi Cygnaeuksen mielipiteistä huolimatta neliluokkaiseksi yläkansakouluksi. Snellmanin ja Cleven hegeliläinen kasvatustajattelu perheestä kasvattajana vaikutti kansakoulun tyypistämiseen.²⁹² Cleve ja Snellman eivät myöskään hyväksyneet Cygnaeuksen ajatuksia käsityön opettamisesta kansakoulussa. Heidän mielestään niin alkuopetus kuin käsityötaitojen opettaminen kuuluivat kodin

²⁸⁹ Cygnaeus 1910a, 284. Cygnaeuksen ehdotus (1860) sisälsi työjärjestyksen ja opetussuunnitelman seminaarin poika- ja tyttömallikouluille sekä jälkimmäiseen yhdistetylle lastenseimelle ja lastentarhalle.

²⁹⁰ Halila 1949a, 251–252; Sarjala 1981, 59; Nurmi 1988, 208–211; Kemppinen 2001, 105. Ahosen mukaan (2003b, 37–38) Snellmanin pyrkimykset liittyivät ennen kaikkea kansakunnan perustamiseen. Tavoitteena oli, että kansa saataisiin tietoiseksi omasta kansallisvaltiostaan.

²⁹¹ Kemppinen 2001, 8–9.

²⁹² Salo-Mattila 2000, 19–20.

tehtäviin. Salo-Mattilan mukaan juuri Cleven mielipiteiden ansiosta koulukäsityö ei saanut kansakouluasetuksessa Cygnaeuksen sille toivomaa asemaa.²⁹³

Vastustusta kansakouluesitystä kohtaan esitti myös A. Meurman, joka tähtäsi sosiaalis-käytännöllisen koulun perustamiseen Snellmanin hegeliläisten ajatusten hengessä. Meurman asetti koulun tavoitteeksi ennen kaikkea maaseudun väestön elinolosuhteiden parantamisen.²⁹⁴ Meurmanin edustaman käsityökasvatuksen tavoitteena olivat ensisijaisesti kansantaloudelliset näkökohdat.²⁹⁵ Samansuuntaisia mielipiteitä käsityön opetuksen tarkoituksiperistä esittivät turkulaiset kansanvalistuskirjailijat Euren ja Renvall, joiden mukaan ”saattoi olla tarpeen jonkin hyödyllisen käsityöammatin alkeiden juurruttaminen paikkakunnan sivuelinkeinoksi”.²⁹⁶ Koulukäsityön tehtävää pohdittaessa sen tavoite ei siis ollut pelkästään aatteellinen vaan myös taloudellinen. Muun muassa Suomen Talousseura ajoi kansansivistyksen asiaa Suomen talouden kehittämisen nimissä.²⁹⁷ Gladhin mukaan myös osa lehdistöstä otti kantaa käytännöllisten käsityöiden puolesta.²⁹⁸

Kansakoulun perustaminen tapahtui hyvin erityyppisten tavoitteiden ristipaineessa. Kansallisuusaatteen kannattajat, Snellman ja Yrjö-Koskinen, pyrkivät kansan sivistämisellä ennen kaikkea rahvaan kansallisen tietoisuuden herättämiseen. Kansan kouluttamista pidettiin tarpeellisena kansallisuusaatteen ja hegeliläisen yleissivistyksen vuoksi. Meurmanin edustama linja taas pyrki käytännölliseen, taloudellista hyvinvointia erityisesti maaseudulla kasvattavaan kouluun. Allardtin mukaan Cygnaeuksen perusteluista oli löydettävissä niin kansallisia, sosiaalisia kuin taloudellisiakin motiiveja.²⁹⁹ Cygnaeus edusti filantrooppista linjaa, jonka tavoitteena oli köyhän kansanosan kouluttaminen. Koulun tuli pyrkiä vaikuttamaan köyhyyteen vaikuttaviin tekijöihin lisäämällä kansan yritteliäisyyttä ja omatoimisuutta. Ajattelun pohjana oli, että koulun

²⁹³ Salo-Mattila 2000, 19–20. Mm. Nurmen mukaan (1966, 18) Z.J. Cleve laati ja kirjoitti asetusehdotuksen ”Mietteitä ja ehdotuksia Suomen Kansakoulutoimesta”. Tämä sai niin paljon eriäviä mielipiteitä aikaan muun muassa kustannussyistä, että sitä ei sellaisenaan saatu voimaan, vaan kansakoulutoiminta käynnistettiin väliaikaisen seminaarin turvin vuonna 1863.

²⁹⁴ Tuomikoski-Leskelä 1979, 49–50.

²⁹⁵ Tuomikoski-Leskelä 1979, 49–50.

²⁹⁶ Halila 1949a, 204–206.

²⁹⁷ Sarjala 1981, 64; Heikkinen A. 1995, 147. Heikkinen A. (1995) viittaa erilaisiin kilpaileviin poliittisiin Suomi-projekteihin, jotka ajoittuvat 1860–1910 -luvulle. Näitä olivat teollisuus-Suomi ja agraari-Suomi. Samansuuntaista keskustelua oli siis nähtävissä myös kansakoulun merkitystä pohdittaessa. Ahosen mukaan (2003a, 47) Agathon Meurman ja Yrjö Koskinen olivat kansallisuusaatetta kannattavan Snellmanin seuraajia kansakoulukeskustelussa.

²⁹⁸ Gladh 1968, 137. Gladhin mukaan ainakin Suomen Wirallinen Lehti ja Morgonbladet kirjoittivat käsityön opetuksen käytännöllisen hyödyn puolesta.

²⁹⁹ Allardt 1966, 130; Korppi-Tommola 1984, 30–31. Korppi-Tommolan mukaan juuri Snellmanin edustama linja piti tärkeänä tyttöjen kasvattamista tuleviksi perheenemänniksi myös Suomeen perustetuissa tyttökouluissa. Koulusivistyksen avulla pyrittiin turvaamaan toimeentulo myös siinä tapauksessa, jos nainen ei solmisi avioliittoa.

tehtävä ei ollut tarjota korkeaa sivistystä vaan ennemminkin kristillinen kasvatusta ja käytännön taitojen opettaminen.³⁰⁰

Runsas eri tahoilta tullut kritiikki Cygnaeuksen kansakouluesityksiä kohtaan hidasti asetuksen aikaansaamista, siksi kansakouluasetus tuli voimaan vasta vuonna 1866. Perustettu kansakoulu oli maaseudulla neljävuotinen ja tarkoitettu 10–14 -vuotiaille lapsille. Alkuopetuksen antaminen kuului maaseudulla pääosin kodin tehtäviin. Jos kotona lasta ei kuitenkaan kyetty opettamaan tyydyttävästi, oli seurakunnan huolehdittava ns. lastenkoulujen perustamisesta. Kaupunkien kansakouluissa sitä vastoin annettiin alkuopetusta, joten kouluikä oli pidempi ja tarkoitettu 8–14 -vuotiaille. Asetuksen mukaan kaupunkeja koski koulujen perustamisvelvollisuus, mutta maaseudulla se perustui vapaaehtoisuuteen piirijakoasetukseen 1898 asti.³⁰¹ Alun perin tavoitteena oli, että koulut perustettiin erikseen tytöille ja pojille. Tämä osoittautui kuitenkin liian kalliiksi ratkaisuksi, joten asetusta muutettiin vuonna 1886 niin, että tytöt ja pojat saivat käydä samaa koulua.³⁰²

Cygnaeuksen ansiona voidaan pitää, että hän nivoi osaksi opetusta tietoaaineiden lisäksi myös harjoitusaineet, jotta koulu ei muodostunut liian tietopainotteiseksi ja koulun kasvatuksellinen merkitys vahvistui. Cygnaeuksen suunnitteleman kansakoulun erityisinä avuina pidettiin myös sitä, että koulun opetus perustui oppilaan työhön eikä mekaaniseen päähän pönttämiseen. Toisaalta Cygnaeuksen ajatusten systemaattisuutta on arvosteltu, koska ne sisälsivät ristiriitaisuuksia.³⁰³ Wallinia pidetäänkin Cygnaeuksen ajanjakson didaktiikan luoja. Wallin yhtyi Cygnaeuksen ajatukseen kristillissiveellisen kasvatuksesta. Wallinin didaktisissa painotuksissa korostuivat havainnollisuus, kertaaminen, tarkkuus, elämänläheisyys ja geneettisyys. Käytännössä Wallinin havainnollinen opetus, joka perustui kertovaan, näyttävään ja vuoropuheeseen opetukseen, ei kuitenkaan toteutunut, vaan todellisuudessa opetus perustui tiedon päähän pönttämiseen.³⁰⁴

³⁰⁰ Cygnaeus 1910b, 347–349; Ahonen 2003a, 22; Nieminen 2003, 109–110.

³⁰¹ Kansakouluasetus 11.5.66; Kauranne 1966, 35. Kodin tehtävä alkuopetuksen antajana siis säilytettiin edelleen kodeilla. Todellisuudessa kotien esiopetus ei toteutunut kuitenkaan suunnitellulla tavalla, vaan opettajat joutuivat käyttämään aikaa myös lukemaan opettamiseen, mikä oli suunniteltu alun perin kodeissa opetettavaksi.

³⁰² Ahonen 2003a, 53.

³⁰³ Lahdes 1966, 151–152. Sinänsä mielenkiintoista, että koulun oppiaineissa käytännön elämää tukeville taidoille eli anatomialle, lastenhoidolle, käsitöille, talousaskareille, kuvaamataidolle, soitolle, puutarhahoidolle ja maanviljelylle jäi niinkin suuri painoarvo huolimatta Snellmanin ja Cleven korostamasta kodin kasvatusta- ja sivistystehtävästä.

³⁰⁴ Lahdes 1966, 152–153.

Cygnaeuksen henkilökohtaisten ponnistelujen ansiosta kansakoulun opettavien aineiden joukossa oli tytöille suunnattu koulukäsityö. Kansakouluasetuksen teksti oli hyvin niukkasanainen. Käsityön opettamisesta siinä todettiin vain, että ”tyttöjä piti harjoitettaman naisväen käsitöihin ja poikia kätevyYTEEN”. Kaupunkikouluja varten annetuissa ohjeissa tyttöjen käsityön opetuksen järjestämisestä olivat samat kuin maa-seutukouluille, mutta poikien käsityön opetus ei ollut kaupungeissa pakollinen.³⁰⁵ Seminaareja varten laaditussa ohjeistossa käsityö mainittiin viikkotuntimääriä koskevien tietojen päätteeksi. ”Opetusaineiden ohella harjoitetaan naispuolisella osastolla käsitöitä, talousaskareita, puutarhanhoitoa ja lastenhoitoa”. Viikkotuntimäärää ei ollut koulukäsityölle osoitettu, kuten muille oppiaineille.³⁰⁶ Cygnaeus korosti kuitenkin, että tytöille suunnattu koulukäsityö on yhdenvertaisessa asemassa muiden opettavien aineiden rinnalla. Koulukäsitöiden avulla tuli opettaa kansalle yleistä kätevyYTTÄ ja ehkäistä saamattomuutta.³⁰⁷

Erityisesti Cygnaeus korosti tyttöjen kouluttamisen tärkeyttä. Hän muun muassa julkaisi Wiborg-lehdessä 1850-luvulla useita lehtikirjoituksia naisten kouluttamisen tarpeellisuudesta.³⁰⁸ Cygnaeus korosti asian tärkeyttä erityisesti siksi, että naisen tehtävä on ”lapsen sekä sielullinen että ruumiillinen hoito sen varhaisemmalla iällä”. Tämän vuoksi hän vetosi juuri naisten sivistämisen velvoitteeseen lasten elämän suunnan rakentajina.³⁰⁹ Koulun tehtävä oli valmistaa naiseuteen ja perheenäitiyteen. Cygnaeuksen mukaan ”naissuku, jonka on Jumalan määräyksestä hoidettava suvun hennoimpia taimia, saisi jotakin opetusta lasten ensimmäisessä ruumiillisessa ja sielullisessa hoidossa.”³¹⁰ Cygnaeus viittasi myös naisten henkiseen äitiyteen, joka hänen mukaansa on Jumalan kutsumus ja naisena olemisen perustehtävä.³¹¹

Cygnaeus puolusti naisten sivistystehtävää seuraavasti:

Meikälaisissä kasvatuskouluissa (pensioneissa) oppivat n. k. paremman kansan tytöt kaikellaista koristerihkamaa (puhumaan ranskaa, rämpyttämään pianoa, korko-ompelua y.m.); huonomman kansan kouluissa oppii tyttö tavallisesti ajatuksetonta sisälukua, katkismusta, kirjoittamaan ja laskemaan ja moniaita käsitöitä, ompelua ja sukankudontaa... Minusta kuitenkin kreivittä-

³⁰⁵ Kansakouluasetus 11.5.66, 121§; Keisarillisen Majesteetin Armollinen Ohjesääntö kansakoulunopettaja ja opettajatar seminaareille Suomen Suuriruhtinasmaassa. 11.5.1866.

³⁰⁶ Kansakouluasetus 11.5.66.

³⁰⁷ Cygnaeus 1910d.

³⁰⁸ Cygnaeus 1910e; Halila 1949a 251–252; Sarjala 1981, 59; Nurmi 1988, 208–211.

³⁰⁹ Cygnaeus 1910f, 12.

³¹⁰ Cygnaeus 1910e, 22.

³¹¹ Cygnaeus 1910g, 33.

reksi syntyneellä ja päivätyöläisen tyttärellä (kauheata sanoa!) on yhteinen päätehtävä täytettävänä elämässä: kunkin on piirissään ja erilaisten tietojensa mukaisesti huolehdittava nousevan sukupolven kasvatuksesta.³¹²

Cygnaeus korosti naisten kouluttamisen tärkeyttä juuri siksi, että naiset huolehtivat lasten hyvinvoinnista ja kasvatuksesta. Cygnaeuksen mukaan kansakoulun avulla voitiin myös kasvattaa naisia huolehtimaan kodin perustehtävistä, joita olivat taloudenhoitoon kuuluvat avut, puhtaus, säännöllisyys ja ”alttiiksi antautuvaisuus toimintaan kodissa”.³¹³ Tuomaalan mukaan Cygnaeuksen tavoitteissa naiseksi kasvattamisessa korostui ”Jumalan säätämä kutsumus, johon kaikkien naisten tuli saada mahdollisuus”. Ajatuksen takana oli, että naisilla tuli olla oikeus koulusivistykseen.³¹⁴

6.1.2 Mallikurssit yhdenmukaistamaan kansakoulujen opetusta

Kansakouluasetuksen (1866) jälkeen koulu kehittyi sekä määrällisesti että laadullisesti. Aivan odotetulla tavalla koulujen määrä ei kuitenkaan kasvanut. Vaikka 1870–1880 -luvulla koulujen määrä lähes kolminkertaistui, kouluttomia kuntia oli edelleen runsaasti. Kansakoulu merkitsi valtion taloudellisesta tuesta huolimatta pitäjille taloudellista räsitystä. Se oli lisäksi edelleen vapaaehtoinen, ja erityisesti maaseudulla kouluikäisillä lapsilla oli tärkeä rooli perheen töiden jakamisessa. Kotityöt ja koulunkäynnistä aiheutuneet kustannukset vaikeuttivatkin lasten kouluun lähtöä.³¹⁵ Kirkolliset kiertokoulut jäivät edelleen 1800-luvulla maaseudun lasten yleisimmäksi koulutusmuodoksi. Vielä 1890-luvulla syrjäseutujen kouluikäisistä vain noin 20 prosenttia kävi kansakoulua, kun taas kirkollista kiertokoulua kävi kolminkertainen määrä.³¹⁶

Vaikka kansakouluasetus sääti kouluissa opetettavat aineet, opetussuunnitelmat vaihtelivat koulukohtaisesti. 1860–1880 -luvulla oli vain harvoja kouluja, joissa opetettiin kaikkia säädettyjä oppiaineita. Oppiaineiden määrää pidettiin liian suurena, ja niiden painottaminen vaihteli suuresti. Vaihtelua oli havaittavissa muun muassa piirustuksen ja käsityön opetuksen tuntimäärissä.³¹⁷ Poikien käsityön opetuksen järjestäminen jätettiin lisäksi kaupunkikouluissa vapaaehtoiseksi, mikä hidasti koulukäsityön järjestämistä.

³¹² Cygnaeus 1910g.

³¹³ Cygnaeus 1910f, 14. Ahosen mukaan (2003, 45) myös tässä suhteessa Cygnaeuksen ja Snellmanin mielipiteet poikkesivat. Snellmanin mielestä kansakoulun tuli keskittyä erityisesti poikien kasvattamiseen.

³¹⁴ Tuomaala 2007, 248.

³¹⁵ Luukanen 1986; Iisalo 1988, 117.

³¹⁶ Isosaari 1970, 41–43.

³¹⁷ Koulutoimen Ylihallituksen kiertokirje 3.3.1881; Gladh 1968; Nurmi 1983, 39.

tä kouluissa.³¹⁸ Myöskään vuoden 1872 kansakoulukokouksen käsityönäyttelyn tuomariston mielestä käsityön opetusta kansakouluissa ei ollut järjestetty systemaattisesti.³¹⁹

Kouluylhallitus julkaisi vuonna 1881 mallikurssit määrittämään koulutointia, koska kansakouluasetuksen suuntaviivoja ei ollut noudatettu. Mallikurssit olivat opettavien sisältöjen kokoelma, jossa lyhyesti kuvattiin myös opetuksen tavoitteet. Ne yhdenmukaistivat opetusta ja helpottivat sen suunnittelua. Kansakoulutoimelle asetettiin opetusta ohjaavat viikkotuntimäärät, ja neljävuotinen koulu jaettiin kahteen luokkaan, jossa kummallakin luokalla oli kaksi vuosiosastoa. Mallikurssien sisältö edellytti, että oppilaat osasivat lukea tullessaan kouluun.³²⁰ Koulukäsityön ”tarkoitusta ja merkitystä” tarkennettiin vuonna 1883 lähetyssä Ylihallituksen kiertokirjeessä. Kiertokirjeessä painotettiin, että koulukäsityön opetusta varten tuli vuosittain laatia suunnitelma, jonka perustana olivat oppiainetta varten annetut kasvatusopilliset periaatteet. Koulussa valmistettavaksi sopivia tuotteita valittaessa tuli huomioida paikkakunnan ja materiaalien erityistarpeet mutta myös tuotteiden tarpeellisuus ja hyödyllisyys, niin ettei koulukäsityössä keskityttäisi liikaa ylellisyustuotteiden valmistamiseen.³²¹

Käytännössä mallikurssit otettiin maassamme käyttöön hyvinkin vaihtelevasti. Mikkelin läänin tarkastuskertomusten perusteella vuodelta 1887 opetus oli toteutettu tyydyttävästi. Tarkastuskertomuksen mukaan kevätlukukaudella 1887 kansakoulussa opetettiin vähintäänkin tyydyttävästi kaikkia aineita, eikä esimerkiksi käsityön opetuksen puutteista ollut yhtään mainintaa.³²² Vastaava tarkastuskertomus vuodelta 1889 kertoo kuitenkin Pohjois-Suomen tilanteesta aivan toista. Tarkastuskertomuksen mukaan Pulkkilassa, Ylivieskassa, Savolahdella, Säresniemessä, Naapurivaarassa, Muhoksella, Ylitorniossa, Pirkkiönkylällä eikä Kuivaniemellä koulukäsityötä ollut otettu opetussuunnitelmaan.³²³ Wiipurin läänissä koulukäsityö oli sitä vastoin hieman paremmin hoidettu. Tosin Impilahden koulussa tytöille suunnattu koulukäsityön opetus ei ollut vielä suunnitelman mukaista koulun puutteellisten tilojen vuoksi, kun taas Kivennavalle ja Sakkolaan ei ollut saatu tytöille koulukäsityön opettajaa. Myöskään Suursaa-

³¹⁸ Kansakouluasetus 1866; Salo-Mattila 2000, 20.

³¹⁹ Gladh 1968, 162–165.

³²⁰ Ylihallituksen kiertokirje 1883; Koulutoimen Ylihallituksen kiertokirje 3.3.1881; Lahdes 1966, 154; Nurmi 1983, 39.

³²¹ Ylihallituksen kiertokirje 1883.

³²² Mikkelin läänin kevätlukukauden tarkastuspäiväkirja 1887.

³²³ Oulun läänin kansakoulujen tarkastuspäiväkirja kevätlukukaudelta 1889.

ressa ei tytöille suunnattua opetusta ollut järjestetty mitä ilmeisimmin miesopettajasta johtuen.³²⁴ Toteutunut arki koulupiireissä näytti siis olleen varsin kirjavaa.

Mallikurssien ohjeita tarkentamaan laadittiin vuonna 1887 komiteamietintö. Mietinnön avulla pyrittiin luomaan tarkempi ohjelma kansakouluissa annettavaa käsityön opetusta varten. Komitean keskeinen tehtävä oli laatia ohjelma, jossa esitellään sopivat esineet ylempään kansakoulun opetusta varten. Komitea painotti mietinnössään sitä, että vaikka koulukäsityön opetuksella oli kasvatuksellinen tehtävä, sitä oli paikoin painotettu jopa liikaa ja samalla oli unohdettu oppaineen aineellinen hyöty. Kaupungeissa tarjolla ollutta alempaa kansakoulua varten komitea ehdotti yhteistä opetusta tytöille ja pojille, jolloin kudottaisiin, palmikoitaisiin ja ommeltaisiin. Esitelty sarja ei kuitenkaan sisältänyt tytöille suunnatun opetuksen esineitä.³²⁵

Tytöille suunnattua koulukäsityötä tukemaan saatiin vuonna 1893 mallisarja. Sen tavoitteena oli luoda kasvatukselliset ja käytännölliset tavoitteet huomioiva suunnitelma kouluja varten. Kuten mietinnössä todettiin, ”komitean tehtäväksi on jäänyt vain rakentaa edelleen jo lasketulle perustukselle, selvittää edellä mainittujen periaatteitten sisällitys ja koettaa sovelluttaa ne puheena olevaan aineeseen: naisten käsitöihin”. Komitea kiinnitti huomiota erityisesti siihen, että monin paikoin koulukäsityössä oli onnistuttu, vaikka se sisälsi edelleen monia puutteita. Tulokset eivät olleet tasalaatuisia, koska opetusta ei ollut järjestetty suunnitelman eikä metodisen ajattelun pohjalta. Kouluilta puuttui, erityisesti maaseudulla, päteviä opettajia, materiaaleja ja työvälineitä. Työvälineisiin ja materiaaleihin kohdistunut kritiikki kohdistui kuitenkin erityisesti pojille suunnattuun koulukäsityöhön.³²⁶ Vuonna 1893 senaatti vahvisti myös tarkemmat määräykset jatkokurssien järjestämisestä. Jatkokoulussa opetettavaksi ehdotettujen aineiden joukossa oli koulukäsityö. Opetusta tuli antaa kaikissa aineissa yhteensä 150 tuntia lukuvuodessa.³²⁷ Tosin jatkoluokkia käyvien määrä oli ainoastaan murtoosa kansakoulun käyneistä.³²⁸

Väestön nopea kasvu, elintason paraneminen, säätykierto, kansallisuusaate ja vilkas yhteiskunnallinen toiminta herättivät ajatuksen yleisen oppivelvollisuuden tarpeesta. Se oli kuitenkin vielä 1890-luvun Suomessa arkaluonteinen asia. Erityisesti oppi- ja kouluvelvollisuuden puolesta taistelivat J. R. Danielson, E. G. Palmén ja M. Soininen.

³²⁴ Wiipurin läänin kansakoulujen tarkastuspäiväkirja lukuvuodelta 1889–1890.

³²⁵ Komiteamietintö 1887:6, 2–3.

³²⁶ Komiteamietintö 1893:6, 2.

³²⁷ Karttunen 1966, 48–50.

³²⁸ Rahikainen 2003, 162. Tieto perustuu tilastolliseen katsaukseen vuodelta 1910–1911.

Heidän mukaansa koulu oli saatava harvaan asutuille alueille, koska koulut olivat nyt keskittyneet taajamiin. Soininen osoitti tutkimuksissaan, että Suomen koulujen oppilasluku oli luvattoman alhainen. Puutteellisen kouluverkoston vuoksi yli 80 prosenttia lapsista jäi vaille kouluopetusta, kun taas esimerkiksi Ruotsissa vastaava prosenttiluku oli vain 21.

Venäjän kenraalikuvernööri vastusti suomalaisten sivistämistä. Yllättävää kyllä koulu- ja oppivelvollisuusesitys sai vastustusta myös talonpoikaissäädyn jäseniltä, jotka pelkäsivät poliittisia uhanalaisia olosuhteita ja siitä aiheutuvia kustannuksia.³²⁹ Suurin osa suomalaisista eli kuitenkin talonpoikaissäädystä. Suomi oli edelleen vahvasti maatalousmaa. Jos verrataan kaupunkilais- ja maalaislasten määrää, luvut ovat suhteessa 50 000 / 200 000.³³⁰

Kansakoulujen perustamiseen velvoittava piirijakoasetus tuli voimaan vuonna 1898. Asetusta sanottiin koululaiksi, koska siinä velvoitettiin kuntia perustamaan koulupiirejä siten, että jokaisella kouluikäisellä oli mahdollisuus käydä koulua. Piirijakoasetuksessa tuli ottaa huomioon maantieteelliset olosuhteet, asutus- ja kieliolot sekä huolehdittava siitä, ettei koulumatka ollut harvaan asuttuja seutuja lukuun ottamatta yli viisi kilometriä. Piirijakoasetuksen aikana, ennen vuoden 1921 oppivelvollisuuslakia, koulua käyvien määrä kasvoi. Piirijakoasetus ei kuitenkaan sisältänyt koulupakkoa. Siksi vuosisadan vaihteessa kolmannes perustetuista koulupiireistä oli edelleen ilman kansakoulua. Oulun läänissä oli eniten kouluttomia koulupiirejä lähinnä harvasta asutuksesta johtuen. Eniten kouluja saatiin kuitenkin niille alueille, joissa koulunkäynti oli muutenkin vilkasta.³³¹

Kansakoulun piiritarkastajien kokousten ja kansakoulukokousten muistiodien perusteella kansakoulukeskustelu keskittyi 1800- ja 1900-lukujen taitteessa koulun yleiseen järjestämiseen ja erityisesti pojille suunnatun käsityön opetuksen puutteelliseen välineistöön.³³² Vuoden 1908 kansakoulujen piiritarkastajien kokouksessa pohdittiin kuitenkin laajemmin koulujen käsityökaluston tilaa. Kouluihin todettiin tarvittavan lisää välineitä, erityisesti sorveja ja höyläpenkkejä. Tässä kokouksessa myös tytöille suunnatun

³²⁹ Halila 1949c, 17–34; Haapalan (2003, 68–69) mukaan 1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä. Tällöin nuorison määrä kasvoi sadalla tuhannella eli 40 prosentilla. Korkean syntyvyyden lisäksi syynä oli imeväis- ja lapsikuolleisuuden alentuminen. Toisaalta sodat sekä sisällissota että maailmansota vaikuttivat nuorten määrään. Erityisesti syntyvyys laski. Syntyvyys nousi kuitenkin uudelleen sotien jälkeen 50-luvulle tultaessa.

³³⁰ Haapala 2003, 75.

³³¹ Halila 1949c, 17–34.

³³² Kolmannen piiritarkastajakokouksen pöytäkirja 1894; 31; Kuudennen piiritarkastajakokouksen pöytäkirja 1908, 113–124; Neuvoja maalaiskansakoulujen perustamiseen ja hoitoon 1909.

nattuun käsityön opetukseen vaadittiin lisää määrärahoja. Ompelukoneen ostoon esitettiin 50 prosentin valtion osuutta, jotta kunnat voisivat lisätä ompelukoneita opetukseen.³³³

Mallikurssit ja koulukäsityötä varten tehdyt mallisarjat vakiinnuttivat ja yhdenmukaisivat kansakoulujen työtä, mutta opettavien aineiden viikkotuntimäärissä oli vielä huomattavaa vaihtelua. Mallikursseja pidettiin myös liian pitkinä ja opetusta tukemaan kirjoitettuja oppikirjoja liian seikkaperäisinä ja laajoina.³³⁴ Uusi opetussuunnitelma hahmottui 1899 Yrjö-Koskisen johtamana oppikirjakomitean mietinnön tuloksena. Mietintö sisälsi kansakoulun uuden opetussuunnitelman, vaikka se ei virallisesti kumonnut vuoden 1881 mallikursseja. Käytännössä oppikirjakomitean mietinnön ajatukset tulivat kuitenkin käyttöön uusien oppikirjojen välityksellä.³³⁵

Oppikirjakomitean suunnitelmaa leimasi Soinisen, kansakoulun uuden vaikuttajapersoonan, herbart-zilleriläinen pedagogiikka.³³⁶ Opetuksessa siirryttiin ns. vuorokurssiperiaatteeseen. Uutta periaatetta tukemaan julkaistiin runsaasti oppikirjoja. Vuorokurssijärjestelmässä oppiaine jaettiin useampaan vuorottain opetettavaan osaan. Näin opetettava aines jaettiin yhdysluokilla vuorovuosiksi. Kokonaistuntimäärää kevennettiin selvästi, kun raskas 36 viikkotuntin työviikko lyhentyi neliosastoisessa kansakoulussa 30 tuntiin. Kuusiosastoisesta kansakoulun alaluokilla I ja II opetusta annettiin 24 tuntia viikossa. Työviikon lyhentyessä opetussuunnitelmaa karsittiin. Oppitunteja vähennettiin erityisesti uskonnosta, äidinkielestä, historiasta ja koulukäsityöstä (liite 2).³³⁷ Käytännön elämään suuntautuminen näkyi reaaliaineiden opetuksen korostumisena. Työille suunnattu koulukäsityö koettiin edelleen merkittäväksi käytännönläheisyytensä vuoksi.

Oppikirjakomitean mietinnössä vuonna 1899 kuusiluokkaisten koulujen koulukäsityön tuntimäärät poikkesivat neliluokkaisten koulujen tuntimääristä. Neliluokkaisia kansakouluja oli lähinnä maaseudulla. Kuusiluokkaisessa koulussa I-II -luokalla koulukäsityön opetusta ehdotettiin annettavaksi kaksi tuntia viikossa, III-IV -luokalla neljä tuntia ja V-VI -luokilla kolme tuntia. Maalaiskoulussa koulukäsityötä opetettiin edelleen

³³³ Kuudennen piiritarkastajakokouksen pöytäkirja 1908, 113–124.

³³⁴ Halila 1949c, 175; Lahdes 1961, 27–29.

³³⁵ Halila 1949c, 34–167; Lahdes 1961, 27–43; Nurmi 1989, 11–13; Nurmi 1988, 27.

³³⁶ Halila 1949c, 143–145.

³³⁷ Komiteamietintö 1899:10; Lahdes 1966, 155.

enemmän kokonaistuntimäärään nähden, koska opetustuntimäärät olivat luokkaa kohti 4 tuntia koko nelivuotisen koulun ajan.³³⁸

Myös kansakoulujen jatko-opetusta pyrittiin parantamaan. Vaikka kansakoulun jatko-opetus saatiin muodollisesti kuntoon senaatin vuonna 1893 antaman määräyksen perusteella, havaittiin sen toimeenpanossa 1800–1900 -lukujen vaihteessa huomattavia puutteita. Oppilaiden saaminen kursseille oli vaikeaa, koska nuoret pääsivät työelämään ja jatko-opetuksen sisältönä ollut kansakoulun teoreettisten kurssien kertaaminen ei opiskelijoita kiinnostanut. Vuonna 1900 senaatti antoi uudet ohjeet jatkokurssien järjestämisestä varten. Nyt pakollisia opetettavia aineita olivat ainoastaan uskonto, äidinkieli ja laskento. Samoin kursseja oli mahdollista järjestää lyhyemmässä muodossa kuin 150 tunnin mukaisina.³³⁹

1800- ja 1900 luvun vaihteen kummallakin puolella eläneet lapset ovat kuvanneet lapsuuttaan maaseutumaisessa Suomessa elämäksi, johon kuului sota sekä sitä edeltänyt ja sen jälkeinen puute.³⁴⁰ Tähtinen nimeää 1800- ja 1900-lukujen vaihteen taite- ja murroskohdaksi kasvatuksen alalla ja eri koulusektoreilla Suomessa. Koulujen ja oppilaiden määrä, koulutuksen yhteiskunnallinen merkitys ja sen laaja-alaisuus näkyivät muutostarpeina myös kansan sivistämisen suhteen. Koulut avautuivat, yhtenäistyivät ja saivat keskitetyn ohjatun mallin. Samaan aikaan suomenkielinen opetus lisääntyi, opettajien ammatin status lisääntyi, kouluopetusta suuntautui uudelleen sekä koulu-pedagogiikkaa ryhdyttiin korostamaan.³⁴¹ Vähitellen saatiin koulujärjestelmä, johon kuului kansakoulu, ammattiopetus ja korkeakoulutus.³⁴²

³³⁸ Komiteamietintö 1899:10.

³³⁹ Karttunen 1966, 50–52. Tuomaala (2003b) on käsitellyt tutkimuksissaan 1900-luvun ensimmäisten vuosikymmenien jatkokoulutusta. Kansakoulun jatkoluokat eivät saavuttaneet kansakoulua käyneitä. Työnteko ja varsinaiset ammattikoulut nähtiin hyödyllisempänä väylänä. Tyttöjen osalta työllistyminen tarkoitti kauppa-apulaisen tehtäviä, taloissa piikkomista tai palvelijaksi menemistä, jos kotitilat eivät lapsia työllistäneet. Jatko-luokkien opetussuunnitelma korosti erityisesti käytännön elämän tarpeita ja kristillissiveellistä kansalaiskasvatusta. Tosin Tuomaalan mukaan kotien käytännölliset tarpeet ja jatkokoulun opetus eivät aina kohdanneet toisiaan.

³⁴⁰ Korkiakangas 1996, 69–70.

³⁴¹ Tähtinen 2007, 135–136.

³⁴² Heikkinen A. & Leino-Kaukianen 2011, 12.

6.2 Kansakoulu kodeissa tarvittavaan yleiseen kätevyteen kasvattamassa

Cygnaeuksen tavoitteena oli luoda Suomeen kansakoulu, joka olisi lääke vallitsevaa köyhyyttä vastaan. Suomen kansaa vaivasi ”tietämättömyys, puuttuva yritteliäisyys, saamattomuus ja hitaus, puolustamaton ajan tuhlaus sekä meidän maassamme vallitseva rajaton suhteettomuus toiselta puolen liikanaisen ylellisyyden ja nautinnonhimon sekä toiselta puolen puuttuvan työn ja tuottamiskyvyn välillä”.³⁴³

6.2.1 Tytöille suunnattu koulukäsityö on kasvattavaa ja käytännöllistä

Perustetun kansakoulun (1866) koulukäsityö suunniteltiin cygnaeuslaisessa hengessä vastaamaan aikakauden kasvatuksellisia ja käytännöllisiä tarpeita. Oppiaineen käytännöllisen hyödyn lisäksi koulukäsityön tuli olla ”sielullisesti kasvattavaa”. Cygnaeuksen mukaan koulukäsityön tiedollisen kasvatuksen arvo oli työkasvatuksen aatteiden hengen mukainen, ”niin että abstraktinen tietäminen muuttuu käytännölliseksi taitamiseksi”.³⁴⁴

Cygnaeuksen filantrooppiset tavoitteet kansakoululle korostuivat erityisesti käytännöllisissä oppiaineissa. Filantropian ajatuksena oli köyhän kansan opettaminen niin, että kansa sai käytännöllistä opetusta, jonka avulla pyrittiin yritteliäisyyden ja perheiden hyvinvoinnin edistämiseen. Cygnaeus viittasi koulukäsityön käytännöllisellä tehävällä ennen kaikkea siitä saatavaan taloudelliseen hyötyyn, mikä oli kaksitasoista. Koulukäsityön avulla pyrittiin lisäämään sekä yksilön ja kodin taloudellista hyvinvointia että kohentamaan koko kansakunnan hyvinvointia.³⁴⁵

Kojonkoski-Rännäli määrittelee Cygnaeuksen ajan koulukäsityön käytännöllisiksi tehtäviksi muun muassa taidon selvitä käytännön ongelmista sekä toimeliaisuuden, säästäväisyyden ja työntekoon liittyvät taidot.³⁴⁶ Kojonkoski-Rännälin mukaan tytöille

³⁴³ Cygnaeus 1910a, 183; 1910c; Toisaalta Cygnaeuksen tavoitteet korostivat Tuomikoski-Leskelän mukaan työkouluajatusta. Tuomikoski-Leskelän mukaan käsityökasvatuksesta oli löydettävissä kasvattavan ja yleistä kätevyttä, yritteliäisyyttä ja toimeliaisuutta kehittävien tavoitteiden lisäksi löydettävissä kolmas teema, joka korosti koulun ammattitaidollista aspektia. Ammattitaitoa korostavan koulutuksen ajatus näkyi erityisesti opettajankoulutuksessa.

³⁴⁴ Cygnaeus 1910a, 193.

³⁴⁵ Halila 1949b, 283–290; Tuomikoski-Leskelä 1979, 54–55.

³⁴⁶ Kojonkoski-Rännäli 1995, 107, 125. Mielenkiintoista on, että myös uusissa taito- ja taideainetta käsittelevissä teksteissä huomioidaan edelleen myös oppiaineen käytännöllisyys ja arkielämässä tarvittavien tietojen

suunnattu koulukäsityö hyväksyttiin osaksi koulujen opetusohjelmaa juuri sen kätevyttä, käytännöllisyyttä ja säästäväisyyttä kehittävien ominaisuuksien vuoksi.³⁴⁷ Oppiaineen käytännöllisyyteen liittyi oletettavasti myös jonkin verran ammattiin kasvatamisen näkökulmaa. Tuomikoski-Leskelän mukaan kansakoulun tehtävänä oli kasvattaa työn kautta työhön.³⁴⁸

Cygnaeuksen keskeinen ajatus oli, että koulukäsityö kehittää koululaisten yleistä kätevyttä. Cygnaeus tarkoitti yleisellä kätevydellä taitoa tehdä kaikenlaisten työkalujen ja välineiden avulla mekaanisia töitä. Vastineessaan kansakouluehdotuksen tarkastuskomitean lausunnolle Cygnaeus valitti, että komitea ei ole ymmärtänyt oikein hänen ajatustaan ”teknillisistä käsitöistä”, joiden tarkoitus ei ollut koneellinen harjaantuminen tai virkistyksen suominen vaan yleisen kätevyuden saavuttaminen.³⁴⁹ Yleisen kätevyuden avulla pyrittiin nostamaan kansan ja kansakunnan taloudellista hyvinvointia. Tavoitteena oli taito tehdä ja hyödyntää käden taitoja sekä lisätä niiden avulla hyvinvointia. Cygnaeus korosti, ettei yleisen kätevyuden tavoitteena ollut kuitenkaan ammattimainen osaaminen.³⁵⁰ Ennen kaikkea Cygnaeuksen ajatus yleisestä kätevydestä tarkoitti yritteliäisyyttä ja toimeliaisuutta.³⁵¹

Jo ensimmäisessä kansakoulukokouksessa vuonna 1869 käytettiin puheenvuoro erityisesti naisten käsityön opetuksen merkityksestä. Pastori Böökin mukaan kansakoulun käsityön opetus oli niinkin merkittävä oppiaine, että hän tiesi vanhempien laittavan tyttöjään kouluun juuri koulukäsityön opetuksen vuoksi.³⁵² Koulukäsityöllä ei kuitenkaan ollut huomattavaa merkitystä ammattiin valmistamisen näkökulmasta, koska naisten työ oli kodeissa, ja kotien ulkopuolinenkin työ sijoittui maatalouteen.³⁵³ Perheet pitivät käsityön opetusta merkittävänä ilmeisesti oppiaineen kodin hyvinvointia lisäävien, yleistä kätevyttä kehittävien tavoitteiden vuoksi.

Koulukäsityön arvoa osoittivat köyhille kunnille myönnetyt apurahat käsityövälineistön hankkimiseen. Kansakouluasetuksen jälkeisinä vuosikymmeninä jaettiin myös sti-

ja taitojen hallinta. Koulukäsityön katsotaan olevan myös ”taiteen tekemisen perustekniikka”. Katso esimerkiksi Jakku-Sivonen 2006, 7–8.

³⁴⁷ Kojonkoski-Rännäli 1995, 106. Kojonkoski-Rännäli viittaa Lehtosen tutkimukseen (1984, 31). Lehtosen mukaan koulun tehtävä oli hyvien yhteiskunnan jäsenten kasvattaminen ja filantropinen itseapuun auttaminen.

³⁴⁸ Tuomikoski-Leskelä 1979, 201–205.

³⁴⁹ Cygnaeus 1910b.

³⁵⁰ Gladh 1968; Tuomikoski - Leskelä 1979, 49–57. Tuomikoski-Leskelä kuitenkin viittaa myös koulukäsitöiden avulla saavutettavaan ammatillisuuteen.

³⁵¹ Tuomikoski-Leskelä 1979, 201–205.

³⁵² Keskustelut ensimmäisestä julkisesta Suomen kansakoulukokouksesta 1869, 43–44.

³⁵³ Oittinen P. 1996, 61–67. Helsingissä ompelu oli kolmanneksi suurin ammatinharjoittaja ryhmä 1890-luvulla. Pääasiassa tytöt oppivat ompelemaan kotona eikä varsinaista ammattikoulutusta ollut Suomessa juuri tarjollakaan.

pendejä. Stipendeihin olivat oikeutettuja ainoastaan ne koulut, joiden koulukäsityön opetus oli hyvin järjestetty. Koulukäsityöltä vaadittiin hyödyllisyyden lisäksi pedagogisuutta. Esimerkiksi lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa toivottiin kiinnitettävän huomiota myös oppiaineen esteettisiin tavoitteisiin.³⁵⁴ Mielenkiintoista on, että kotiteollisuuden kehitystä tutkineen Virrankosken mukaan kouluopetuksella ei näytä olleen juuri merkitystä kotiteollisuuden kehitykselle.³⁵⁵

Opetuksen järjestäminen oli perustetuissa kansakouluissa monella tapaa puutteellista, ja juuri koulukäsityö oli oppiaineita, jonka opetuksesta tingittiin. Ahosen mukaan vuoden 1870 kansakoulujen tarkastuskertomusten perusteella vain kolmasosassa kansakouluista opetettiin koulukäsityötä.³⁵⁶ Tutkimusajanjakson ensimmäisinä vuosikymmeninä koulukäsityö haki rooliaan kansakoulussa. Opetukselle asetettujen melko ympäröidneiden tavoitteiden lisäksi opetukselle ei ollut annettu selkeitä ohjeita, eikä opettajilla ollut tietoa ja taitoa niiden ohjaamiseen. Opetukselta puuttui myös metodi. Koulukäsityön katsottiinkin 1870-luvulta lähtien pyrkivän käsityötaidon ja kotiteollisuuden edistämiseen eikä niinkään muodollisen kasvatuksen antamiseen. Talousseurat, kotiteollisuuden edistämistä varten asetettu komitea ja Meurmanin viitoittama linja vahvistivat käsityön opetuksen käytännöllisen hyödyn merkitystä. Yllättävää kyllä, myös Snellman oli tämän kaltaisen elvytyspolitiikan kannattaja.³⁵⁷ Elinkeinopolitiikka oli erityisen kiinnostunut maaseudun elinkeinoelämän uudistamisesta. Nälkävuodet olivat osoittaneet, että maatalouden tueksi tarvittiin maaseudulle muita elinkeinon mahdollisuuksia ja juuri käsiteollisuus koettiin tällaiseksi. Cygnaeuksen esittämät koulukäsityön kasvattavat ja käytännölliset tavoitteet muuttuivatkin käytännössä kotiteollisuutta tukeviksi. Keskeiseksi muodostuikin käsitöiden avulla saatavan käytännöllisen hyödyn tavoittelu.³⁵⁸ Koulukäsitöiden hyödyllistä tehtävää korostettiin myös kansakoulukokousten käsityönäyttelyissä. Kansakoulukokousten käsityönäyttelyn tuoma-

³⁵⁴ Koulutoimen Ylihallituksen kiertokirje 3.3.1881; Keisarillisen Majesteetin Armollinen Julistus toimenpiteistä kotiteollisuustaidon kohottamiseksi Suomen Suuriruhtinaanmaassa 8.6.1883; Ktk 5.5.87; Nurmi 1988, 178–179. Huomiota kiinnitettiin myös käsityönopettajien koulutukseen. Käsityönopettajia varten järjestettiin kesäkursseja, joissa valmistettiin mallisarjat koulujen työtä tukemaan. (Kansakoulun tarkastajille lähetetyt kiertokirjeet 26.3.1903, 21.3.1902, 18.10.1901.)

³⁵⁵ Virrankoski 1994, 671–681.

³⁵⁶ Ahonen 2003a, 55.

³⁵⁷ Halila 1949b, 284–285; Komiteamietintö 1912:10, 61; Tuomikoski - Leskelä 1979, 49–57, 106. Salo-Mattilan (2000, 20–21) mukaan koulukäsityön tila kansakoulun ensimmäisinä vuosikymmeninä saattoi kuitenkin olla monisärmäisempi kuin on ajateltu. Salo - Mattila viittaa vuoden 1876 Uuden Suomettaren kirjoitukseen, jossa käsiteltiin ensimmäisen teollisuusnäyttelyn kansakouluosastoa. Lehtikirjoituksessa viitataan siihen, että koulu ei ole teollisuus- ja käsityökoulu, vaan ennen kaikkea kaikkien sivistystarpeeseen sovitettava.

³⁵⁸ Halila 1949b, 284–288.

riston mukaan vuonna 1872 kouluissa tehtiin liikaa virkkaustöitä, jolloin ”käytännön tarpeiden palveleminen” jäi liian vähälle huomiolle.³⁵⁹

Myös koulukäsityön merkitystä oppiaineena kyseenalaistettiin. Muun muassa B. F. Godenhjelmin mukaan ompelun oppimista varten oli olemassa erilliset käsityökoulut eikä koulun tehtävä ollut opettaa käytännöllisiä, kotielämään kuuluvia taitoja. Naisille sopivaa koulutusta pohtineen Godenhjelmin mielestä sivistystä tuovia oppiaineita olivat kielten ja matemaattisten aineiden lisäksi erityisesti laulu ja piirustus. Koulukäsityötä vastoin oli hänen mielestään kokonaan käytännöllistä eikä kuulunut sen tähden koulutyöhön vaan kotielämään.³⁶⁰

Kosken mukaan 1800-luvun kansansivistyksen ydin oli talonpoika, joka oli ahkera, sisukas, vaatimaton ja kohtaloonsa tyytyväinen uurastaja.³⁶¹ Myös talonpoikaisluokassa perheen merkitys kansan hyvinvoinnin nostajana tiedostettiin, kun perheeseen liittyvät vahvat ideologiset lataukset liittyivät Suomeen 1800-luvun puolivälissä. Perhe oli tärkeä instituutio isänmaallisten ja kansallisten päämäärien saavuttamisen kannalta.³⁶² Samalla kun koti määriteltiin valtion perusyksiköksi, nainen sidottiin kotiin. Kansalaiskasvatusta leimasi 1800-luvun lopulla snellmanilais-hegeliläinen ideologia, jonka mukaan naisen toimintapiiri haluttiin rajata kodin piiriin ja tulevien kansalaisten kasvatamiseen.³⁶³

Godenhjelmin mukaan naiseuden luontaisina piirteitä olivat naisen eettinen käsitys oikeasta ja väärästä, sopivasta ja sopimattomasta. Naisille luontaisia ominaisuuksia olivat myös hellyys ja herkkyyys, luontainen siveellisyys sekä kauneuden taju. Tosin Godenhjelmin kommentti ”nainen on ihminen; kuinka siis sivistys, ihmiskunnan paras tavara, joka antaa elämälle sen oikean arvon, voisi olla häneltä kielletty?”, kuvastaa aikakauden ajatusta naisen roolista perheessä. Sinänsä hyvää tarkoittavassa naisten koulunkäyntiä tukevassa kommentissaan Godenhjelm pyrki vakuuttamaan, ettei nainen mene pilalle koulussa vaan on siitä huolimatta halukas avioliittoon ja toimimaan sivistyksestä johtuen henkisenä persoonana miehensä rinnalla.³⁶⁴

³⁵⁹ Gladh 1968, 162–165.

³⁶⁰ Godenhjelm 1883, 101–110.

³⁶¹ Koski 2011, 163.

³⁶² Häggman 1994; Markkola 1994.

³⁶³ Tuomaala 2008, 154–155; Koski 2011, 166.

³⁶⁴ Godenhjelm 1883, 103–107.

Kansakoulun tehtävä oli naisten kasvattaminen äitiyteen.³⁶⁵ Vaikka Cygnaeuksen ajatukset eivät edustaneet snellmanilais-hegeliläistä kasvatustajattelu, käsitöiden kaksinaimainen kasvattava ja käytännöllinen tehtävä palveli erinomaisesti myös tätä hegeliläistä päämäärää. Myös Cygnaeuksen tavoitteena oli naisten kasvattaminen äitiyteen ja kodin hoidossa tarvittavien tehtävien hallitsemiseen. Cygnaeus oli ymmärtänyt, että tukemalla naisten sivistystyötä koulutuksen avulla kansakuntaa ja köyhien perheiden hyvinvointia voitiin parantaa. Cygnaeuksen painottaman koulukäsityön avulla saavutettavan yleisen kätevyyden ajatuksen taustalla oli työhön tarttuminen ja taito tehdä asioita, joita nainen tarvitsi kodissa.

6.2.2 Mallisarja tytöille suunnatun koulukäsityön tueksi

Vuonna 1881 julkaistut mallikurssit yhdenmukaistivat ja helpottivat kansakoulun opetuksen suunnittelua. Koulutoimen ylihallituksen mallikursseja koskevassa kiertokirjeessä koulukäsityön tavoitteista todettiin seuraavaa:

Silmän, havaintovoiman ja kauneisaistin kehittäminen sekä käden harjoittaminen työasetta vapaasti käyttämään on pidettävä käsityöopetuksen pää-tarkoituksena kansakoulussa, jolla siis lähinnä pyritään johonkin yleiseen kätevyyteen, vaan ei mihinkään erityiseen ammattitaitoon. Pitäen silmällä tätä kasvattavaa tarkoitusta, joka sisältää, että käsitöitä on harjoitettava ajatuksellisesti eikä koneentapaisesti, järjestetään opetus ja harjoitukset oppilasten eri taipumusten ja edistysten mukaan.³⁶⁶

Mallikurssien myötä koulukäsityö sai opetusmetodin ja selkeämmät tavoitteet opetukselle. Koulukäsityön tavoitteiksi tulivat opetusopin yleiset säännöt. Koulukäsityötä pidettiin kasvatuksen välikappaleena. Metodisesti opetuksessa tuli edetä helpommasta vaikeampaan oppilaan kyvyt ja näppäryys huomioon ottaen.³⁶⁷ Linjoiltaan tavoitteet noudattelivat Cygnaeuksen edellisinä vuosikymmeninä esittämiä tavoitteita, jotka korostivat koulukäsityön kasvatuksellisia ja käytännöllisiä tavoitteita, olivathan mallikurssit Cygnaeuksen ja Lönnbeckin käsialaa.

Mallikurssien käyttöönottoa puolustavassa puheenvuorossa kuudennessa yleisessä kansakoulukokouksessa vuonna 1884 tarkastaja Berner kommentoi koulukäsityön ti-

³⁶⁵ Tähtinen 2011, 191.

³⁶⁶ Koulutoimen Ylihallituksen kiertokirje 3.3.1881.

³⁶⁷ Koulutoimen Ylihallituksen kiertokirje 3.3.1881; Koulutoimen Ylihallituksen kiertokirje 30.11.1883.

laa. Hänen mukaansa käsityön opetuksesta oli keskusteltu 1800-luvun taitteen molemmin puolin vilkkaasti koko Euroopassa. Suomea pidettiin keskustelujen perusteella käsityön opetuksen kasvatuksellisten tavoitteiden mallimaana. Myös Berner painotti käsityöiden kasvatuksellista luonnetta. Kuten Berner totesi, ”käsityönopetuksen muodollinen tarkoitus on asetettava etupäähän”. Kasvatukselliset tavoitteet eivät olleet puhujan mukaan kuitenkaan käytännössä toteutuneet hienojen tavoitteiden mukaisesti, vaan koulukäsityö kaipasi tarkkaa mallikokoelmaa, jotta sen kasvatukselliset tavoitteet toteutuisivat. Mallien tuli edetä helpommasta vaikeampaan ja olla ikäkaudelle sopivan haastavia.³⁶⁸

Ilmeisesti tämä maailmalle kiirinyt koulukäsityön hyvä maine kohdistui erityisesti pojille suunnattuun koulukäsityöhön, koska seitsemännessä yleisessä kansakoulukokouksessa vuonna 1887 käytettiin puheenvuoro käsityön opetuksen tilasta. Seminaariopettajatar Masalinin mukaan maamme kansakoulun käsityön opetus oli saavuttanut kiinnostusta, mutta kiinnostus kohdistui erityisesti miesten käsityöihin. Masalinin mukaan tytöille suunnattu koulukäsityö oli sitä vastoin saanut moitteita, koska tunneilla valmistettiin ”n.k. koristustöitä”. Näihin oli kuitenkin jouduttu tyytymään, koska kouluilla ei ollut materiaaleja isompien tuotteiden valmistukseen, ja kouluissa oli keskitytty liikaa neulomiseen ja liinavaatteiden ompelamiseen. Masalinin mukaan kouluihin kaivattiin ennen kaikkea lisää pukuompelua, paikkaamista, parsimista, kehruuta ja kutomista.³⁶⁹

Kansakoulu oli köyhä ja tarvikkeista oli pulaa. Myös ohjeet koulukäsityötä varten olivat edelleen vajavaiset. Niinpä naiskäsityöiden mallisarja saatiin mallikursseiden tueksi vuonna 1893. Mallisarjan funktio rakentui mallikursseissa annettuihin tavoitteisiin. Koulukäsityöiden tehtävän todettiin edelleen olevan sekä kasvatuksellinen että käytännöllinen.³⁷⁰

Mallisarjan työtä tukemaan julkaistiin kaksi opettajan opasta Lydeckenin ”Tytöjen käsityöiden johtamisen ohjeita kansakouluja varten” (1892) ja Törnuddin ”Naiskäsityöiden oppikirja kansakoulun opettajattaria varten” (1902), joka oli suunnattu ensisijaisesti Sortavalan seminaarin oppilaita varten. Tavoitteet olivat samansuuntaiset kuin Cygnaeus oli ehdottanut jo lähes kolmekymmentä vuotta aiemmin, mutta niiden tueksi

³⁶⁸ Keskustelut Suomen kuudennessa yleisessä kansakoulukokouksesta 1884, 46–56.

³⁶⁹ Keskustelut Suomen seitsemännessä yleisessä kansakoulukokouksessa 1887, 50–51.

³⁷⁰ Komiteamietintö 1893:9.

rakennetun oppimateriaalin avulla sen suunnittelu ja järjestäminen oli helpompaa.³⁷¹ Vaikka teokset julkaistiin Soinisen johtaman oppikirjakomitean mietinnön aikoihin, ne edustivat vielä selkeästi cygnaeuslaisen käsityökasvatuksen henkeä.

Naiskäsitöitä ohjaavissa opettajan oppaissa ei mainintoja sukupuolesta juuri ollut. Sukupuoli koulukäsitöiden opettamisen suhteen näytti olleen kyseenalaistamaton. Jo oppikirjojen nimet ”Tytöjen käsitöiden johtamisen ohjeita kansakouluja varten” sekä ”Naiskäsitöiden oppikirja” viittaavat selkeästi, keiden opettamiseen kirjat oli kirjoitettu. Cygnaeuslaisessa hengessä koulukäsityön kasvatuksellinen arvo, henkisten kykyjen ja siveellisen luonteen kehittäminen, myönnettiin. Opetuksen tavoitteet olivat yleissivistäviä. Koulukäsityön avulla harjoiteltiin sääntöä, siisteyttä, ahkeruutta, kärsivällisyyttä, tarkkuutta ja säästäväisyyttä.³⁷² Oppikirjoissa opetukselle asetetut tavoitteet toistivat mallikurssien kansakoulun koulukäsityölle antamia tavoitteita. Koulun arvo yleissivistävänä ja kasvattavana tunnustettiin, mutta käytännöllispainotteisen oppiaineen tavoitteita tarkasteltaessa sen merkitys arjessa tarvittaviin taitoihin kasvatamisessa korostui.

1800-luvun viimeisinä vuosikymmeninä myös sivistyneistön keskuudessa heräsi huoli työläisnaisten kotien puutteellisesta hoitamisesta. Esimerkiksi Tampereella sivistyneistö perusti talouskoulun 1890-luvulla. Siellä harjoiteltiin kotien vaatimia taitoja, kuten ruoan valmistusta, leipomista, pesemistä, silittämistä, ompelamista ja sukan kutomista. Talouskoulun tavoitteena oli opastaa työläisnaisia taloudellisuuteen. Tampereella käytiin myös kasvatusopillista keskustelua siitä, oliko koulu liian teoreettinen ja kotiaskareista vieraannuttava, ja pitäisikö sinne lisätä erityisesti kodinhoidon opetusta.³⁷³ Sivistyneistön piirissä naisen tärkeimpänä tehtävänä pidettiin äitiyttä, vaikka perheillä olikin käytössä palkolliset. Äitien tehtäväksi jäi kuitenkin lasten henkisestä ja moraalisesta kehityksestä huolehtiminen.³⁷⁴

Rinteen tutkimuksen mukaan kansakoulussa vallitsi aikakaudella 1881–1945 moraalinen koodi. Koulun tavoitteissa korostuivat käytännöllisyyden ja käyttökelpoisuuden

³⁷¹ Pääosin kirjat edustivat Cygnaeuksen ajatuksia, ja selkeämpi uudistus oli havaittavissa vasta Käsityökomitean mietinnön (1912) jälkeen.

³⁷² Komiteamietintö 1893:9.

³⁷³ Markkola 1994, 174–175. Markkola on tutkinut työläisperheen roolia historiallisessa muutoksessa, kun suomalainen sääty-yhteiskunta alkoi teollistua ja muuttua kansalaisyhteiskunnaksi Tampereella 1870-luvulta 1910-luvulle. Markkolan tutkimuksessa tarkastellaan myös perheeseen ja kotiin liittyviä ihanteita, joita perheille asetettiin. Keskustelu oli Iida Yrjö-Koskisen Tampereen kasvatusopillisen yhdistyksen esitelmästä.

³⁷⁴ Häggman 1994, 219.

vaatimus.³⁷⁵ Ajatus yleisestä kätevydestä kuvasti hyvin Cygnaeuksen näkemystä naiskäsitöiden merkityksestä, jonka tavoitteena oli sekä tekninen osaaminen että osaamisen älykäs hyödyntäminen. Yleisen kätevyyden ajatus korosti koulukäsityön avulla hankittavaa käsityötaitoa, joka viritti myös ajattelemaan. Toisaalta Cygnaeuksen tavoitteissa korostuivat yritteliäisyys ja ahkeruus, jotka korostivat käsityön opetuksen käytännöllistä luonnetta ja sen käyttökelpoisuutta arjen taitojen oppimisessa.

Aikakauden naiseuden hyveet voitaneen löytää Törnuddin vuoden 1902 Naiskäsitöiden oppikirjasta, vaikka näistä ajatuksista on jo löydettävissä myös käsityökomitean henkeä. Istuihan oppikirjan kirjoittanut Törnudd myös käsityökomiteassa.

Käsityöopetus kasvattaa sääntillisyyteen, järjestykseen, siisteyteen, uskollisuuteen vähässä, säästäväisyyteen, tarkkuuteen, kärsivällisyyteen ja ahkeruuteen. Se kohottaa ajatusvoimaa ja teroittaa arvostelukykä.³⁷⁶

Ajanjaksolla 1866–1911 käytännöllisten taitojen kehittäminen tuli tytöille suunnatussa koulukäsityössä pääasiaksi huolimatta opetuksen kaksinaisista tavoitteista.³⁷⁷ Koulukäsityön kasvattava näkökulma oli kansalle ja osalle sivistyneistöä vieras. Naiskäsitöiden kiisteltyä asemaa koulun oppiaineena tuskin helpotti Cygnaeuksen ajatus käsitöiden kasvattavasta ja käytännöllisestä vaikutuksesta, koska aikakaudella valitsi käsitys koulukäsityöstä erityisesti kodissa valmistettavien tarve-esineiden tuottamisen välineenä. Tytöille suunnatun koulukäsityön kasvatuksellista arvoa ei ymmärretty eikä hyväksytty, koska käsitöiden tekemisen tarkoitus oli ennen kaikkea opettaa valmistamaan nopeasti, tehokkaasti ja valmista mallia jäljentämällä kodeissa tarvittavia tekstiilituotteita. Kansakoulussa pyrittiin opettamaan käsityötaidot niin hyvin, että oppilaat pystyivät saamiensa taitojen avulla selviytymään arjessa tarvittavista käsityötaidoista.

Sulkusen mukaan 1800–1900 -lukujen vaihteen naisihannetta kuvasivat sanat puhtaus, siveellisyys, raittius, äidillisyyys, uhrautuvaisuus ja toimeliaisuus. Tämä naiskuva täydensi aikakauden miesihannetta, joka oli säästäväinen, raitis ja ahkera.³⁷⁸ Cygnaeuksen mukaan kansakoulun keskeinen tavoite oli naisten valmistaminen kasvatustehtävään ja kodin hoitoon. Tytöille suunnatun koulukäsityön tavoitteet yleisestä kätevydestä kuvastivat tavoitteita, joita yhteiskunta oli naiselle asettanut. Yleisen kätevyyden

³⁷⁵ Rinne 1984.

³⁷⁶ Törnudd 1902, 7.

³⁷⁷ Komiteamietintö 1912:10, 65; Tuomikoski-Leskelä 1979, 60–61.

³⁷⁸ Sulkunen 1987, 158–159.

tavoite oli juuri köyhän kansanosan yritteliäisyyden ja toimeliaisuuden lisääminen käden taitojen avulla.

6.3 Käsitöitä kodin tarpeisiin

Kansakoulun kehittäminen tapahtui yhteiskunnallisen kehityksen ja aatteellisten suuntausten ristipaineessa. Vaikka Cygnaeus piti koulukäsityötä olennaisena osana perustettua koulua, opetuksen sisältöihin hän ei juuri puuttunut. Oppiaineen sisällöllinen kehittäminen jäi oppikirjoja julkaisseiden Lilli Törnuddin (1862–1929) ja Charlotta Lydeckenin tehtäväksi. Lydecken julkaisi 1892 teoksen Tyttöjen käsitöiden johtamisen ohjeita kansakouluja varten. Hän toimi myös Jyväskylän seminaarin johtajattarena vuosina 1867–1916.³⁷⁹ Törnudd toimi Sortavalan seminaarin opettajana sekä myöhemmin piirustuksen ja tyttöjen käsitöiden tarkastajana.³⁸⁰

6.3.1 Neulomista ja käsin ompelua mallisarjan hengessä

Kansakouluasetuksessa (1866) oppiaineiden opetussisältöjä ei mainittu. Seminaareille annetun ohjesäännön mukaan koulukäsityön opetusta tuli antaa seuraavasti:

Naisosastolla on tavallisia karkeampia ja hienompia naiskäsitöitä, kuten ompelua, kehruuta, kutomista, virkkausta, sukankudontaa j.n.e. Sitä paitsi on naisoppilaiden opittava leikkaamaan kaikellaisia liinavaatteita ja yksinkertaisia naisten ja lasten pitovaatteita; edelleen käyttämään lastenseimen ja lastentarhan opetuskeinoja, kuten kuutta lelulahjaa j.n.e., sekä järjestämään voimisteluleikkejä.³⁸¹

Halilan mukaan kouluissa käytetyt käsityötekniikat olivat melko yksipuolisia ja niiden järjestämisessä oli suuria alueellisia eroja 1870–1880 -luvulla. Esimerkiksi Alahärmässä ja Haapavedellä koulussa harrastettiin juuri- ja olkitöitä. Varkaudessa punottiin verkoja ja Räisälässä tyttöjen kerrottiin karstanneen, tikanneen, kehränneen, neuloneen ja

³⁷⁹ Lydecken Charlotta 2011.

³⁸⁰ Törnudd Lilli 2011.

³⁸¹ Kansakouluasetus 11.5. 66; Keisarillisen Majesteetin Armollinen Ohjesääntö kansakoulunopettaja ja opettajatar seminaareille Suomen Suuriruhtinasmaassa. 11.5.1866; Cygnaeus 1910, 258. Opettajia kouluttavassa kansakouluseminaarissa opetettiin äidinkielen, toista kotimaisen kielen ja kasvatustieteellisten aineiden lisäksi varsin suuri määrä käytännön elämää palvelevia aineita, kuten kuvaamataittoa, soittoa, anatomiaa, lastenhoitoa, käsitöitä, talousaskareita, puutarhanhoitoa ja maanviljelystä.

kutoneen seitsemän tuntia viikossa.³⁸² Valtakunnallisesti tekemisen kirjo näytti siis melko vaihtelevalta. Alueellinen käsityöperinne vaikutti merkittävästi siihen, mitä koulukäsityötunneilla tehtiin.

Opetusta tukemaan lähetettiin kiertokirje vuonna 1881. Kiertokirjeen mukaan koulukäsityötä tuli opettaa eri käsityötekniikoita apuna käyttäen, ja valmistettujen käsitöiden tuli pohjautua hyviin malleihin.³⁸³ Koulut saivat myös mallikurssien tavoitteita tukemaan käsityön mallisarjat. Poikien käsityöopetus sai mallisarjan 1880-luvulla. Se sisälsi 70 esinettä, joista 55 oli puutöitä. Tytöille suunnatun koulukäsityön tueksi julkaistiin mallisarja vuonna 1893. Tyttöjen mallisarja sisälsi kaupunkikouluja varten 20-osaisen tuotesarjan, joista kuusi oli alempaa ja 14 ylempää kansakoulua varten. Maaseudulle suunniteltu sarja sisälsi 17 tuotetta. Useimmat tuotteet olivat molemmissa sarjoissa.³⁸⁴

Mallisarjan esityksen mukaan sopivia työlajeja eli käsityötekniikoita olivat neulominen, liina- ja pitovaatteiden ompeleminen, mitan ottaminen, kaavojen piirtäminen ja leikkaaminen ompelemiseen liittyen, paikkaaminen, parsiminen, merkkaus ja virkkaus. Olojen salliessa voitiin harjoittaa myös kankaan kutomista sekä olki- ja lastutöitä. Virkkauksen opettamista moitittiin, koska sen katsottiin syrjäyttävän neulomisen ja parsimisen, eikä se ollut suotavaa.³⁸⁵ Myös opettajan oppaissa viitattiin siihen, että virkkausta tuli harjoittaa vain hyödyllisiä pukineita valmistettaessa. Toisaalta kuitenkin niiden valmistamista ei kielletty lahjakkailta, vanhemmilta oppilailta. Tätä perusteltiin sillä, että käsitöiden tuli kehittää myös kaunoaistia.³⁸⁶ Huomattavaa on, että 1800-luvun lopulla käsityötekniikoihin kuului vielä kehrääminen ja kankaan kutominen maaseudun jatkoluokilla. Käsityötekniikoista korostuivat erityisesti neulominen ja käsin ompelu. Neuletöiden tekemiseen käytettiin runsaasti aikaa. Vähemmän arvokaina työtapoina pidettiin ”kaunoaistia kehittäviä” käsityötekniikoita kuten kirjontaa.³⁸⁷

Mallisarjan laatinut komitea (1893) tutustui ennen mietintönsä jättämistä koulukäsityön tilaan kansakouluissa ja totesi ne metodisesti puutteellisiksi. Huomio kiinnittyi erityisesti opettajattarien ammattitaidon mutta myös ”työaseiden” ja ”työaineiden”

³⁸² Halila 1949b.

³⁸³ Koulutoimen Ylihallituksen kiertokirje 30.11.1883.

³⁸⁴ Komiteamietintö 1893:9, 5.

³⁸⁵ Komiteamietintö 1893:9, 3-5.

³⁸⁶ Koulutoimen Ylihallituksen kiertokirje 30.11.1883.

³⁸⁷ Komiteamietintö 1893:9.

puutteellisuuteen. Luultavasti tästä syystä kouluille annettiin ohjeet tarvittavista työvälineistä. Niitä ehdotettiin hankittavaksi sellainen määrä, ettei niiden puute aiheuta viivytystä. Esimerkkinä olemassa olevista välineistä käytän hyvin varustettua Kirvun kansakoulua, jossa oli tytöille suunnattua käsityöopetusta varten muun muassa kangaspuut tarpeineen, neljä rukkia, kuusi karstaa, 10 sukkapuikot ja kerinpuut.³⁸⁸ Myös opetuksen havainnollistamista haluttiin painottaa. Lydeckenin (1892) opettajan oppaan kalustoluettelo sisälsi muun muassa sarana- tai kokoonpantavan pöydän, ruutuisen luokkataulun, ompelukehän ja parin paksuja puupuikkoja opettajaa varten. Työvälineet viittasivat siihen, että opetuksen didaktisiin järjestelyihin toivottiin kiinnitettävän huomiota.³⁸⁹

Opetuksen ohjausta toivottiin tehtävän tahdissa neulomisen ja ompelemisen avulla:

Tahdissa neulominen ja ompeleminen huvittaa ja virkistää pienokaisia, saattaa hitaat nopeammiksi ja liian hätäiset maltillisemmiksi, antaa työntöä laiskoillekin, on siis käytettävä alemmilla luokilla joskus ja vähän aikaa kerrassaan, esim. 5-10 min.³⁹⁰

Vuoden 1892 opettajan opas ”Tytöjen käsitöiden johtamisen ohjeita” sisälsi uraa uurtavan luvun, joka sisälsi koneella ompelemisen yleisiä neuvoja. Kirjan kirjoittaja Lydecken viittasi kansakoulun käsityöoppimäärän edellyttävän, että yläluokkien oppilaille on ompelukone käytettävissä. Oppaassa toivottiin, että kullekin koululle hankitaisiin yksi ompelukone. Ompelukoneiden hankintaa perusteltiin sillä, että mekaaniseen käsin ompeluun käytetty aika voidaan käyttää tehokkaammin muun muassa kaaivojen piirtämiseen ja vaatteiden leikkaamiseen. Ompelukoneen hankintaa tuettiin valtion taholta 40 prosenttia hankintahinnasta, ja sen käytön edistäminen nähtiin tärkeäksi kansakouluissa.³⁹¹ Kuten Halila toteaa, ”Ompelukoneen voittokulku ja kansakoulumme käsityöopetus ovatkin meillä kulkeneet käsi kädessä”.³⁹² Kansakoulun myönteisellä asenteella tekniikan kehittymistä kohtaan oli varmasti merkitystä ompelukoneiden käytön yleistymisessä kansan kodeissa seuraavina vuosikymmeninä. Tavoitteena oli, että koulussa annettu ompelukoneiden käytön ja huollon opetus mahdollisti perheet hankkimaan laitteita myös koteihin.

³⁸⁸ Halila 1949b, 286.

³⁸⁹ Lydecken 1892.

³⁹⁰ Lydecken 1892.

³⁹¹ Lydecken 1892, 98; Myös Törnuddin opettajan opas (1902) sisälsi vastaavan luvun. Kirja antoi myös seikkaperäiset ohjeet ompelukoneen käyttöä ja huoltoa varten.

³⁹² Halila 1949b, 290; Halila 1950, 112. Mm. Jyväskylän seminaarissa keskusteltiin vuonna 1889 sen aikaisen käsityöopettaja Forsbergin ansiosta käsityön opetusta uudistavan laitteen, ompelukoneen, hankinnasta. Ompelukonetta ei kuitenkaan ostettu, vaan varat käytettiin harmonin ostoon

Opettajia pyydettiin seuraamaan tekniikan kehittymistä:

Käsityöopetuksen oppimäärässä ja käsitöiden valmistamisessa seuratkoon opettaja teollisuuden kehitystä. Jos käsitöiden opettaja samoin kuin muiden aineiden opettajat tahtoo aineessaan edistyä, ei hän saa olla huomioonottamatta niitä edistyksiä, joita käsityön alalla aikojen kuluessa tapahtuu. Entisestäään on käsityöaineiden valmistaminen muuttunut, ja monet työtkin tehdään nykyään toisin kuin ennen.³⁹³

Ajanjaksolla 1866–1911 kansakoulun opetuksessa käytetyt materiaalit eivät olleet kovinkaan monipuolisia. Tuotteeseen tarvittavan materiaalin maininnaksi riitti esimerkiksi villalanka ja puikot N:o 6–7 tai kangas ja rihma N:o 40–50, jotka edustivat ajalle tyypillisiä, saatavilla olevia materiaaleja. Ompelutöissä kehoitettiin käyttämään materiaalina joko pellavaa, pumpulia eli puuvillaa, villaa tai silkkiä.³⁹⁴ Puuvillalangasta ehdotettiin valmistettavaksi esimerkiksi pölypyyhin, pumpulipalttinaisesta kankaasta taas naisen paita. Muita ompelutöihin ehdotettuja kankaita olivat aivainen eli aivinapellava sekä serttinki.³⁹⁵ Gladhin tutkimuksen vuoden 1885 käsityönäyttelyn aineiston perusteella pääasiassa tarvittavat materiaalit, oljet, kankaat ja langat, tuotiin kotoa. Lisäksi oppilaiden valmistamat tuotteet myytiin ja niistä saaduilla rahoilla hankittiin materiaaleja ja työkaluja.³⁹⁶ Materiaaleja oli huonosti saatavilla. Lisäksi koulujen sekä perheiden vähävaraisuus esti niiden käyttöä.

Naisten elämänpiiri rajautui pääasiassa kotiin ja sen askareisiin. Lastenhoito, vaatteiden valmistus ja puutarhanhoito kuuluivat naisten tehtäviin. Mallisarjassa (1881) naisten käsitöiksi määriteltiin neulominen, liina- ja pitovaatteiden ompelu, mitan ottaminen, kaavojen piirtäminen ja ompeleminen, paikkaaminen, parsiminen, nimeily ja virkkaus, olki- ja lastutyöt sekä kankaan kudonta. Käsityötekniikat olivat melko yksipuolisia ja korostivat käsin ompelua ja neulomista. Kaikki mainitut käsityötekniikat olivat kodin vaatetukseen ja kodin sisustamiseen liittyviä työtapoja. Niiden tekeminen sidottiin myös vuoden kiertoon. Kesällä kasvatetut pellavat kudottiin talvella kangaspuissa. Samoin kesällä keritty villa, kehrättiin ja tehtiin langaksi vähemmän kiireiseen talviaikaan.

Käsityötekniikat, materiaalit ja työvälineet valittiin pääasiassa käsityön käytännöllistä näkökulmaa silmällä pitäen. Käden mekaanista toistoa vaativat käsityötekniikat kehiti-

³⁹³ Törmudd 1902, 8.

³⁹⁵ Sertinki nimitystä käytettiin yleensä palttinasidoksisesta, harvahkosta puuvilla- tai sekoitekankaasta.

³⁹⁶ Gladh 1968, 174–175.

tivät, työläydestään huolimatta, ahkeruutta, kärsivällisyyttä ja tarkkuutta. Naiskäsitöiden kasvatukselliset, ajattelua kehittävät tavoitteet jäivät kuitenkin opettajan oppaiden perusteella vähemmälle huomiolle.

Koulussa valmistetut tuotteet olivat suurikokoisia kansankodin käyttöesineitä. Pieni huomio kuitenkin suotiin kirjontatekniikoille, joiden avulla koristeltiin isotöisiä käsitöitä. Lasten, miesten ja naisten vaatteiden valmistaminen kasvatti eittämättä äitiyteen ja perheenemännyyteen. Merkittävä rooli koulukäsityöllä oli myös uusien työkalujen, materiaalien, tuotteiden ja valmistustekniikoiden käyttöön ottamiseen. Kansakoulu oli edistyksellinen ja pyrki siihen, että kouluihin hankittiin muun muassa ompelukoneita jo varhaisessa vaiheessa. Kansakouluissa opetetulla koneompelulla oli suuri merkitys kotien koneellistumisessa.

6.3.2 Käytännöllisiä kodin tarve-esineitä

Koulutoimen ylihallituksen kiertokirjeessä vuodelta 1883 painotettiin sitä, että opetuksen tuli vastata paikkakunnan käsiteollisuuden tarpeisiin ja asukkaiden mielipiteisiin. Koulut saivat valita mallit sen mukaan, millaista tarvetta paikkakunnalla oli käsiteollisuuden suhteen ja millaisia työaineita eli materiaaleja paikkakunnalta löytyi. Esineiden hyödyllisyyttä tuli korostaa ja hylätä ylellisyysesineiden valmistus. Moitteita saivat tuotteet, joita pidettiin liian hienoina vastaamaan kansan tarpeita.³⁹⁷

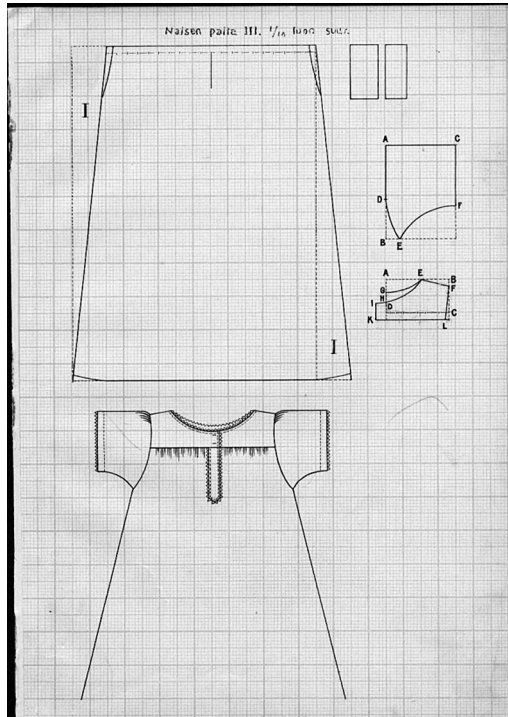
Tuotteita 1800- ja 1900-lukujen vaihteen kansakoulussa ei ehdotettu valmistettavaksi vuodessa kovinkaan montaa. Esimerkiksi maalaiskansakoulun III vuosiosastolla esitettiin naisen paidan lisäksi tehtäväksi sormikkaat tai lapaset, parsimisharjoituksia ja paikkaamista.³⁹⁸ Valmistettavaksi ehdotetut tuotteet sitä vastoin olivat varsin suuritöisiä. Sekä Lydeckenin (1892) että Törnuddin (1902) opettajan oppaissa valmistettavaksi ehdotetut tuotteet jaoteltiin opetettavan aineksen mukaan kolmeen ryhmään. Ensimmäisen ryhmän muodostivat lankatyöt. Valmistettavaksi ehdotettuja tuotteita olivat pölypyyhin, rannikkaat, lapaset, lapsen sukat ja sormikkaat. Toiseen ryhmään kuuluivat työt, joissa käytettiin kangasta ja ompelulankaa. Tällaisia töitä olivat lähinnä ompelu ja paikkaus. Valmistettavaksi ehdotettiin työpussi, esiliina, tyynynpäällinen, naisen ja miehen paita, miesten työmekko eli pusero, alushousut ja yönuttu ja leninki. Kol-

³⁹⁷ Koulutoimen Ylihallituksen kiertokirje 30.11.1883.

³⁹⁸ Komiteamietintö 1893:9.

mannen ryhmän muodostivat työt, joita tehtiin ”kaunoaistin kehittämiseksi tai vaatteiden nimeilemiseksi.”³⁹⁹

Kuvassa 1 on naisen paidan kaavat. Tuotteen valmistaminen edellytti perehtymistä kaavoitukseen. Tuotteen valmistaminen vaati huolellisuutta ja tarkkaa ompelutyötä. Saumat ommeltiin katesaumoiksi ja käänteet päämattiin käsin.



Kuva 1: Naisen paidan kaava. Paita kuului maalaiskansakoulun III vuosiosaston töihin.⁴⁰⁰

Lydeckenin opettajan opas (1892), joka suunniteltiin helpottamaan mallikurssien noudattamista, noudatteli mallikurssien linjaa oppiaineelle annetusta tuntijaosta. Kaupunkikouluissa opetusta ehdotettiin annettavaksi neljä tuntia viikossa alaluokilla ja yläluokilla viisi tuntia. Maalaiskouluissa alakoulun tavoitteena oli opettaa kuusi tuntia viikossa alakoulussa, kun taas yläkoulussa se oli viisi tuntia. Valmistettavaksi ehdotetut tuotteet sitä vastoin eivät kohdistuneet ainoastaan tytöille tehtäviin vaatteisiin,

³⁹⁹ Lydecken 1892; Tömmud 1902.

⁴⁰⁰ Tömmud 1902, 40. Maalaiskansakoulut olivat nelivuotisia ja alemman kansakoulun oppimäärä tuli olla suoritettu siirtyessä nelivuotiseen kansakouluun. Kaupunkikoulut olivat kuusivuotisia ja sisälsivät alakansakoulun.

vaan yllätyksekseni oppikirjoissa opetettiin koko perheen vaatettamista. Hyvänä esimerkkinä tästä voidaan pitää miesten paitaa. Sitä vastoin pienten lasten vaatettamiseen oppikirjoissa ei juurikaan perehdytty, vaikka lasten hoitamista pidettiin keskeisenä naiseuteen liittyvänä tehtävänä. Tämä voi johtua siitä, että ilmeisenä pidettiin sitä, että tytöt oppivat lasten vaatteiden teon samalla, kun he oppivat tekemään aikuisen vaatteiden. Toisaalta kyse voi olla myös siitä, että lasten vaatetusta ei tehtävänä pidetty niin tärkeänä.

Helsingissä pidettiin vuonna 1885 suuri kansakoulun käsityönäyttely. Näyttelyssä oli kaiken kaikkiaan 13 295 tuotetta esillä. Gladhin tutkimuksen mukaan näyttelyyn lähetetyt tuotteet edustivat pääasiassa kodin tarpeellisia käyttöesineitä, kuten asusteita, liinavaatteita ja erilaisia muita kodin tarvikkeita. Ylivoimaisesti eniten näyttelyssä oli esillä erilaisia asusteita, joita näyttelyssä esitellyistä tuotteista oli liki $\frac{3}{4}$.⁴⁰¹

Osallistuminen käsityönäyttelyihin näytti vaihtelevan suuresti. Vaikka vuoden 1885 näyttely olikin suuri käsityönäyttely, vuoden 1905 kansakoulukokouksen yhteydessä pidettyyn käsityönäyttelyyn tuotiin koulukäsitöitä ainoastaan viidestä koulusta. Raadin mielestä oli aivan väärä ajatus, että nähtäväksi oli tuotu vain kiitosta ansaitsevia töitä. Tavoitteena toivottiin ennemminkin olevan, että ne esittelisivät ”sitä kehityskantaa, mille aineenopetuksessa maamme kansakouluissa kulloinkin on tultu”. Palkinnon kilpailussa sai joka tapauksessa Uudenmaan läänin Nyhkälän koulu. Perusteluna oli seuraava:

Kansakoulun töissä on noudatettu määrättyä järjestelmää kehitysasteittain. Työt ovat huolellisesti ja siististi tehtyjä ja liinatyöt pesemättöminä säilyneet puhtaina sekä täytetyt aistikkaita. Ainoa maalaiskoulu, josta puseropuku ja kaavatkin olivat nähtävinä.⁴⁰²

Koulussa valmistettavaksi ehdotetut tuotteet olivat kansankodissa tarvittavia arjen käyttöesineitä, joita valmistettiin niukasti tarjolla olevista materiaaleista. Vain yläluokille ehdotetut kirjontatyöt poikkesivat ajanjakson (1866–1911) käytännöllishyödyllisestä linjasta. Aikakautta kuvaavia tuotteita edustivat esimerkiksi neuletöistä rannikkaat, ompelutöiden osalta tyttöjen pitkälahkeiset alushousuja miesten työmekko eli pusero, joka poikkesi malliltaan miesten paidasta.

⁴⁰¹ Gladh 1968, 169. Gladh luokitteli asusteisiin kuuluviksi niin neulomalla kuin ompelemalla valmistettuja tuotteita, kuten paidat, sukat, lapaset, esiliinat ja yöpuvun.

⁴⁰² Keskustelut kolmannessatoista yleisessä Suomen kansakoulukokouksessa 1905, 159.

7 KOULUKÄSITYÖ KANSALAISSYHTEISKUNTAAN KASVATTAMASSA (1912–1945)

Kansakoulun uudistaminen ensimmäisen maailmansodan jälkeen koettiin tarpeelliseksi. 1900-luvun alussa kansansivistystyö koki suuren kriisin Suomen sisällissodan vuoksi. Sodan myötä sivistystyön todettiin olleen liian vähäistä. Koulun laajentaminen koskemaan kaikkia kansankerroksia oli välttämätöntä, jotta sisällissodan kaltaiset tapahtumat eivät pääsisi toistumaan. Koulun kehittämisen keskeinen tehtävä oli myös kansan kahtia jakautuneisuuden poistaminen.⁴⁰³ Sisällissodan jälkeisen kansakoulun suunnittelussa lähtökohtana oli, että koulutuksen tuli koskea kaikkia kansankerroksia ja molempia sukupuolia. Koulun suunnittelussa olennaista oli myös se, että koulu keskittyi pedagogiikkaan agraariseen työhön, jonka avulla erityisesti talonpoikaisväestöä pyrittiin taivuttamaan kansanopetuksen pidentämiseen ja säännöllistämiseen.⁴⁰⁴

Koulujen oppilasmäärän kasvu kuvasti sotien jälkeen tapahtunutta muutosta. Vuonna 1870-luvulla koululaisia oli 8100, kun taas 1920-luvulla luku oli jo 233 000.⁴⁰⁵ Samalla suomalaisten luku- ja kirjoitustaitoisten osuus kuusinkertaistui 1880-luvulta 1920-luvulle tultaessa. Koulunkäynti vakiintui, ja sitä arvostettiin myös työnantajien keskuudessa. Esimerkiksi kaupunkien työnantajat antoivat etusijan sellaisille työnhakijoille, jotka olivat käyneet kansakoulua.⁴⁰⁶ Parantuneesta tilanteesta huolimatta ennen vuoden 1921 oppivelvollisuuslakia noin 20 prosenttia koululaisista jäi edelleen menemättä kouluun.⁴⁰⁷

7.1 Kansakoulu kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvattamassa

1800-luvun viimeisenä vuotena julkaistu Oppikirjakomitean mietintö (1899) muodosti käytännössä kansakoulun oppiennätysmäärät yli kymmeneksi vuodeksi eteenpäin. Paino kasvatustajatteluun siirtyi cygnaeuslaisesta työkouluuasteesta humanististen aineiden ja tiedon korostamisen suuntaan. Perusajatuksia uudessa Herbartin kasvatustajatteluun oli siveellisen luonteen kehittäminen. Kasvatustajatteluun mukaan sielun toiminnossa ilmeni sarja tieto - tunne - tahto, joka pyrittiin kasvatuksen avulla muun-

⁴⁰³ Koski 2011, 170.

⁴⁰⁴ Tuomaala 2004; 2008, 152.

⁴⁰⁵ Kivirauma 1987, 49.

⁴⁰⁶ Ruutu 1965, 82; Hjerppe 1990.

⁴⁰⁷ Ahonen 2003a, 68–69. Ahosen mukaan Suomen teollistumiskehitys oli 1920-luvun alussa vielä alussa verrattuna muihin Pohjoismaihin. Suomessa maanviljelijöitä oli edelleen 66 prosenttia, kun esimerkiksi Ruotsissa vastaava luku oli enää 40 prosenttia. Lisäksi lähes puolet maataloista oli pieniä alle viiden hehtaarin perheviljelmää.

tamaan harrastukseksi. Kaikkein kukkeimmillaan herbart-zilleriläisyys oli Suomessa 1910-luvulla, jolloin aate levisi maassamme erityisesti seminaarilaitoksen avulla.⁴⁰⁸

7.1.1 1900-luvun alun koulu-uudistuksia

Suuri ongelma 1900-luvun alun Suomessa oli edelleen se, ettei maassa ollut kaikille oppilaille pakollista, koko maata kattavaa kouluverkostoa. Koulutusmahdollisuudet 1900-luvun alun Suomessa olivat vielä melko epätasaiset, ja oppivelvollisuusasiaa lähti ajamaan 1900-luvun alussa erityisesti Johnsson (myöhemmin Soininen). Hänen mukaansa äänioikeuden omaavilla kansalaisilla tuli olla oikeus kansalaissivistykseen. Oppivelvollisuuden tarpeesta eduskunnassa oltiin lähes yksimielisiä vuonna 1910, mutta venäläismielinen senaatti esti lain hyväksymisen. Oppivelvollisuuslaki saatiinkin voimaan vasta sisällissodan jälkeen puoluekentän uudelleenrakentumisen jälkeen. Kansakoulun tehtävä oli eheyttää ja yhdenmukaistaa kahtiajakautunutta Suomea. Tärkeäksi oppivelvollisuuskoulun tehtäväksi muotoutui työväestön ja pienviljelijäväestön yhdistäminen porvarilliseen Suomeen.⁴⁰⁹

1900-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä, oppikirjakomitean mietinnön aikakaudella, kansakoulu sai moitteita erityisesti kirjakoulumaisuudesta, mikä vei opetusta kauemmaksi elävästä elämästä ja käytännön elämän tukemisesta. Maalaiskansakouluja uudistava opetussuunnitelmakomitea perustettiin 1912 uudistamaan koulua, mutta sen työ jäi kesken senaatin määräyksestä. Komitea antoi kuitenkin mietinnön ”Suunta-
viivoja kansakoulun uudistukseksi” vuonna 1916. Huomio suunnitelmassa kiinnitettiin erityisesti alakansakoulun uudistamiseen sekä kotiseutuperiaatteen ja käytännöllisyyden korostamiseen.⁴¹⁰

Koulukäsityötä koskeva merkittävä uudistus tapahtui, kun Soinisen johdolla istunut komitea julkaisi vuonna 1912 koulukäsityötä uudistavan komiteamietinnön. Samalla koulukäsityö sai harjoitusaineena uudet työsarjat tytöille ja pojille. Komitea esitti, että käsityötä tuli opettaa vähintään neljä tuntia viikossa. Määrä oli sama kuin oppikirjakomitean mietinnössä oli ollut jo vuonna 1899. Ilmeisesti oppikirjakomitean esityksestä

⁴⁰⁸ Halila 1949c, 143–151.

⁴⁰⁹ Ahonen 2003a, 68–108.

⁴¹⁰ Halila 1949c, 167–171.

johtuen komitean teettämän kyselyn perusteella käsityöopetusta annettiin jo lähes poikkeuksetta neljä tuntia viikossa.⁴¹¹

Oppivelvollisuuslaki, jonka avulla kansakoulusta tuli koko kansan koulu, saatiin voimaan vuonna 1921. Oppivelvollisuuskouluun kuului kuusi luokkaa, joista kaksi alinta muodostivat alakansakoulun ja neljä ylintä yläkansakoulun. Poikkeustapauksissa voitiin tyytyä niin sanottuun supistettuun kouluun. Oppivelvollisuuslaissa säädettiin kaksivuotinen jatko-opetus pakolliseksi niille, jotka eivät siirtyneet kansakoulun jälkeen muihin kouluihin. Tämä pidensi kouluaikaa koskemaan myös 13–14 -vuotiaita oppilaita. Oppiaineita koskevat esitykset jätettiin pois laista, jotta se saatiin ajettua läpi.⁴¹²

Oppivelvollisuuslain lisäksi, 1920-luvun alkupuolella, kansakoulun uudistustyötä tehtiin erityisesti jatko-opetuksen kehittämiseksi. Soinisen johtama komitea (1922) määritteli jatko-opetuksen tehtäväksi ennen kaikkea uskonnollisen ja siveellisen kasvatuksen, kansalaiskasvatuksen, ruumiin kasvattamisen ja ammattiin valmistamisen.⁴¹³ Vuonna 1923 kansakoulun järjestysmuodossa jatko-opetuksen pääaineiksi jatkokouluun ilmoitettiin kirjallisuus, yhteiskuntaoppi, maa- ja kotitalous sekä käsityöt. Jatkokoulumääräyksen noudattaminen osoittautui kuitenkin vaikeaksi, ja vuonna 1925 opetussuunnitelmakomitea jätti mietintönsä, jossa ehdotettiin jatko-opetuksen jakamista kahdeksi vuorokurssiksi. Näistä toinen oli yhteiskunnallinen kurssi ja toinen joko maatalous- ja kotitalouskurssi tai vaihtoehtoisesti käsityö- ja kotitalouskurssi.⁴¹⁴ Jauhiaisen mukaan jatko-opetuksen kehittäminen nähtiin tärkeäksi, koska työväestöön kuuluvia nuorisoa haluttiin suojella liialta ja liian aikaisin alkavalta työnteolta sekä toisaalta myös lais-

⁴¹¹ Komiteamietintö 1912: 10, 150.

⁴¹² Halila 1949c, 167–171; Kauranne 1966, 42–43. Kauranteen mukaan (1966, 53) Maalaiskansakouluissa jatko-opetusta tuli antaa vähintään kahden lukuvuoden aikana vähintään 100 tuntia ja enintään 150 tuntia, jos opetukseen ilmoitautui vähintään kahdeksan henkeä. Jos opetukseen ilmoitautui viisi oppilasta, opetusta tuli järjestää 75 tuntia lukuvuodessa. Kivisen mukaan (1988, 192, 290–291) kaupunkien kansakouluissa oli vuosittain 40 000–50 000 oppilasta, kun taas maaseutujen kouluissa 260 000–350 000 lasta.

⁴¹³ Komiteamietintö 1925:14; Halila 1950, 11–19; Karttunen 1966, 52–53; Nurmi 1983, 40–41; Tähtinen 2011, 189.

⁴¹⁴ Komiteamietintö 1925:14; Halila 1950, 11–19; Karttunen 1966, 52–53; Nurmi 1983, 40–41; Jauhainen 2002, 268. Ahosen mukaan (2003, 103) jatko-opetus ei kuitenkaan toteutunut toivotussa laajuudessa, vaan erityisesti maaseudulla jatko-opetus oli vajanaista. Sen laajuus oli maaseudulla vain neljä viikkotuntia 25 viikon aikana talvikaudella. Tästä syystä jatko-opetus ei päässyt maaseudulla kunnolla vauhtiin ja sen lakkauttamista kokonaan maaseudulla ja supistamista kaupunkikouluissa esitettiin 1930-luvun lamavuosien jälkeen. Jauhiaisen mukaan (2002, 268) kansakoulun jatko-opetuksessa painottui käsityön käytännöllinen merkitys. Jatko-opetuksen ja myöhemmin kansalaiskoulun tuntimääristä suuri osa oli käsityötä. Jatko-opetus muodostui käytännössä ”koulupakoksi”, koska oppilaan tuli osallistua jatko-opetukseen ellei hän muuten jatkanut opintojaan. Tämä aiheutti kitkaa ammattikoulun ja kansakoulun jatkoloukkien välille, koska oppilaitokset kilpailivat silloin samoista oppilaita.

kuudelta.⁴¹⁵ Jatko-opetukseen osallistuminen oli kuitenkin heikkoa. Maaseudulla kaksi viidestä ja kaupungeissa yksi viidestä osallistui jatko-opetukseen. Ammattikoulut olivat suosittumia kuin kansakoulun jatkoluokat.⁴¹⁶

7.1.2 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma

Kansakoulun uudistamista ajava opetussuunnitelmakomitea asetettiin vuonna 1918 jatkamaan keskeytynyttä työtään. Komitea julkaisi vuonna 1925 niin sanotun maalaiskansakoulun opetussuunnitelman.⁴¹⁷ Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma oli ensimmäinen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelma. Uuden opetussuunnitelman laatiminen ja oppivelvollisuuden toteutuminen tapahtuivat vaikeissa olosuhteissa, koska maamme itsenäistyminen ja kansalaissota tapahtuivat samoihin aikoihin kouluuudistusten kanssa.⁴¹⁸

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa (1925) tuntijako annettiin kolmelle koulu-
muodolle: supistetulle, yksiopettajaiselle sekä kaksi- tai useampiopettajaiselle koululle.⁴¹⁹ Opetussuunnitelmakomitean tehtävänä oli uudistaa opetussuunnitelmaa entistä käytännöllisempään suuntaan. Lisää opetusta kaivattiin luonnontieteellisiin aineisiin ja liikuntaan. Vähennettäväksi sitä vastoin ehdotettiin historiaa ja uskontoa. Komiteamietinnössä pohdittiin myös koulukäsityön vähentämisen mahdollisuutta, koska ”erikoisia käsityönopettajia olisi varmaan helpompi saada, jos käsitöitä olisi vain kerran viikossa, kolme tuntia yhteen jaksoon”. Komitea ei kuitenkaan rohjennut tehdä varsinaista ehdotusta siihen suuntaan. Koulukäsityötä ehdotettiin opetettavaksi yksi- ja kaksiopettajaisessa sekä supistetussa alakansakoulussa kaksi tuntia viikossa viikon kokonaistuntimäärän ollessa 24 tuntia (liite 4). Yläkansakoulussa tyttöjen käsitöitä ehdotettiin opettavaksi neljä tuntia viikossa riippumatta siitä, kuinka monta opettajaa koulussa oli.⁴²⁰ Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma ei tuonut varsinaisesti muutoksia koulukäsityön tavoitteisiin eikä opetuksen tuntimääriin, koska koulukäsityötä oli jo uudistettu vuonna 1912 samassa hengessä.

⁴¹⁵ Jauhiainen 2011, 112.

⁴¹⁶ Kaarninen 1989, 92–98. Tämä tilanne oli Tampereella vuonna 1927.

⁴¹⁷ Halila 1949c, 167; Rinne 1984, 121–124.

⁴¹⁸ Rinne 1984, 123. Ollilan (1989, 64) mukaan aikakaudella vallitsi myös kodin ja perheen korostaminen, jota pidettiin ratkaisuna yhteiskunnallisiin ristiriitoihin.

⁴¹⁹ Komiteamietintö 1925: 14.

⁴²⁰ Komiteamietintö 1925: 14, 63–65.

Opetussuunnitelma uudisti nimensä mukaisesti maalaiskouluja, koska paineita oli juuri maaseudun kehittämiseen. Tilaton väestö pienviljelijävaltaistui, mikä aiheutti merkittävän rakenteellisen muutoksen maaseudulle.⁴²¹ Maaseudulla tarvittiin ammattitaitoa, joten huomio uudistuksessa kiinnitettiin maataloudellisiin oppiaineisiin. Opetuksen yleiseksi päämääräksi asetettiin "harrastuksen herättäminen ja voimain kehitys". Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa keskeisiä tavoitteita olivat taloudelliset arvot, säästäväisyys ja hyötynäkökohdat. Tärkeänä opetussuunnitelman linjaa laadittaessa pidettiin paluuta cygnaeuslaiseen työkasvatusajatteluun. Käytännöllisyyden taustalla olivat kasvatusopilliset, yhteiskunnalliset sekä taloudelliset lähtökohdat. Myös lapsikeskeisyyttä, elämänläheisyyttä ja omatoimisuutta korostettiin.⁴²² Kristillisiveellisen kasvatuksen lisäksi oppiaineille muodostui tiedollis- taidollinen ja yleinen merkitys, joka oli monipuolisen harrastuksen herättäminen eli lapsen kaikkien kykyjen kehittäminen. Koulun kokonaistavoitteissa painottuivat kuitenkin kokonaisuudessaan enemmän kasvatukselliset tavoitteet kuin niiden käytännöllinen hyöty.⁴²³ Tärkeänä pidettiin myös liikunta-, terveys- ja puhtauskasvatusta ajan pedagogisen hengen mukaisesti.⁴²⁴

Soininen painotti opetusopissaan sitä, että opetuksen tuli perustua lasten kokemus- ja harrastuspiiriin. Soininen arvotti oppiaineet koulun kasvatuksellisen tavoitteen, ilon ja leikin kautta tapahtuvan harrastuksen herättämisen, avulla. Jaottelun periaatteina olivat "harrastuksen pääsuunnat" tieto, kauneus, siveellisyys ja usko. Harrastuksen avulla pyrittiin ennen kaikkea luonteen jalostamiseen. Tytöille suunnattu koulukäsityö kuului taideaineiden ryhmään, jonka tavoitteena oli ennen kaikkea "jonkunlaisen taitteen tai taitavuuden kehittäminen, minkä harjoittamiseen tarvitaan ruumiinelinten välitystä". Merkittävä painoarvo oli kotiseutuopetuksella, mistä johtuen oppiaineista korostui maantiedon ja luonnontiedon opetus.⁴²⁵

Lahdeksen mukaan Soinisen didaktisissa periaatteissa korostuivat havainnollisuus, itsetoiminta ja jaksottaminen. Itsetoiminnalla tarkoitettiin, että opettajan tuli kysymyksillään saada oppilaat itse ajattelemaan.⁴²⁶ Soinisen edustamassa herbart-zilleriläisessä kasvatusajattelussa tärkeänä pidettiin myös sitä, että koulun tuli monipuolistua "laajojen kansankerrosten valistustarpeiden tyydyttämiseksi". Tapahtunut yhteiskunnan ja

⁴²¹ Komiteamietintö 1925: 14; Lahdes 1961, 58

⁴²² Komiteamietintö 1925: 14; Lahdes 1961, 58. Salo-Mattilan (2000, 26) mukaan Cygnaeuksen käsityön opettamisen utilitaristiset piirteet vain muuttivat muotoaan Soinisen komiteamietinnön tuloksena.

⁴²³ Lahdes 1966, 153–160.

⁴²⁴ Tuomaala 2003a, 213–215.

⁴²⁵ Soininen 1923, 16–26.

⁴²⁶ Lahdes 1966, 153–160.

talouden muutos vaati käytännöllisiä taitoja ja kykyjä. Työelämään tarvittiin osaavaa työvoimaa, koska pulaa oli erityisesti ammattityöväestä. Samalla elämään valmistaminen voimistui koulun tehtävissä, ja tavoitteeksi tuli herbart-zilleriläisen pedagogiikan lisäksi muuttaa oppiaineita käytännöllisempään suuntaan.⁴²⁷ Skinnarin ja Syväoan mukaan keskeiset uudistukset Soinisen kasvatustieteellisessä ajattelussa liittyivät siihen, että opettaja ei saanut tyytyä yhden hyvän opetusmetodin käyttöön, vaan hänen tuli uskaltaa käyttää erilaisia opetusmetodeita vaihtelevasti tarpeesta riippuen.⁴²⁸

Ensimmäisen maailmansodan jälkeen herbartilaisen kasvatustieteellisen ohella Suomessa vaikuttaneet virtaukset keskittyivät lähinnä sosiaalipedagogiikkaan sekä yksilöllisyyteen ja toiminnallisuuteen kasvattamiseen. Yhteistä näille uusille virtauksille oli oppilaan osuuden korostaminen oppimistapahtumassa. Pysyviä, suuria muutoksia aikakauden koulujärjestelmään saivat aikaan A. Salo ja K. Oksala, jotka uudistivat alakoulupedagogiikkaa. Keskeinen periaate alakansakoulupedagogiikassa oli kokonaisopetusperiaate. Salo kirjoitti myös alakansakouluille oman opetussuunnitelman, joka oli voimassa ainakin 30-luvulla lähes kaikissa kansakouluissa.⁴²⁹

Soinisen ohella keskeisiä aikakauden kasvatustieteilijöitä olivat J. Hollo, K. Bruhn, E. Kaila ja A. Lilius, jotka toivat jopa kriittistä kasvatustieteellistä ja psykologista ajattelua sotien jälkeiseen kansakouluun. Hollo keskittyi kirjoituksissaan kasvatuksen ilmiön teoreettiseen ja käsitteelliseen jäsentämiseen. Hollo myös kritisoi herbartilaisen kasvatustieteellisen etiikasta lähtöisin olevaa kasvatuspäämäärää. Oppivelvollisuuskoulun tehtävänä hän piti ennen kaikkea kulttuuripohjan luomista ja jatkuvan sivistysharrastuksen herättämistä. Kailan merkitys oli erityisesti uuden systemaattisen psykologian rakentaminen koulun didaktiikan tueksi.⁴³⁰

Lilius keskittyi kritiikissään erityisesti herbartilaiseen kasvatustieteeseen. Lilius myös painotti sitä, että koulukasvatuksen tehtävä oli oppilaan sekä henkinen että ruumiillinen kehitys. Koulukasvatuksen tehtäviksi Lilius määritteli arvokkaiden elämänharrastusten kehittämisen, tahdon karaisemisen, materiaalisesta ja formaalisesta älyn kasvattamisen sekä ruumiillisen kasvatuksen.⁴³¹ Lilius piti luennon viidennessätoista yleisessä kansakoulukokouksessa (1911) kansakouluoppilaiden harrastuksesta eri op-

⁴²⁷ Halila 1949c, 139–151. Tulee kuitenkin muistaa, että Suomi teollistui hitaammin kuin esimerkiksi Englanti. Vuonna 1900 suomalaisista 87 % asui edelleen maaseudulla, ja esimerkiksi vuonna 1910 ammatissa toimivista naisista kolme neljäsosaa työskenteli maataloudessa. (Korppi-Tommola 1995, 48–49.)

⁴²⁸ Skinnari & Syväoja 2007, 255.

⁴²⁹ Lahdes 1961; Syväoja 2004, 67–69; Skinnari & Syväoja 2007, 341–349.

⁴³⁰ Skinnari & Syväoja 2007, 349–354.

⁴³¹ Skinnari & Syväoja 2007, 349–354.

piaineisiin. Liliuksen esittelemän tutkimuksen mukaan koulukäsityö historian ohella kuului kansakoulun pidetyimpiin oppiaineisiin. Liliuksen mukaan tästä voidaan tehdä seuraava johtopäätös:

Veiston ja tyttöjen käsityön saavuttama korkea asema näyttää minusta huomattavalla tavalla vahvistavan todeksi sen nykyaikaisen väitelmän, että käytännöllinen, tuloksia aikaansaava työ suuressa määrin miellyttää lasta.⁴³²

Kansakoulu toimi ensimmäisen maailmansodan ja sisällissodan jälkeen vahvasti työväestön kasvattajana. Kuten Kaarninen on todennut, Suomessa oli itsenäistymisen jälkeen kaksi väestöryhmää, joiden kasvattaminen osaksi itsenäistä, porvarillista isänmaata oli välttämätöntä. Nämä olivat työväestö ja uudet pienviljelijät.⁴³³ Koulutuksen mahdollisuus yhdenmukaistaa hyvinkin erilaisista oloista tulevien lasten tulevaisuutta tiedostettiin sotien jälkeen. Koulutus koettiin myös väyläksi kontrolloida ja pidentää kouluaikaa.⁴³⁴ Ahosen mukaan ajanjakson 1919–1944 kansallinen ideologia rakentui kodin, uskonnon ja isänmaan arvojen pohjalle.⁴³⁵

Halilan mukaan kansakoulu auttoi 1920- ja 1930 -luvulla Suomen eheyttämisessä, mikä paransi koulun suorituskykyä ja nosti sivistystasoa nopeasti. Kuitenkin vielä vuonna 1937 noin viisi prosenttia maaseudun koulupiireistä oli vailla koulua, mikä johtui osittain edeltäneestä pula-ajasta. Samaan aikaan pidettiin myös ns. supistettuja kouluja, joissa annettiin lyhyemmällä kouluajalla sama päästötodistus.⁴³⁶

Kaarnisen mukaan kansakoulun keskeisin kasvatustavoite oli koulun yhteiskunnallistava tehtävä. Koulu pyrki kasvattamaan kunnan kansalaisia. Suomalaisten naisten kasvatuksessa pyrittiin kunnan naiskansalaisuuteen. Heitä koulutettiin kotia, ammatia ja perhettä varten. Sotien jälkeen huomiota kiinnitettiin näihin kotiin ja äitiyteen liittyvien tehtävien lisäksi siihen, että naisia kasvatettiin ammattitaitoisiksi työntekijöiksi, jotka pystyivät elättämään itsensä omalla työllään. Kansakoulun suorittaneet tytöt, jotka lähtivät kodin ulkopuolelle työhön, sijoituivatkin muun muassa teollisuustyöhön ilman käsityö- ja teollisuusalan ammattiopetusta. Kansantasavalta edellytti myös uudenlaista demokraattisen yhteiskunnan jäseneksi kasvattamista. Kasvatuksen

⁴³² Viidestoista yleinen Suomen kansakoulukokous 1911. Albert Liliuksen puheenvuoro.

⁴³³ Kaarninen 1995.

⁴³⁴ Kaarninen 2003, 217–218.

⁴³⁵ Ahonen 2003a, 100.

⁴³⁶ Halila 1950, 22–33, 399; Salmela 1966. Lama-aikana pohdittiin myös kansakoulunopettajien virkojen lakkauttamismahdollisuuksia, vaikkakaan käytännössä virkoja ei juuri lakkautettu. Sitä vastoin maalaiskansakoulujen jatko-opetukselle annetut valtionavustukset pienenevät huomattavasti.

avulla pyrittiin myös herättämään yhteiskunnallista asiantuntemusta ja harrastuneisuutta.⁴³⁷

Saaren mukaan 1930-luvulla, ja jo ennen sitä, lasten tekemän työn merkitys perheen talouden kannalta menetti merkitystään. Juuri kansakoulun leviäminen maaseudulle edesauttoi tätä kehitystä. Aikaisemmin lapsista saatu hyöty muuttui nyt siisteysvaatimusten ja koulutarvikkeiden muodossa lapsista koituvaksi taloudelliseksi rasitteeksi. Lapset saivat nyt keskittyä enemmän koulunkäyntiin ja leikkiin.⁴³⁸

Tutkimieni Antrean, Käkisalmen, Mikkelin ja Oulun koulupiirin tarkastuskertomusten perusteella vuonna 1928 kansakoulun tarkastajat keskittyivät opettajien taitojen ja oppimistulosten arviointiin. Koulukäsityöt kuitattiin kommenteilla tyydyttävällä tai hyvällä tasolla. Myöskään välineiden puutteellisuudesta ei ollut juuri enää mainintoja. Tosin Mikkelin piiristä oli maininta, ettei uutta opetussuunnitelmaa oltu laisinkaan otettu käyttöön Leivonmäen koululla. Opettajaa olikin kehoitettu uusimaan opetussuunnitelma.⁴³⁹ Vaihtelu koulujen ja opettajien opetuksen arvioinnissa olivat suuria. Ajanjakson 1912–1945 loppupuolelle sijoittuneet sotavuodet kertoivat, erityisesti Käkisalmen kansakoulujen, tarkastuskertomusten perusteella karun totuuden koulujen tilasta. Koulut olivat huonossa kunnossa, koulujen välineistöt tuhoutuneita eikä uusia ollut saatu tilalle. Esimerkiksi Valkjärven Nousealan koulusta todetaan seuraavaa: ”Oma koulutalo tuhoutunut talvisodassa. Vuokrahuoneisto ahdas ja kylmä”. Mikkelin ja Oulun seudulla sotavuodet eivät näyttäneet vaivanneen koulun pitoa, koska tarkastuskertomukset osoittivat koulujen toimineen lähes moitteettomasti.⁴⁴⁰

Kosken mukaan vuoden 1918 sisällissodan jälkeen kansansivistystyössä korostettiin siveellisyyttä, käytännöllistä taitavuutta ja ahkeruutta. Sivistystyön tavoitteena oli antaa myös alimmille kansankerroksille valmiudet toimia kansalaisina ja yksilöinä.⁴⁴¹ Työläistyttöjen ja -naisten kansalaiskasvatus liittyi edelleen erityisesti perheen hyvinvointiin ja sen lisäämiseen.⁴⁴² Tytöksi ja naiseksi kasvamisen näkökulmasta aikakausi toi muutostarpeita myös kansakouluun. Naisen elämänpiiri laajeni köyhän kodin per-

⁴³⁷ Kaarninen 1995, 244–245.

⁴³⁸ Saari 1992, 261.

⁴³⁹ Antrean piirin tarkastuskertomukset 1928; Mikkelin piirin tarkastuskertomukset 1928; Oulun piirin tarkastuskertomukset 1928.

⁴⁴⁰ Käkisalmen piirin tarkastuskertomus 1942.

⁴⁴¹ Koski 2011, 172.

⁴⁴² Kaarninen 2001. Tyttöjen ammattikasvatuksen tavoitteena olivat ammattitaidon ohella työtä tekevän naisen tehtävät kodissa eli lasten kasvattaminen ja perheenemäntänä toimiminen.

heenäidin roolista demokraattisen yhteiskunnan kehittymistä edistäväksi naiskansalaiseksi.

7.2 Harrastuksen ja innostuksen herättävät tyttöjen käsityöt

Koulukäsityössä 1890-luvulla käyttöön otettujen mallisarjojen onnistuneisuudesta tehtiin kouluille kysely 1910-luvulla. Vaikka oppiaine Liliuksen tutkimuksen mukaan olikin koulussa varsin mieluinen, eivät käsityönopetukselle tuotetut mallisarjat tehdyn kyselyn perusteella olleet onnistuneet täysin tehtävässään. Työille suunnattuun koulukäsityöhön kohdistunut kritiikki suuntautui lähinnä havaintovälineisiin ja materiaalien epätasaiseen laatuun, koska materiaalit tuotiin pääasiassa kotoa. Myös työvälineet koettiin osin puutteellisiksi, koska kouluilla oli kovin vähän ompelukoneita.⁴⁴³

7.2.1 Käsityökomitea (1912) uudistamassa koulukäsityötä

Kansakouluun tullut herbart-zilleriläinen kasvatustajattelu oli havaittavissa myös tytöille suunnatun koulukäsityön tavoitteista. Herbartin kasvatustajattelu otettiin huomioon Cygnaeuksen perusajatusten hengessä.⁴⁴⁴ Käsityökomitean mietinnössä korostettiin ajattelun kehittämistä ilman konemaisuutta. Kasvattavan ja koneellisen käsityönopetuksen ero nostettiin jälleen esiin. Uutta oli ajatus, että koneellinen käsityön opetus ei kenties johtunutkaan opetussuunnitelmista vaan didaktiikasta. Tällöin opetusoppi nostettiin merkittävään asemaan koulukäsityössä.⁴⁴⁵

Tuomikoski-Leskelän mukaan Soinin koulukäsityötä uudistavan komitean mietinnöstä oli löydettävissä käsityökasvatuksen suhteen kolme teemaa:

1. Työkoulu. Koulun tavoitteena oli kasvattaa työn kautta työhön.
2. Yleinen kätevyys. Yritteliäisyyden ja toimeliaisuuden edistäminen.
3. Käsityön kasvatuksellisuus⁴⁴⁶

⁴⁴³ Komiteamietintö 1912: 10, 77–89; Halila 1949c, 230–234. Pojille suunnatun koulukäsityön puutteet olivat huomattavasti suurempia, koska tilat ja työvälineet olivat kovin puutteellisia.

⁴⁴⁴ Komiteamietintö 1912:10.

⁴⁴⁶ Tuomikoski-Leskelä 1979, 201–205.

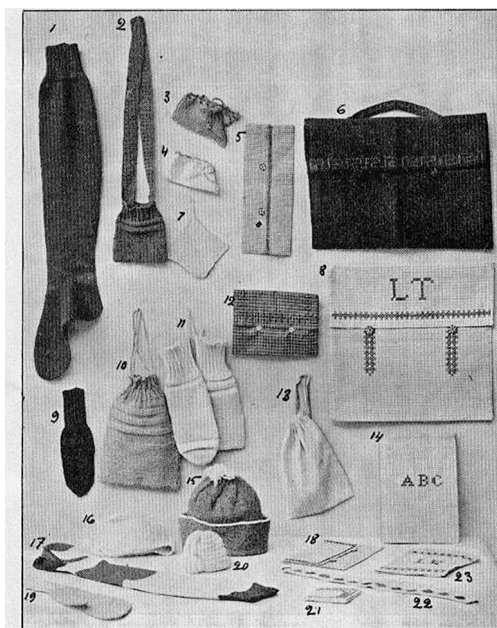
Uutta komiteamietinnössä (1912) oli oppilaan oman pohdinnan ja keksimisen painottaminen opetuksessa. Tavoitteissa korostettiin itsenäisen ajattelun ja harkinnan kehittämistä. Tavoitteena oli oman ajattelun painottaminen käsityöprosessissa, jolloin tiedon ja taidon yhteisvaikutus korostui. Vaikka jo Cygnaeus oli pyrkinyt koulukäsityön ajattelua kehittävään toimintaan, ei tämä tavoite ollut käytännössä toteutunut. Ajattelua kehittäviä koulukäsitöitä pyrittiin korostamaan välttämällä suurikokoisten tuotteiden valmistamista koulussa. Soinisen käsityökomitean hengessä julkaistussa Törnuddin kirjoittamassa opettajan oppaassa (1917) todettiin seuraavaa:

Käsityöopetuksen merkitys yleissivistävänä oppiaineena on kyllä ennestäänkin tunnettu, mutta tehtävien valinnassa on kuitenkin enemmän pidetty silmällä käytännöllisen hyödyn periaatetta, ja unohdettu, että käsityöopetuksen tulee olla henkisiä kykyjä kehittävä sivistyksen välikappale. Suurikokoisten esineiden valmistus on ala-asteillakin vienyt lapsilta suurimman osan oppiaikaa, niin että arvosteleva, mieltävä ja sommitteleva yhteistoiminta on saanut verrattain sangen pienen tilan aineen opetuksessa.⁴⁴⁷

Komiteamietinnön (1912) myötä myös koulukäsityölle asetettuja esteettisiä tavoitteita painotettiin. Koulukäsityö kuului Soinisen jaottelun mukaan taideaineiden ryhmään, joiden tehtävä oli taiteen ja taitavuuden kehittäminen. Tuotteen mittasuhteiden hahmottamista pidettiin osana tuotteen estetiikkaa. Myös värien valinta ja somistaminen nähtiin tyttöjen käsitöiden kauneuden tajuja kehittäviksi ulottuvuuksiksi. Koulukäsityön harjoittamisen katsottiin lisäävän myös tarkkuutta. Silmän tarkkuus havaintojen teossa harjaantui tekemisen myötä. Tavoitteena oli, että esimerkiksi mittasuhteiden tajuaminen hahmottui opetuksen avulla.⁴⁴⁸

⁴⁴⁷ Törnudd 1917, 1.

⁴⁴⁸ Komiteamietintö 1912:10, 44–48.



Kuva 2: Komiteamietinnössä (1912) koulussa valmistettavaksi ehdotettuja neule- ja ompelutöitä. Kuvassa muun muassa maalaiskansakoulun yläkoulun III ja IV vuosi-osastolla valmistettavaksi ehdotettu sukka (1) ja alaluokilla valmistettavaksi ehdotettu ompeluhihna (22), eväspussi (13), kirjankannet (14) ja kampalaukku (5).⁴⁴⁹

Työille suunnattua koulukäsityötä pidettiin tärkeänä sen monipuolisesti aisteja kehittävä luonteen vuoksi. Käden taitojen merkitys nostettiin tärkeäksi käsityön lihas- ja tuntoaistin kehittäjänä. Aistien harjoittamisella katsottiin olevan välitön yhteys niitä ohjaaviin aivokeskuksiin. Merkittävän painoarvon koulukäsityön tavoitteissa sai käden taitojen harjoittaminen taitavuuden lisäämiseksi. Taitavuuteen harjoittamista pidettiin käytännöllisen sivistyksen välineenä ja mekaanista taitoa sekä teknillistä kuntoa kansallisesti merkittävänä.⁴⁵⁰

Käsityökomitean mietinnön (1912) jälkeen tytöille suunnatun koulukäsityön tavoite yleisestä kätevyydestä muuttui monipuoliseksi kätevyudeksi. Huomio kiinnitettiin siihen, että monimutkaiset taidot koostuvat osataidoista, eikä käsityön avulla voinut oppia mitään yleistä kätevyyttä, joka ”määrätyn harjoituksen saatuaan pystyisi mihin tahansa uuteen työhön”. Kätevyys katsottiin olevan sidottu määrättyyn sisältöön, mikä oli sama kuin siihen asti opittujen taitojen summa. Tämän perusteella pidettiin tärkeänä useamman käsityötekniikan harjoittamista monipuolisin harjoituksin. Erityisesti

⁴⁴⁹ Komiteamietintö 1912: 18, liitesivu.

⁴⁵⁰ Komiteamietintö 1912:10, 41–50.

tässä yhteydessä kritisoitiin poikien yksipuolisia puunveistotöitä. Taitojen harjoittamisen käytännöllistä hyötyä ja taloudellista arvoa merkittävämpänä pidettiin käden taitojen harjoittamista monipuolisten harjoitusten avulla.⁴⁵¹

Soinisen johdolla vuonna 1912 julkaistiin niin sanottu Käsityökomitean mietintö. Komitea päätyi alakouluille annettavassa ehdotuksessa ns. yhteiseen käsityöhön, jolloin pojat ja tytöt opiskelivat yhdessä samoja opetussisältöjä. Tähän päädyttiin, koska opetus oli näin halvempaa mutta myös siksi, että alakoulussa haluttiin keskittyä sormien hienomotoriikkaa kehittäviin harjoituksiin, jotka mahdollistuivat ompelu-, neule-, virkkaus-, verkonkudonta ja punomis- sekä savi- ja paperitöiden avulla. Tytöille ja pojille yhteisiä oppisisältöjä toivottiin myös yläkouluun. Yläluokilla otettiin käyttöön ns. vaihtokurssit pojille ja tytöille.⁴⁵² Ilmeisesti kurssit oli otettu hyvin käyttöön, koska kuudennessatoista yleisessä kansakoulukokouksessa 1914 koulukäsityön uudistuksia arvosteltiin. Piiritarkastaja Jaakko Laurila piti koulukäsityön pakollista vaihtopetusta, jossa pojille opetettiin paikkausta ja parsimista ja tytöille veistoa, turhana. Hänen mielestään se olisi pitänyt edelleen pitää vapaaehtoisena. Laurilan mukaan käsityökomitean mietinnössä olisi pitänyt kiinnittää enemmän huomiota myös työergonomiaan ja muihin oppiaineisiin integrointiin.⁴⁵³

Koulukäsityön kasvatuksellista arvoa pohtiessaan komitea totesi, että koulukäsityö oli saanut Amerikassa, Saksassa, Ranskassa, Englannissa ja Pohjoismaissa vahvasti kasvatuksellisen leiman. Komitean mukaan kyseisissä maissa koulussa oli luovuttu ”välitömän hyödyn tavoittelemisesta”. Kuitenkin käsityökomitea perusteli myös oppiaineen käytännöllisyyttä, koska koulukäsityön kasvatukselliset tavoitteet johtivat käytännölliseen osaamiseen, josta kuitenkin oli myöhemmin aikuisiässä taloudellista hyötyä. Ennen kaikkea toivottiin, että opetuksen avulla saatiin herätettyä harrastuneisuus ja taito tehdä työtä.⁴⁵⁴

7.2.2 Oppikirjat tukemassa tytöille suunnatun koulukäsityön uudistamista

Tyttöjen koulukäsityön uudistajina toimivat aikakaudella julkaistujen oppikirjojen välityksellä Lilli Törnudd (1920), Eva Somersalo (1916) sekä Tyyne Valve ja Kyllikki Tap-

⁴⁵¹ Komiteamietintö 1912:10, 41–49.

⁴⁵² Komiteamietintö 1912: 10.

⁴⁵³ Kuudestoista yleinen Suomen kansakoulukokous 1914, 482.

⁴⁵⁴ Komiteamietintö 1912:10, 27.

pura (1933). Näistä Törnudd oli mukana myös käsityötä uudistavassa komiteassa.⁴⁵⁵ Törnuddin oppikirjan tavoitteissa nostettiin esille koulukäsityön kasvattavat tavoitteet, kuten velvollisuudentunto, sosiaalinen kasvatus, kauneuden harrastus, oikeudentunto, totuudenrakkautta, osanottavuus, hyväntahtoisuus ja tunnollisuus. Näiden tavoitteiden katsottiin edistävän ”oikeita sosiaalisia aatteita”.⁴⁵⁶

Sekä Komiteamietintö (1912) että Törnuddin opettajan oppaat (1917 ja 1920) sisälsivät melko seikkaperäiset käsitöiden opettamisen ohjeet. Esimerkiksi kaavailuun eli kaavojen piirtämiseen ehdotettiin seuraavaa didaktista menettelytapaa:

Ennen kuin ruvetaan mitan mukaan kaavaa muodostamaan, on annettava lasten paperista vapaasti ilman piirustusta leikkaamalla muodostaa esineen kaava. Tällä tavoin käy lapsi ajatuksissaan selvittämään tehtävää, ja miettimisen tuloksen hän lausuu leikkaamalla. Tulosta verrataan oikean muotoiseen kaavaan tahi esineeseen. Sitä varten asetetaan nämä vapaasti leikatut mallit neulalla taululle. Oikea, tarkoituksenmukainen muoto pannaan rinnalle. Sitten alkaa keskustelu; tehdään vertailuja ja päätelmiä, ottamalla samalla huomioon käytännölliset näkökohdat sekä kauneusvaatimukset. Sen jälkeen leikataan kaavat vielä kerran määräämällä ainoastaan esineen pääulottuvuuksien suhteet. Nyt nähdään mitä selostus on vaikuttanut.⁴⁵⁷

Vuonna 1916 julkaistu Somersalon ”Tytöiden käsityökirja” ei sitä vastoin sisältänyt käsityön opetuksen tavoitteita eikä oppiaineen didaktista ohjausta. Oppikirja olikin tarkoitettu oppilaan kirjaksi. Kirjan alkusanoissa Somersalo kuitenkin viittasi käsityötaitojen mekaanisen harjoittamisen tärkeyteen seuraavasti: ”käsitöidenkin alalla on paljon, jonka täytyy mennä itsekseen, muuten se vaatii liiaksi aikaa ja rasittaa aivoja”. Kirjaan oli kirjoittajan mukaan valittu vain tarpeellisimmat esine tehtävät ja sellaiset tehtävät, joiden valmistamisessa käytettyä käsityötekniikkaa voitiin soveltaa muihin tekstiileihin. Somersalo julkaisi koulukäsityön oppikirjan erityisesti oppilaiden käyttöön. Jo alkusanoissa viitattiin siihen, että oppikirja oli suunnattu ”tyttöille”. Oppikirjan alkusanoissa kehoitetaan tyttöjä käyttämään kirjan ohjeita ja kuvia mallina ja tekemään työnsä kärsivällisesti ja tarkasti. Muuten kirja oli varsin käsityötekniikka- ja tuotekeskeinen.⁴⁵⁸

⁴⁵⁵ Komiteamietintö 1912; Somersalo 1916; Törnudd 1920; Valve & Tappura 1933.

⁴⁵⁶ Törnudd 1920, 1–3. Tavoitteet poikkesivat kuitenkin huomattavasti alempien luokkien tavoitteista.

⁴⁵⁷ Törnudd 1917, 8.

⁴⁵⁸ Somersalo 1916. Kaarnisen (1994) mukaan Somersalo työskenteli käsityöopettajana Helsingin käsityökoulussa vuosina 1905–1909, minkä jälkeen hän työskenteli vuodet 1918–1924 Naistöiden keskusteluyhdistyksen järjestämässä ompelu- ja kutomatöitä ns. hätäaputöinä. Tämän jälkeen hän siirtyi Tampereen ammattikoulun opettajaksi ja johtajaksi.

Vuonna 1933 Valven ja Tappuran julkaisema opettajan opas "Kansakoulun käsityöt" korosti edelleen tyttöjen käsitöiden kaksinaista, sielutieteellistä-kasvatuksellista ja käytännöllis-teknillistä tehtävää, mikä tosin ei oppikirjan mukaan ollut kouluissa aina tasapainossa. Merkittävä lisä kirjassa oli koulukäsityön lyhyt historiikki. Opetuksen tavoitteisiin ei oppikirjassa niinkään viitattu, vaan niiden todettiin edustavan edelleen komiteamietinnön (1925) henkeä.⁴⁵⁹

Vaikka käsityökomitean mietinnön tuloksena koulukäsitöiden kasvatuksellisten tavoitteiden henki uudistui huomattavasti, jatkoluokkien tavoitteissa korostuivat edelleen ennen kaikkea opetuksen käytännölliset, taloudellista hyvinvointia lisäävät ja yhteiskuntaan sosiaalistavat tavoitteet. Jatkoluokkien oppikirjassa mainittiin käsityötaidon käytännöllinen ja taloudellinen merkitys, jonka tehtävänä oli kehittää oppilaista yhteiskunnasta huolehtivia ja sen tarpeita ymmärtäviä kansalaisia. Käytännöllisten arvojen ohella jatkoluokkien tavoitteissa nostettiin esiin myös "siveellisesti voimakkaan, ajattelevan ja hyvän kansalaisen kasvattaminen."⁴⁶⁰ Koulukäsityön tuntimääriä ja taloudellisia resursseja lisättiin käsityökomitean mietinnön tuloksena kansakoulujen jatkoluokilla. Komitea ehdotti vaihtoehdoksi sellaista jatkokurssien muotoa, jossa opetettaisiin pääasiassa käsitöitä eikä niinkään maatalousoppia tai kotitalousopetusta. Tavoitteena oli näin saavuttaa käsityöopetuksen avulla myös taloudellista hyötyä.⁴⁶¹ Koulukäsityön rooli perheiden hyvinvoinnin lisääjänä tunnustettiin edelleen. Opetuksen tavoitteena oli köyhän kansanosan taloudellisten olojen parantaminen. Huomiota kiinnitettiin nyt myös lastenvaatteiden ompelutaitoon. Komitean mukaan lasten vaatteiden ompelutaidon puute oli osasyynä "pienten lasten kivulloisuuteen ja kuolevaisuuteen maassamme".⁴⁶²

Tyttöjen opetukseen suunnatuista opettajan oppaista oli havaittavissa myös aikakauden kansalaiskasvatuksen tavoitteet. Törnuddin kirjoittamat oppikirjat (1917 ja 1920) antoivat hyvinkin selkeästi kasvatusohjeita "oikeanlaiseen" kansannaisena olemiseen. Erityisesti jatkoluokkia varten tehty oppikirja, joka oli suunnattu opettajille ja oppilaille, sisälsi tavoitteen kansakoulun käyneen tytön naiseksi kasvamiseen. Kirja on julkaistu vuonna 1920 sisällissodan jälkeen. Opetuksessa painotetaan erityisesti sitä, että opetus on oltava "k a n s a n o l o s u h t e i s i i n s o p i v a a".⁴⁶³ Tärkeää oli, että jatko-

⁴⁵⁹ Valve & Tappura 1933, 20.

⁴⁶⁰ Törnudd 1920.

⁴⁶¹ Komiteamietintö 1912:10.

⁴⁶² Komiteamietintö 1912:10, 194–195.

⁴⁶³ Törnudd 1920, 2.

luokkien oppilaat opetettiin toimimaan olemassa olevissa puutteellisissakin olosuhteissa. Naisia valmistettiin köyhän perheen emänniksi.

...olosuhteitten ulkopuolelle kohdistuva kasvatus herättää ihmisessä useimmiten vaan uusia tarpeita ja mielitekoja, ja jos ei hän voi niitä tyydyttää, tekevät ne hänet kykenemättömäksi ja tyytymättömäksi. ⁴⁶⁴

Viidennessätoista, vuonna 1911 pidetyssä, Suomen kansakoulukokouksessa keskusteltiin koulukäsityön käytännöllisyyden tarpeesta. Kansakoulun opettajien Liljan ja Heiskalan puheenvuorossa todettiin maalaislasten tarvitsevan käytännönläheistä koulua. Koulukäsityön arvo oli, että se totutti työhön ja taitavuuteen. Opettajat kuitenkin tiedostivat, että tehdasteollisuus oli syrjäyttänyt sellaisen yleisen kätevyuden tarpeen, jota tarvittiin kotitarvekäsitöissä.⁴⁶⁵ Sitä vastoin oppiaineen pedagogisen ja didaktisen kehittämisen tarpeesta käytiin keskustelua seitsemännessä kansakoulujen piiritarkastajien kokouksessa 1912. Piiritarkastajien kokousten luonne oli muuttumassa pedagogisia asioita käsittelevään suuntaan. Tarkastuskertomukset sisälsivät kuitenkin koulukäsityötä koskevia kommentteja kovin vähän. Tähän lienee osittain seuraava selitys:

”Tarkastusmatkoilla kulkiessamme lienee itse kullekin meistä monestikin tapahtunut, että asianomainen opettaja ilmoittaa: ”Nyt olisi meillä käsityötä; minkä aineen otamme tilalle?” Ja me tarkastajat silloin määräämme jonkun toisen aineen käsiteltäväksi. Mikä ottaa povitaskustaan paperin, johon on merkinnyt joitakuuta lasku- ja ainekirjoitustehtäviä, ja antaa nämä lasten suoritettaviksi käsityön asemesta; mikä pyytää itse opettajaa määräämään tehtävät, tai sopii opettajan kanssa niistä. Monessa tapauksessa jää käsityönopetus kun jääkin täten varsinaista tarkastusta vaille.” ⁴⁶⁶

Tämä ei tarkoittanut tarkastaja Rauhamaan mukaan sitä, että opetus olisi ollut hyvin hoidettua vaan sitä, että koulukäsityön merkitystä ei arvostettu riittävästi. Rauhamaa vetosikin siihen, että oppiaineen kasvatuksellinen arvo ja ennen kaikkea sen mahdollisuudet tuottaa intoa koulutyöhön tulisi huomioida koulussa paremmin. Hän painotti Comeniuksen, Rousseauin, Pestalozzin ja Fröbelin jo tiedostaneen kasvatusopissaan käsityön merkityksen ja ”uusaiikaisen kehitysopin selvästi puhuneen käsityönopetuksen puolesta.” Rauhala korosti, ettei käsityöaisti ollut viime kädessä käsissä vaan aivoissa, ja aivojen kehitys vaati erityisesti varhaislapsuudessa myös aktiivista käsien

⁴⁶⁴ Törmudd 1920, 1–2.

⁴⁶⁵ Viidestoista yleinen Suomen kansakoulukokous Oulussa 1911, 34.

⁴⁶⁶ Seitsemännnen piiritarkastaja-kokouksen pöytäkirja 1912, 15.

käyttöä. Sitä paitsi käsityönopetuksen arvo ei ollut pelkästään aivojen kehitystehtävä, vaan myös itsetunnon, tarkkaavaisuuden ja harrastuneisuuden harjoittamista.⁴⁶⁷ Rauhamaan ajatuksista oli löydettävissä oppiaineen kasvatukselliset tavoitteet, joita hän korosti. Rauhamaa mukaan koulukäsityö oli "sielutieteellis-kasvatuserityysovetuksellisesti" merkittävää.⁴⁶⁸

Koulukäsityön tavoitteissa eivät painottuneet pelkästään käytännölliset tavoitteet, vaan tytöille suunnatun koulukäsityön tavoitteissa oli pyrkimys viedä oppiainetta kasvattavaan suuntaan kasvatuserityysovetuksellisen ajattelun muuttumisen myötä. Lähtökohtana oli oppilaan innostuksen ja kiinnostuksen herättäminen työtä kohtaan, jonka tavoitteena oli ohjata lapsilähtöisemmin leikin kautta työhön. Käsityökomitea korosti, että hyvässä opetuksessa käytännöllinen ja kasvatuserityysovetuksellinen näkökohta sulautuivat yhteen, jolloin kasvatuserityysovetuksellisesti hyvin suunniteltu käsityönopetus tuotti myös käytännöllistä hyötyä opittujen taitojen avulla.

Rinteen mukaan koulun opetussuunnitelma edusti 1900-luvun alkupuoliskolla edelleen moraalista koodia. Koulun tavoitteet painottivat käytännöllisyyttä, käyttökelpoisuutta sekä koulun työkasvatuserityysovetuksellista näkökulmaa. Myös koulukäsityön tavoitteissa näkyi Rinteen tutkimuksen mukainen koulun moraalinen koodi kotiseutuopetuksen ja kristillisen kasvatuserityysovetuksen hengessä.⁴⁶⁹ Näitä piirteitä oli havaittavissa myös koulukäsityön tavoitteissa. Edustihan oppiaine koulun käytännöllisen opetuksen linjaa. Sinänsä mielenkiintoista, että tytöille suunnatun koulukäsityön tavoitteissa korostui vahvasti myös käsityönopetuksen kokonaispersoonallisuutta kasvattava funktio ja yksilöllisesti kasvattavat henkilökohtaiset tavoitteet, kuten aistien, tarkkuuden, kauneusaistin ja ongelman ratkaisutaitojen kehittämistä. Tosin kansakoulun jatkoluokkien koulukäsityöiden tavoitteet viittasivat tähän käytännöllisempään linjaan.

Sulkusen mukaan kansalaissodan jälkeen tapahtunut työn muuttuminen vaikutti sosiaaliseen sukupuolijärjestelmään. Työ jakaantui kodin piirissä ja kodin ulkopuolella tapahtuviin töihin. Yllättävää kyllä tämä jakoi miesten ja naisten väliset työtehtävät entistä selvemmin naisten ja miesten töihin. Miehet keskittyivät kodin ulkopuolisiin työtehtäviin, kun taas naisten ja lasten elämänpiiri sulkeutui kodin tehtäviin. Naisen "valtakunnaksi" muodostui koti ja lasten hoito. Muutos tapahtui erityisesti ylemmissä

⁴⁶⁷ Seitsemännän piiritarkastaja-kokouksen pöytäkirja 1912.

⁴⁶⁸ Komiteamietintö 1912: 12, 213–223. Rauhamaan ajatukset perustuivat A. Pabstin käsityön opetusta koskeviin teoksiin. Pabst taas perusti kasvatuserityysovetuksellisen ajattelunsa juuri Comeniuksen, Fröbelin ja Rousseauin ajatuksiin.

⁴⁶⁹ Rinne 1984.

väestöluokissa. Sulkunen pitää vallinnutta perheenemäntä ja äitirooli-ihannetta jopa niin vahvana, että naisen muut roolit esimerkiksi työelämässä olivat tälle naisen perustarpeelle alisteisia. Sulkusen mukaan tämä vahva roolinmuodostus vaikuttavaa edelleen työelämän sukupuolijakoihin ja palkkaukseen.⁴⁷⁰

Äidin rooli perheen onnistumisessa korostui. Äiti hoiti ja kasvatti lapset.⁴⁷¹ Äidit määriteltiin ahkeriksi, työntäyteisiksi ja kiireisiksi mutta usein myös sosiaalisiksi, tasapuolisiksi, turvallisiksi, periksi antaviksi ja oikeudenmukaisiksi. Isät hoitivat suhteet ”ulkomaailmaan” ja valvoivat yöllisiä kotiintuloja.⁴⁷² Aikakauden kotikasvatuksen tavoite oli kasvattaa kuuliaisia, itsenäisesti toimeentulevia ja yhteiskuntaan sopeutuvia kansalaisia.⁴⁷³ Kansakoulun koulukäsityö tuki käytännöllisten ja kasvatuksellisten tavoitteidensa avulla naiseuden ihannetta uutterana, tehokkaana, työteliäänä ja taloudellisena osajana.

7.3 Uutta kasvatustajattelu koulukäsityön sisältöihin

Herbartilaisen kasvatustajattelun siirryttyä kansakoulun opetusoppiin myös koulukäsityön opetusta haluttiin muuttaa. Tärkeäksi tavoitteeksi tuli koulukäsityön avulla herättää harrastus työhön. Käsillä tekemisen avulla pyrittiin tehostamaan ajattelua. Harrastuneisuuden todettiin myös lisäävän koulumotivaatiota. Komiteamietinnön mukaan ”herättämällä harrastusta johonkin työhön opetus sai kädensijaa lapsen sisimmässä olemuksessa, se tarttui siihen, mikä hänessä on elinvoimaisinta.”⁴⁷⁴

Vuoden 1912 komiteamietinnön jälkeen työsarja suunniteltiin maalais- ja kaupunkikouluja varten erikseen. Jaottelua tehtiin, koska maalaiskoulut olivat usein pieniä ja koulukäsityötä opetettiin vuorokurssiperiaatteella.⁴⁷⁵ Kuudennessatoista kansakoulukokouksessa piiritarkastaja Laurila käytti puheenvuoron, joka liittyi tähän erisisältöiseen opetukseen. Laurilasta oli outoa, että samat esineet oli ehdotettu tehtäväksi sekä kaupunki- että maalaiskouluissa, vaikka elinympäristö oli perin toinen. Kaupunkikou-

⁴⁷⁰ Sulkunen 1989, 80–81.

⁴⁷¹ Helen 1997, 115.

⁴⁷² Leino & Viitanen 2003, 188.

⁴⁷³ Ruoppila 1954, 26, 182.

⁴⁷⁴ Komiteamietintö 1912:10, 58–59.

⁴⁷⁵ Komiteamietintö 1912:10.

lujen tytöille suunnattuun opetettavaan ainekseen olisi voinut tarkastajan mukaan sisällyttää vielä enemmän esimerkiksi leikkikaluja, nukkeja tai koriste-esineitä.⁴⁷⁶

7.3.1 Koulukäsityö monipuolista kätevyyttä opettamaan

Käsityökomitean mietinnön (1912) mukaan alempaan kansakouluun soveltuvia käsityötekniikoita valittaessa tuli pyrkiä valitsemaan sellaisia, jotka olivat helppoja oppia. Tärkeänä pidettiin, että tuotteita valmistettaessa ei tarvittu juurikaan työvälineitä eikä kalliita materiaaleja, ja ne soveltuivat luokassa pulpettien äärellä tehtäviksi. Käsityökomitea ehdotti kansakoulun alaluokilla keskeisiksi työtavoiksi käsin ompelua, verkkudontaa, punomista, virkkausta, saven muovailua ja paperitöitä.⁴⁷⁷ Verrattaessa uutta työsarjaa vanhaan mallisarjaan oli havaittavissa ompelu- ja neulomispainotteisuuden vähenemistä.

Käsityökomitean esittämä keskeinen uudistus oli käsityötekniikoita monipuolistava ja yksittäisten tuotteiden valmistusta nopeuttava käsitöiden työsarja. Nukke ja sen varusteet edustivat uutta ajattelutapaa:

...että alkuaiteella valmistettaisiin tilaa muutamille uusille pikku töille, jotka kuuluvat oppilaiden likimpään harrastuspiiriin ja tarjoavat tehtävään vaihtelevaisuuden ja vähätöisyyden kautta aivan erikoisen paljon tilaisuutta oppilaiden itsetoiminnan, harkinnan ja neuvokkuuden kehittämiseen. Tähän tarkoitukseen komitea katsoo ensi sijassa sopivaksi nukken vaatteiden valmistamisen.⁴⁷⁸

Keskeisinä käsityötekniikoina pidettiin sekä maalais- että kaupunkikouluissa käsin ja koneompelua, mitanottoa ja kaavanpiirustusta, leikkaamista, paikkausta ja parsimista, nimeilyä, neulomista, virkkaamista sekä puunveistoa.⁴⁷⁹ Uutuutena tyttöjen käsityöopetukseen tulivat juuri puunveistotyöt pakollisena sivusarjana. Puunveiston tavoitteena oli ennen kaikkea ranteen ja käsivarsien harjoittaminen raskaampiin otteisiin.⁴⁸⁰ Puunveistotyöt osoittivat koulun pyrkivän monipuolisen kätevyuden harjoittamiseen, jonka tavoitteena oli eri tyyppisten käsityötekniikoiden avulla tarjota monipuolisia käden harjoituksia.

⁴⁷⁶ Kuudestoista yleinen Suomen kansakoulukokous 1914, 482.

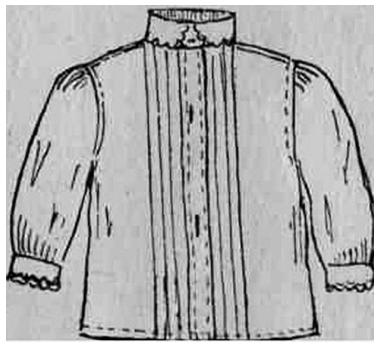
⁴⁷⁷ Komiteamietintö 1912:10, 93–96.

⁴⁷⁸ Komiteamietintö 1912:10, 160.

⁴⁷⁹ Komiteamietintö 1912: 10.

⁴⁸⁰ Komiteamietintö 1912:10.

Ajanjaksoa edustavassa Somersalon opettajan oppaassa käsityötekniikat jaoteltiin ompelamiseen, neulomiseen, virkkaamiseen, koukkuamiseen, verkon kutomiseen, korjaamiseen sekä mitanottoon ja kaavapiirustukseen.⁴⁸¹ Näiden lisäksi aikakaudella pidettiin tärkeänä paikkaamista ja parsimista, koska ne vahvistivat kekseliäisyyttä, neuvokkuutta, huolellisuutta ja säästäväisyyttä.⁴⁸² Tuomaalan mukaan Kivijärvellä toteutuneessa opetussuunnitelmassa korostui käsin ja koneompelun rinnalla juuri paikkaus ja parsiminen. Paikkaamis- ja parsimistyöt soveltuivat hyvin täytetöiksi koneompelun rinnalle, koska kuntien määrärahat olivat niukkoja, ja paikattavaa sekä parsittavaa löytyi kodeista.⁴⁸³



KUVA 3: Tytön paita Törnuddin opettajan oppaasta Uusi käsitöiden oppikirja vuodelta 1924. Tuote edusti työsarjan yläkansakoulussa valmistettavaa tuotetta.⁴⁸⁴

Ompelutöitä kehoitettiin suosimaan niiden monipuolisuuden ja ”mieltäkiinnittävän” luonteen vuoksi. Vaikka ompelemalla valmistetuissa tekstiileissä suosittiin edelleen käsin ompelua, koneompelu oli jo vahvasti mukana koulujen opetusohjelmassa. Käsin ompelun merkitystä perusteltiin sillä, että ompelukoneita ei ollut aina saatavilla eikä koneommeltu sauma voinut aina korvata käsin tehtyä.⁴⁸⁵ Käsin ompelussa käytettyjen pistojen kirjo oli runsas. Kansakoulun aikana oppilaille opetettiin noin 20 erilaista käsin ommeltua pistoa. Somersalo jakoi pistot hyöty- eli tarvepistoihin ja koristepistoihin niiden käyttötarkoituksen mukaan. Tosin Somersalo mainitsi rajanvedon vaikeuden, koska osaa hyötypistoja käytettiin myös koristelemiseen ja päinvastoin. Erilaiset sau-

⁴⁸¹ Somersalo 1920. Somersalon jaottelu poikkesi ”Oppikirjakomitean mietinnön” jaottelusta lähinnä siten, että Somersalo oli ryhmitellyt ompeluun liittyvät työvaiheet kaavapiirustuksen ja leikkaamisen ompelun alle. Toisaalta hän nosti omiksi sisältökokonaisuuksikseen koukkuamisen ja verkon kutomisen.

⁴⁸² Komiteamietintö 1912:10, 90–92.

⁴⁸³ Tuomaala 2004, 228–229.

⁴⁸⁴ Törnudd 1924, 163.

⁴⁸⁵ Komiteamietintö 1912:10, 151–153.

maratkaisut pyrittiin huolittelemaan niin, että ne kestivät hyvin käyttöä. Vahvistusaumoja ommeltiin aivimalla, ompelemalla katesauma, ranskalaissauma, flanellisauma tai laakasauma. Saumavarat tulivat näin huolitelluiksi ja kestivät käyttöä.⁴⁸⁶

Ajanjaksoa edustavista kansakoulun tarkastajien tarkastuskertomuksista löytyi kovin vähän kommentteja käsityön opetuksesta. Vuonna 1912 kommentit Limingasta Alatemmekseltä olivat:

Käsityöt: (naisten) siististi tehtyjä, tyttöoppilaat harjoittaneet jonkuverran koneompelua opettajan omalla koneella; (miesten) samoin kuin naisten, mutta eivät kaikin puolin oppilaiden kehityskannan mukaisia. (soveltuvista puuaineista kuuluu aika-ajoin olevan puute – oppilaat tuovat itse.)

Kirjontatekniikat eivät olleet 1900-luvun alkupuoliskolla edelleen näkyvästi esillä. Valmistettujen tuotteiden kuvioimista pidettiin edelleen mauttomana koreiluna. Kuvioinnissa olikin soveliasta tyytyä pääasiassa tuotteiden nimikoimiseen.⁴⁸⁷ Koristeompeleluun kohdistuvat ristiriitaiset arvot oli havaittavissa käsityönopetuskomitean pohtiesä kirjonnan merkitystä. Vaikka komitea koki kirjonnan mahdollistavan koreilun ja syrjäyttävän arvokkaamman työn, koristeompeleluun arvo tiedostettiin kauneusaistin kehittämisen keinona. Tytöille suunnattu koulukäsityöhän kuului taideaineiden ryhmään, joiden tavoitteena oli ”jonkunlaisen taiteen tai taitavuuden kehittäminen”. Eri-tyisesti vanha työtapa reikäompelu haluttiin säilyttää. Käsityötekniikan opettamisen merkitys perusteltiin kulttuuriperinteen siirtämisen näkökulmasta.⁴⁸⁸ Koska kansakoulun perustehtävä oli edelleen kansan, erityisesti maalaisväestön, sivistäminen, ei käsityötuotteiden kuviointia näin ollen pidetty erityisen tärkeänä. Kansankodeissa tarvittavien tuotteiden tuli olla käytännöllisiä ja kohtuullisen nopeasti valmistettavissa, ja turhaa koreilua pidettiin tarpeettomana.

Törnuddin oppikirjassa opetuksen tehtäviksi mainittiin myös perheen tarpeet ja oikeat sosiaaliset aatteet. Perheen tarpeet sisälsivät vaatteiden kunnossapidon, paikkaamisen, parsimisen ja vanhojen vaatteiden uusimisen. Näin ”vähävaraisen perheen nainen on suureksi avuksi perheen toimeentuloa ylläpidettäessä.” Erityisesti kunnostamisen, ei niinkään uuden tuotteen valmistamisen, taitoa korostettiin samoin kuin tekemisen järjkeräisyyttä, käytännöllisyyttä ja järjestelmällisyyttä.⁴⁸⁹ Törnudd kiinnitti huomiota

⁴⁸⁶ Somersalo 1920, 19–47.

⁴⁸⁷ Komiteamietintö 1925:14, 257–261; Törnudd 1924.

⁴⁸⁸ Komiteamietintö 1912:10, 151–159; Soininen 1923; 31.

⁴⁸⁹ Törnudd 1920, 1–3.

myös naisopettajien ulkomuotoon. Opettajan tuli olla pukeutunut siististi, säästäväästi, tarkoituksenmukaisesti ja aistikkaasti. Hänen tuli vaatia myös lapsilta ehjiä ja puhtaita vaatteita.⁴⁹⁰

Koulun jatkuoluokilla tytöille suunnatun koulukäsityön tunneilla ehdotettiin valmistettavaksi lähinnä vaatteita. Koneommeltujen vaatteiden valmistamisen taitoa pidettiin merkittävänä samoin kuin käytettyjen ja kuluneiden vaatteiden uusimista ja pienentämistä. Törnuddin jatkuoluokille suunnitellussa oppikirjassa ei mainittu, toivottiinko ompelutyöt tehtäväksi käsin vai ompelukoneella. Oletan, että valmistettavaksi ehdotetut tuotteet ommeltiin jatkuoluokilla pääasiassa koneella, koska jo vuoden 1912 käsityökomitean mietinnössä jatkuoluokille suositeltiin pääasiassa koneommeltujen vaatteiden valmistamista. Kaavanpiirustuksen ja vaatteiden ompelemisen lisäksi joukossa oli muutama neuletyö. Huomattava rooli oli kuitenkin vaatteiden huoltamisessa, paikkaamisessa ja parsimisessa.⁴⁹¹ Myös nämä tavoitteet viittaavat vahvasti koulukäsityön taloudelliseen kasvatukseen liittyviin tehtäviin.

Tytöille suunnatussa koulukäsityössä käytettäviä käsityötekniikoita pyrittiin selkeästi monipuolistamaan 1900-luvun alkupuoliskolla. Mekaanista toistamista vaativat isot työt vaihdettiin erityisesti alakansakoulussa kevyempiin, monipuolisempiin sekä prosessia nopeuttaviin käsityötekniikoihin. Osittain muutos kuvasti ajanjaksolla vallinnutta kasvatuserityyden muuttumista. Koulukäsityön avulla pyrittiin herättämään harrastuneisuutta käsityöiden tekemistä kohtaan. Toisaalta tapahtuneet muutokset kuvastivat tytöille suunnatussa koulukäsityössä ajanjaksolla vallinnutta monipuolisen kätevyuden tavoitetta. Monipuolisen kätevyuden avulla pyrittiin motoristen taitojen monipuoliseen kehittämiseen. Kannanotto aikaisemmin niin suosittuja neuletöitä kohtaan kuvasti ajattelun muutosta. Neuletöitä pidettiin nyt hitaina, yksitoikkoisina ja mielikuvituksettomina. Niiden käytännöllisen hyödyn vuoksi neulomista kuitenkin opetettiin edelleen kouluissa. Opettaminen kuitenkin siirrettiin yläluokille, ja neuletöiden opettamista supistettiin entiseen verrattuna. Paksun langan virkkaaminen sitä vastoin nostettiin keskeiseksi lankatekniikaksi, koska se oli nopeampi ja vähemmän rasittava. Pitkin virkkaamista ei kuitenkaan suositeltu.⁴⁹²

Teollisesti tuotettuja materiaaleja oli ilmeisesti paremmin saatavilla jo 1900-luvun alkupuoliskolla, koska tekstiilimateriaalien muokkaamiseen tarvittavia työvälineitä ei

⁴⁹⁰ Törnudd 1917, 2–3.

⁴⁹¹ Törnudd 1920.

⁴⁹² Komiteamietintö 1925, 257–261; Törnudd 1924.

löytynyt enää koulujen kalustoluetteloissa, vaan esimerkiksi rukit ja karstat oli jätetty pois tarpeellisten työvälineiden listalta. Lista aloitettiin nyt ompelukoneella. Koulujen työvälineistön puutteellista tilaa pyrittiin parantamaan. Kouluihin ehdotettiin hankittavaksi esimerkiksi lisää ompelukoneita sekä jokaista oppilasta kohden saksat ja kahdet sukkapuikot. Aikaisemmin välttävä välineistö sisälsi 10 sukkapuikot koulua kohti. Myös kouluissa käytetty ompelun apuvälineistö monimuotoistui.⁴⁹³

Käsityökomitean mietinnössä (1912) suositeltiin kansakoulussa käytettäväksi käsin ompelun ohella ompelukonetta.⁴⁹⁴ Tuomaalan mukaan Kivijärven kunnassa Pohjois-Pohjanmaalla otettiin myös kantaa ompelukoneen hankintaan, ja se nähtiin välttämättömäksi investoinniksi koululle.⁴⁹⁵ Ompelukoneen kouluihin tulon yleistyminen oli ilmeistä ja tarpeellista. Kansakoulun merkitys kotien koneistajana on ollut eittämättä merkittävä.

Komiteamietinnön työvälinelistassa mainittiin, että jokaiselle koululle tuli hankkia ainakin yksi ompelukone. Suositus silti oli, että koneita hankitaan useampia, ainakin yksi 10–12 oppilasta kohden. Koneompelun mahdollisuuksia ompelun hitaiden työvaiheiden nopeuttamisessa korostettiin. Koneompeluoopin tarpeellisuutta perusteltiin seuraavasti:

Mutta niin tärkeää kuin onkin käsinompelu, niin toiselta puolen täydentää sitä aivan oleellisesti *koneompelu*, joka lyhyessä ajassa on saavuttanut jalansijaa kansakoulussakin. Tästä sen on kaiketikin ensi sijassa kiittäminen tuotta- maansa suurta ajansäästöä ja siitä johtuvaa mahdollisuutta valmistaa koulussa ja kodissa suurempiakin pukukappaleita. Tosin edellyttää koneompelun ottaminen koulun ohjelmaan, että lapsilla on kotonaan tai kotioiloissa (ainakin naapurin luona) tilaisuutta käyttää hyödykseen tätä oppimaansa taitoa. Mutta sellainen lieneekin asianlaita hyvin monella paikkakunnalla, ja joka vuosi tulee ompelukoneita syrjäistenkin seutujen koteihin. Eikä liene epäilemistä, että koneompelutaidon oppiminen koulussa on osaltaan tätä kehitystä edistänyt, yhtä vähän kuin sitäkään, että käsityöt ovat saaneet kodeissa suu-

⁴⁹³ Komiteamietintö 1912:10; Somersalo 1920, 12. Esimerkiksi käsin ompelussa käytetyt neulat Somerosalo jaotteli silmä-, kanava-, parsin-, kone- sekä nuppineuloihin. Koulukäyttöön suositeltiin silmäneuloista numeroita 7-9, jotka sopivat rullalangalle. Kanava- ja parsinneuloja suositeltiin käytettäväksi sekä paksumpia että ohuempia työaineksesta riippuen.

⁴⁹⁴ Komiteamietintö 1912: 10, 151–152. Kaukisen mukaan (1995, 10) ensimmäiset ompelukoneet olivat tulleet markkinoille 1890-luvulla. Todellisuudessa ompelukoneiden käyttö koulukäytössä oli kuitenkin 1900-lvun alkupuolella vielä melko vähäistä, vaikka asiaan oli kiinnitetty jo 20 vuotta aiemmin huomiota.

⁴⁹⁵ Tuomaala 2004, 229.

remman ja ajan tarpeita enemmän vastaavan merkityksen juuri koneompe-
lun kautta.⁴⁹⁶

Kansakoulujen tarkastajien tarkastuskertomusten perusteella koulujen opetus vaikutti selkiytyneen. Tarkastuslausunnoissa ei tarvinnut enää puuttua vuonna 1912 koulujen opetusaineisiin, vaan ennemminkin tällöin keskityttiin opettajien opetustaitoihin sekä koulujen tiloihin ja kalustoon. Käsityön opetuksessa toteutunut arki oli nyt selkeästi järjestelmällisempää eikä puuttuvasta opetuksesta enää ollut mainintoja vertailtavana olleissa kansakouluntarkastajien lausunnoissa Mikkelissä, Wiipurissa eikä Pohjois-Pohjanmaalla. Sitä vastoin mainintoja puutteellisista käsityön välineistä oli edelleen runsaasti. Puutteita löytyi esimerkiksi Wiipurin alueen kansakoulun tarkastuskertomuksista, joka oli tarkastuspiirinä suhteellisen laaja. Vuoden aikana tarkastaja teki 58 tarkastusmatkaa piirissään, joista 19 oli maininta käsityökaluston puutteellisuudesta. Tarkempia mainintoja, millaisia puutteita oli ja liittyivätkö ne poikien vai tyttöjen käsityöopetukseen, ei kuitenkaan löytynyt.⁴⁹⁷ Myös Mikkelin läänissä annettiin joitakin moitteita siitä, ettei opetusta ollut järjestetty ohjeiden mukaisesti.⁴⁹⁸ Oulun seudulla koulutarkastukset näyttivät vakiintuneen, ja käsityökalusto tarkistettiin vuosittain. Esimerkiksi Kempeleen Ylikylän koululta todettiin seuraavaa:

Käsityökalusto: kaikin puolin ennallaan ja täysin kunnossa, mutta suurenlaiselle oppilasmäärälle pienenpuoleinen; säiliöt kelvolliset, kuten ennenkin, ompelukone on kovin keho. ⁴⁹⁹

Kun verrataan 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun koulukäsityön oppikirjoissa esitellyjä materiaaleja, voidaan havaita niiden merkityksen kasvaneen. Tosin 1800-luvulla koulukäsitöissä käytettyihin materiaaleihin ei oppikirjoissa juuri kiinnitetty huomiota. Käsityökomiteamietinnön jälkeen (1912) julkaistuissa oppikirjoissa muun muassa erilaiset ompelu- ja neulelangat saivat merkittävän painoarvon. Osittain tämä johtui siitä, että koulut siirtyivät ostamaan tehdasteollisia materiaaleja. Osittain asiaan varmasti vaikutti käytettävien materiaalien lisääntymisen myötä niihin liittyvän tiedollisen tarpeen kasvaminen. Edelleen käytettiin puuvillasta, villasta, pellavasta ja silkistä valmistettuja eri vahvuisia ja laatuksia kankaita. Törnuddin oppikirjassa (1920) mainittiin näiden lisäksi hamppu, nokkonen ja manilla sekä ”keinotekoiset villat”, joiksi mainittiin

⁴⁹⁶ Komiteamietintö 1912:10, 152–153.

⁴⁹⁷ Wiipurin piirin kansakoulujen tarkastajan tarkastuspäiväkirja syyslukukaudelta 1912.

⁴⁹⁸ Mikkelin piirin tarkastuspäiväkirjat syyslukukaudelta 1912.

⁴⁹⁹ Oulun piirin tarkastuskertomukset syyslukukaudelta 1912.

mungo, shoddy ja alpaka.⁵⁰⁰ Uutta oli, että ompelutöissä käytetyt kankaat jaoteltiin kaupanimen mukaan kaksi- ja neliniitisiin. Ompelutöiden valmistuksessa käytettäviksi materiaaleiksi mainittiin myös itse tehtyä vinokaitale sekä erilaiset nauhat, jotka toimivat lähinnä kiinnittiminä.⁵⁰¹

Käsityökomitean mietinnössä (1912) ehdotettiin, että kansankoulun materiaaleja valittaessa tuli pyrkiä valitsemaan tuotteisiin parhaiten soveltuvat, laadukkaat materiaalit. Suositeltavaa oli, että opettaja osti materiaalit yhteisostoina ja oppilaat lunastivat ne maksua vastaan koulusta. Myöskään kotoa tuotuja materiaaleja ei pidetty huonona vaihtoehtona. Huomioitavaa materiaalivalinnoissa oli, että opettajien toivottiin ottavan oppilaiden väri- ja materiaalitoivomukset huomioon, eikä valitsevan käytettyjä materiaaleja omien mieltymystensä mukaan.⁵⁰² Tuomaalan mukaan esimerkkinä olleessa Kivijärven kunnassa perheet maksoivat materiaalit toisinaan itse tai toivat ne mahdollisesti kotoa, koska koulun määrärahat olivat niukat.⁵⁰³

7.3.2 Nukke ja sen vaatteet

Käsityökomitean mietinnön (1912) perusteella alakansakoulussa valmistettavaksi ehdotetut tuotteet olivat askartelupainotteisia, ja opetus järjestettiin pojille ja tytöille yhteisenä. Paperista taittelemalla valmistettiin muun muassa saksikotelo, paperipussi ja almanakan kannet. Ompelutyöt aloitettiin karkealle kankaalle tehtävillä pistoharjoituksilla. Sopivia harjoitustöitä olivat koriliina ja kampalaukku. Toisella vuosiluokalla tehtiin "neulan käyttämisharjoituksia hienommilla työvälineillä ohuemmassa työaineesa". Tällöin valmistettiin eväspussi, lukukirjan kannet, käsityölaukku ja esiliina.⁵⁰⁴ Lankatekniikat aloitettiin virkkaamalla. Virkkaustyönä valmistettiin ketju- ja kiintosilmukoista rakentuvat töppöset. Myös verkonsidontaa ja punomista pidettiin alakansakoululaisille sopivina työtapoina, koska ne antoivat vaihtelua tunneille. Sipulipussi, ikkunaverhon pitimet, nukan riippuverkko ja pallopussi olivat toteutettavissa sitomalla ja punomalla.⁵⁰⁵ Ajan hengen mukaisesti tehtävien tuotteiden valmistuspro-

⁵⁰⁰ Törnudd 1920, 82–86.

⁵⁰¹ Somersalo 1920, 7–10. Sertinki tarkoittaa palttinasidoksista puuvilla- tai sekoitekangasta, jota käytetään nykyään esimerkiksi housujen taskupusseissa.

⁵⁰² Törnudd 1924, 10

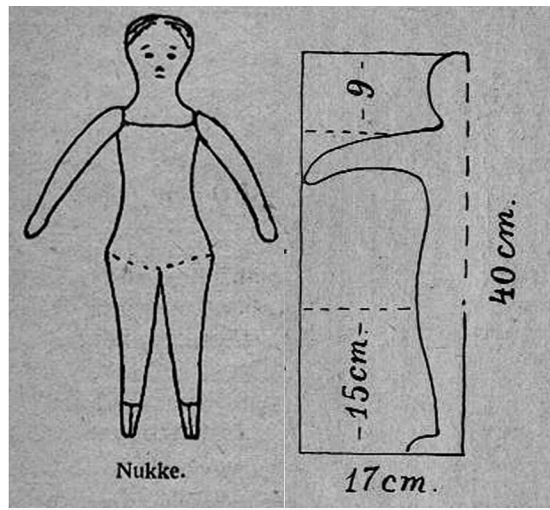
⁵⁰³ Tuomaala 2004, 229.

⁵⁰⁴ Somersalo 1920; Törnudd 1924.

⁵⁰⁵ Komiteamietintö 1912:10, 89 - 97; Törnudd 1924.

sessia haluttiin keventää mutta samaan aikaan myös monipuolistaa. Yhteisestä oppiaineesta johtuen myös tuotteiden sukupuolisidonnaisuutta ei ollut havaittavissa.

Alakansakoulun yhteisen käsityön eriydyttyä yläkansakoulussa valmistettavia ompelutöitä olivat nukke ja sen paita, alushousut, alusliivi, alushame ja mekko. Nukelle virkattiin hilkka ja neulottiin töppöset. Myös sisustustekstiilien ompelua harjoiteltiin pienessä koossa. Nukelle valmistettiin myös patja, tyyny, lakanat, tyynyliina ja peite. Yläkansakoulun III- ja IV -vuosiluokalla valmistettiin vastaavia tuotteita mutta isommassa koossa. Tytön paita, alushousut, nenäliinalaukku, naisen paita, tyynyliina, yönuttu, pusero, hame ja alusliivit olivat yläluokkien töitä.



KUVA 4: Käsityönopetuksen tavoitteena oli herättää oppilaan harrastus ilon ja leikin kautta. Kansakoulussa valmistettu nukke ja sen kaava Eva Somersalon ”Tytöjen käsityökirjasta” (1920). Nukke oli valmiina 27 cm korkea, ja sille valmistettiin myös erilaisia vaatteita.⁵⁰⁶

Yläkansakoulussa suosittiin lankatekniikoiden osalta virkkaamista. Virkkaamalla valmistettavaksi ehdotettiin esimerkiksi lapsen hilkka ja alusliivit, nenäliinalaukku ja hiihtolakki. Työmuotoja pyrittiin kehittämään nopeammiksi ja vähemmän työläiksi. Yläkansakoulussa opetettiin edelleen neulomista, vaikka alakoulussa sitä ei enää pidetty arvostettavana käsityötekniikkana. Neuletöinä valmistettiin lapaset ja sukat.⁵⁰⁷ Muita yläkansakoulussa käytettyjä työtapoja olivat pahvityöt, joiden mallikuvat löytyivät

⁵⁰⁶ Somersalo 1920, 158–159.

⁵⁰⁷ Somersalo 1920; Törnudd 1924.

opettajan oppaasta. Paperitöinä valmistettavia tuotteita olivat muun muassa mustepul-
lon alunen, saksikotelo, paperipussi ja piirustussalkku.⁵⁰⁸

Suunnitellut tuotteet oli tarkoitettu lähinnä perustaitojen harjoittamiseen, eikä valmis-
tettujen tuotteiden somistamista katsottu erityisen tarpeelliseksi. Tämä linja näkyi
myös neuletöissä. Virkkauksen osalta piti pidättäytyä ”paksun langan virkkauksessa”.
Pitsin virkkaamista ohuesta langasta ei pidetty suotavana, koska sen katsottiin edistä-
vän koreilua. Tätä tuotteiden ”koreilua” harrastettiin kuitenkin yläkoulussa, jossa kir-
jomalla valmistettiin joko pöytä- tai tarjotinliina.⁵⁰⁹

Ajan kasvatustavojen ajattelun mukaisesti koulukäsityksen keskeinen tavoite oli harras-
tuksen herättäminen. Tärkeänä pidettiin monipuolisen kätevyuden kehittämistä käden
harjoitusten avulla. Ajanjaksolla käyttöönotettu työsarja oli huomattavasti keveämpi
valmistaa kuin entinen mallisarja, mitä komitea erityisesti korosti. Valmistettavaksi
ehdotetuista tuotteista jätettiin pois naisen yönuttu, miehen paita ja tarvittaessa tytön
hame. Entinen mallisarja oli komitean mielestä liian laaja, eivätkä oppilaat ehtineet
tehdä mallisarjaa valmiiksi kansakoulun aikana.⁵¹⁰

Komitea piti kuitenkin edelleen tärkeänä, että tytöt oppivat kansakoulussa valmista-
maan tärkeimmät naisen pukuun kuuluvat vaatekappaleet. Tuotteet tosin esitettiin
valmistettavaksi pienemmässä koossa nukelle, lapselle itselleen tai pienemmille sis-
aruksille sopiviksi. Toinen merkittävä kevennys oli havaittavissa valmistettavien tuot-
teiden määrässä.⁵¹¹ Uusi työsarja kuitenkin herätti kritiikkiä, koska koulussa valmistet-
tavaksi ehdotetut tuotteet eivät kaikki olleet enää kotien tarve-esineitä. Tämän vuoksi
tehtäväsarjan rinnalle tuotiin toinen työsarja, jonka tuotteet olivat kodin tarpeellisia
pikkuesineitä.⁵¹²

Jatkoluokille suunnitellut tuotteet olivat pääasiassa miesten, naisten ja lasten vaatteita.
Huomattava osa valmistettavaksi ehdotetuista tuotteista oli suunniteltu vauvalle ja alle
kouluikäiselle lapselle. Vauvan vaatteiden osio sisälsi mallit ja ohjeet paitaan, röjjiin,
kapaloon, myssyyn, lapsen vuoteeseen, päällysnuttuun, päähineeseen sekä yöpukuun.
1–4 -vuotiaille suunniteltuja tuotteita olivat alusliivit, alushousut, alushame, mekko,

⁵⁰⁸ Törmudd 1924.

⁵⁰⁹ Komiteamietintö 1912:10, 156–157.

⁵¹⁰ Komiteamietintö 1912:10, 158–161.

⁵¹¹ Komiteamietintö 1912:10, 160–161.

⁵¹² Soininen 1916, 198.

pojan housut, esiliina, kaulukset ja hilkka.⁵¹³ Nämä tuotteet edustivat koulussa edelleen vallinnutta filantrooppista ajattelua, jolla pyrittiin parantamaan köyhän kansanosan elinoloja ja vähentämään myös lapsikuolleisuutta.

Komitean esittämän työsarjan tarpeellisuutta perusteltiin tyttöjen velvollisuudella osata vaatteiden valmistamisen taidot:

Opetuksen kannalta on tietenkin tyttöjenkin käsityössä työharjoituksen oppiminen pääasia; esine taas olisi oikeastaan valittava siitä kasvatuksellisesta syystä, että lapsilla on iloa käyttöesineen valmistamisesta enemmän kuin pelkästä työharjoituksesta. Kuitenkin komitea on sitä mieltä, että suhde työharjoituksen ja valmistettavan esineen välillä ei ole tyttöjen käsityössä sama kuin poikain. Kun pidetään välttämättömänä, että tytöt kansakouluissa oppivat valmistamaan kaikki tärkeimmät naisen pukuun kuuluvat vaatekappaleet, niin on esineellä tyttöjen käsityössä melkoista suurempi merkitys, se on useimmiten enempi kuin pelkkä esimerkki.⁵¹⁴

Kivijärven Puralankylän yläkoulussa valmistettiin 1920–1930 -luvulla lopulla monipuolisia käsityökomitean oppisisältöjen mukaisia tuotteita. I- ja II-luokalla tehtiin paperitöitä, nukan vuodevaatteet, pannulappu, käsityölaukku ja esiliina. III- ja IV-luokalla valmistettiin sukki- ja tyttöjen alushousut. Yläluokilla paikattiin ja parsittiin sekä ommeltiin puku. Koulussa tehtiin tällöin myös vaativampia tuotteita, joissa korostui ”oikeiden” vaatteiden ja käsityötekniikoiden opettelu. Muutokseen vaikutti Tuomaalan mukaan koulupiireissä alkanut alakansakouluopetus, jossa panostettiin kädentaitojen harjoittamiseen jo ensimmäisestä luokasta lähtien.⁵¹⁵ Työsarjassa ehdotettu kokonaisuus ei siis käytännössä ainakaan Kivijärvellä toteutunut, vaan se sisälsi sekä uusia työsarjan tuotteita ja henkeä että vanhaa mallisarjan käytännöllisyyttä. Kodit eivät vielä ymmärtäneet käsityön kasvatuksellista arvoa vaan ennen kaikkea sen hyödyllisyyden.

Keskeisenä uudistuksena voitaneen pitää mallisarjasta työsarjaan siirtymistä, jolloin valmistettavien tuotteiden määrä ja niiden koko pienenevät. Oppikirjojen sisältämät tuotteet edustivat pääasiassa, nukesta ja sen varusteista huolimatta, edelleen lähinnä jokapäiväisiä tarve-esineitä. Valmistetuissa tuotteissa ajatus monipuolisen kätevyys- ja saavuttamisesta koulukäsityön avulla oli havaittavissa työtapojen monipuolistumisena

⁵¹³ Törmudd 1920.

⁵¹⁴ Komiteamietintö 1912:10, 159.

⁵¹⁵ Tuomaala 2004, 229. Tuomaala on väitöskirjassaan tutkinut Kivijärven ja Paavolan kuntien opetussuunnitelmia sekä haastatellut asukkaita. Oheiset tiedot hän on löytänyt Kirkonkylän kansakoulun opetussuunnitelmista vuosilta 1923–1924 ja 1930–1939.

ja tuotteiden valmistusprosessin nopeutumisena. Komitea piti tärkeänä, että opetusohjelma rakennetaan ”työharjoitusryhmistä”. Tärkeää ei ollut niinkään se, että komitean ehdottamat tuotteet valmistettiin, vaan se että tuotteita valmistettiin monipuolisesti erilaisia käsityötekniikoita apuna käyttäen. Tämä kuvasti myös tietynlaisen tuoteorientoitumisen vähentämisen tarvetta. Tilalle kaivattiin käden taitoja kehittävää prosessorientoitumista.

8 KOULUKÄSITYÖ ITSENÄISIÄ JA AHKERIA NAISKANSALAISIA KASVATTAMASSA (1946–1969)

Toisen maailmasodan jälkeen suomalaisessa koulutusjärjestelmässä oli lukuisia ongelmia. Väestön elinkeinorakenne muuttui nopeasti, kun maa- ja metsätaloudesta ennen toista maailmasotaa toimeentulonsa saaneet siirtyivät teollisuus- ja palveluyhteiskunnan työtehtäviin. Tämä vaikutti koulutetun työvoiman tarpeeseen. Teollistumisen myötä sisäinen muuttoliike vilkastui ja työ siirtyi enenevässä määrin kaupunkiin. Myös luovutettujen alueiden lasten sijoittaminen kouluihin ja suurten ikäluokkien syntyminen aiheuttivat kouluille ongelmia erityisesti tilanpuutteen vuoksi.⁵¹⁶ Tästä kaupungistumis- ja teollistumiskehityksestä huolimatta 72 prosenttia lapsista asui edelleen maaseudulla, ja maatalousväestön osuus väestöstä oli edelleen lähes puolet.⁵¹⁷ Kansakoulun uudistamisen tarpeeseen vaikuttivat erityisesti tuotanto- ja elinkeinoelämän muutokset ja Suomen kansantasavallan ihanteet. Yhteiskunta tarvitsi itsenäisiä, ahkeria, viisaita ja kansanvaltaiset arvot omaavia suomalaisia.⁵¹⁸

Sotien jälkeiseen ajanjaksoon liittyi olennaisesti myös työn siirtyminen yhä enenevässä määrin pois kodeista, jolloin naisten työssäkäynti yleistyi. Wikander on löytänyt erilaisia tapoja suhtautua ja selittää naisten teollisuustöihin siirtymistä. Ensinnäkin teollisuus tarjosi uusia työnteon mahdollisuuksia naisille. Toisaalta työn siirtyessä pois kotoa se jakaantui entistä selkeämmin naisten ja miesten töihin. Sukupuolten mukainen työnjako muuttui entistä erillisemmäksi.⁵¹⁹

Sotien jälkeiset perhepoliittiset uudistukset, kuten lapsilisä, äitiysavustus ja kunnallinen kodinhoitajatoiminta, helpottivat naisten vastuuta kodin- ja lastenhoidosta sekä elättämisestä. Sotien jälkeen myös naisten koulutustaso nousi.⁵²⁰ Aikakaudella parantui myös terveydenhuolto. Lapsuutta kuvastivat suuret sisarusparvet ja niissä eletty rikas leikkikulttuuri.⁵²¹

⁵¹⁶ Iisalo 1984, 20–21; Iisalo 1999, 242–243.

⁵¹⁷ Haapala 2003, 76.

⁵¹⁸ Komiteamietintö 1946:10, 6–8; Komiteamietintö 1952:3.

⁵¹⁹ Wikander 1994, 122–123.

⁵²⁰ Haavio-Mannila 1984, 41–49.

⁵²¹ Korkiakangas 1996, 70.

8.1 Suomalainen kansakoulu sotien jälkeen

Suomalainen kansallisihanne oli säilynyt toiseen maailmansotaan asti vahvasti maa-seutuun kiinnittyneenä. Tähän henkeen liittyivät koti, uskonto ja isänmaa. Vahvana eläneet arvot olivat löydettävissä vielä vuosien 1946 ja 1952 kansakoulua uudistavista komiteamietinnöistä.⁵²² Sotien jälkeen yhteiskunnan kuitenkin nähtiin muuttuneen niin paljon, ettei koulun enää sellaisenaan katsottu voivan vastata sille asetettuihin uusiin vaatimuksiin. Koko kansakoulujärjestelmä ja sen oppisisällöt joutuivat tarkastelun alle.⁵²³ Sotien jälkeisessä kansalaiskasvatuksessa kiinnitettiin huomiota demokratiaan kasvattamiseen. Samaan aikaan kehittyi myös modernin hyvinvointivaltion ihmiskuva, jonka keskeinen ajatus oli, että jokainen ihminen on sisimmältään hyvä.⁵²⁴

Koulutusväylänä kansakoulu oli vakiinnuttanut asemansa 1950-luvulle tultaessa. Vuonna 1950 77 prosenttia lapsista kävi kansakoulun. Koulutusrakenteissa oli tapahtunut kuitenkin selvä muutos, kun oppikoulun merkitys koulutusväylänä kasvoi. Iisalon mukaan oppikoulun rooli akateemisille aloille johtavasta koulumuodosta muuttui sen yleistyttyä entistä enemmän yleissivistäväksi.⁵²⁵

8.1.1 Sodan jälkeisiä kansakoulu-uudistuksia

Koulunuudistamista pohdittiin 1940-luvulla neljässä eri komiteassa. Ruudun johtama Koulujärjestelmäkomitea toimi rinnakkain Poijärven Oppikoulun uudistuskomitean, Salmelan Kansakoulukomitean ja Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean kanssa. Jo ennen sotaa aloittanut Salmelan Kansakoulukomitea asetettiin uudelleen sotien jälkeen jatkamaan keskeytynyttä työtään. Kansakouluun toivotut uudistukset koskivat maalaiskansakoulun muuttamista kuusivuotisesta seitsemänvuotiseksi, syrjäseutujen ja vähävaraisten lasten koulutuksen mahdollistamista sekä kansakoulun jatkoluokkien muuttamista kansalaiskouluksi. Ehdotukset hyväksyttiin ja uusi laki saatiin voimaan 1946.⁵²⁶ Sitä vastoin Ruudun johtaman komitean varsin radikaalia Koulujärjestelmäkomitean ehdotusta, jossa pyrittiin yhtenäiskoulutyypin kahdeksanvuotiseen op-

⁵²² Tähtinen 2011, 201.

⁵²³ Hosio-Paloposki 2006, 26.

⁵²⁴ Launonen 2000; Koski 2011, 175.

⁵²⁵ Iisalo 1984, 20–21; Iisalo 1999, 244–246.

⁵²⁶ Hosio-Paloposki 2006, 90–91.

pivelvollisuuskouluun, ei hyväksyty. Vastustusta ehdotusta kohtaan esittivät erityisesti opettajajärjestöt mutta myös kouluhallitus, jonka pääjohtajana Ruutu toimi.⁵²⁷

Uusi kansakoulun opetussuunnitelma syntyi kahdessa osassa, vuosina 1946 ja 1952. Opetussuunnitelma laadittiin kouluneuvos Salmelan johdolla.⁵²⁸ Uuden opetussuunnitelman keskeinen tehtävä oli yhdenmukaistaa ja ajanmukaistaa 1920-luvulta peräisin olevaa vanhaa maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaa. Ensimmäinen, vuonna 1946 julkaistu, osa oli tarkoitettu johdatukseksi perusteelliseen uudistukseen ja siihen tarvittavaan kokeiluun ja tutkimukseen. Komitean teettämän tutkimuksen mukaan tuntijakojen kirjavuus oli valtakunnallisesti suuri. Esimerkiksi uskonnon osalta vaihtelu saattoi olla jopa 3 viikkotuntia. Koulukäsityön tuntimäärien vaihtelu ei ollut niin suurta. Vuoden 1946 mietinnössä keskityttiinkin kansakoulun tavoitteisiin, tuntijakoon ja käytettäviin opetusmenetelmiin. Opetuksen keskeisiksi tavoitteiksi mietinnössä määriteltiin kansanvaltaisuuden kasvattaminen, kansalaisten tasa-arvoisuus ja sosiaalinen kasvatus.⁵²⁹

Koulun tavoitteita tarkennettiin vuoden 1952 mietinnössä. Opetuksen keskeisenä tavoitteena ollutta kansanvaltaiseen yhteiskuntaan kasvattamista painotettiin edelleen, mutta muita tavoitteita dokumentissa tarkennettiin. Mietinnössä koulun yhteiset tavoitteet jaoteltiin yksilöllisiin, yhteisöllisiin, taloudellisiin ja persoonallisuutta kasvattaviin tavoitteisiin. Yhteiskunnallisesti painottuneet tavoitteet korostivat kasvatusta työhön, taloudellisuuteen ja ammatillisuuteen. Sotien jälkeinen aika oli köyhää ja vaati kouluilta suurta säästäväisyyttä. Komiteamietintö esittikin säästäväisyyskasvatuksen teemaa läpäisyperiaatteella kaikkiin oppiaineisiin. Opetuksen lähtökohdaksi nostettiin myös mielenkiinnon herättäminen, pakottomuus ja mieluisuus. Koulun tavoitteissa painottuivat sellaiset käytännöllisyyden vaatimuksiin liittyvät tiedot ja taidot, joita tarvittiin jokapäiväisessä elämässä.⁵³⁰

Opetussuunnitelman lisäksi huomio kiinnitettiin opetusmenetelmien uudistamiseen ja monipuolistamiseen, jotta näihin tavoitteisiin päästäisiin. Yleiseksi opetusmenetelmälliseksi periaatteeksi nostettiin oppilaiden toiminnan ja sosiaalisuuden tarve sekä riittävä yksilöllinen huomioiminen. Didaktisesti opetussuunnitelmassa pyrittiin romuttamaan ainejakaisuutta. Niin sanottujen sukulaisaineiden raja-aitoja pyrittiin väljentämään ja

⁵²⁷ Katso esimerkiksi Somerkivi 1982, 11.

⁵²⁸ Komiteamietintö 1946:10, 6–8; Komiteamietintö 1952:3.

⁵²⁹ Komiteamietintö 1946:10, 6–8; Komiteamietintö 1952:3.

⁵³⁰ Komiteamietintö 1952:3, 20–26.

etsimään muun muassa taito- ja taideaineiden välille yhteyksiä. Tätä asiaa oli tosin pohdittu jo 1912 komiteamietinnössä.⁵³¹

Koulun keskeinen tehtävä oli kansanvaltaisen yhteiskunnan demokraattisten kansalaisten kasvattaminen tulevaisuuden yhteiskuntaan. Tärkeänä näkökohtana komitea piti tuotanto- ja elinkeinoelämän muuttumista ja siihen valmistamista. Koulun tuli vastata myös teknologisen kehityksen tuomiin ammattikvalifikaatiohaasteisiin. Kasvatusta työhön pidettiin tärkeänä kasvatustavoitteena työniloa kuitenkaan unohtamatta.⁵³²

Rinteen mukaan koulua hallitsi sotien jälkeisenä aikana kansalaiskoodi, jolloin koulun keskeiseksi tehtäväksi muodostui kansanvaltaan kasvattaminen. Koulu ajateltiin pienoisyhteiskunnaksi, jossa harjoiteltiin demokraattisen tasavallan kansalaisena olemista.⁵³³ Kansanvaltaisuuteen kasvatettiin yhteistoiminnalla. Luokkiin toivottiin enemmän koulun ulkopuolista toimintaa, kuten retkiä, harrastustunteja ja kerhoja. Samoin kouluissa kannustettiin luokkalehtien ja ryhmätöiden tekemiseen. Koululuokkaa verrattiin jopa pienikokoiseksi yhteiskunnaksi.⁵³⁴ Vuoden 1948 kansakouluntarkastajien tarkastuskertomuksissa oli silmiinpistävää kouluihin virinnyt kerhotoiminta. Kerhoja joita suunniteltiin, tai oli jo perustettu, olivat muun muassa askartelu-, liikunta-, musiikki- ja näyttelemäkerhot.⁵³⁵ Kymmenen vuotta myöhemmin vuoden 1958 tarkastuskertomuksista oli havaittavissa edelleen sama kerhotoimintaan kannustava linja.⁵³⁶

Toisen maailmansodan jälkeen kansakoulun jatko-opetus etsi muotoaan. Jatko-opetuksen asemaa yritettiin vakiinnuttaa erilaisilla toimenpiteillä. Jatko-opetusluokkien asema selkiytyi vasta, kun koulun päästötodistuksen saamisen ehdoksi tuli jatko-opetusvelvollisuuden täyttäminen vuonna 1943.⁵³⁷ Sotien jälkeen nuorten toimittaminen takaisin kouluun osoittautui kuitenkin vaikeaksi. Jatkokoulutusikäiset nuoret olivat jo tottuneet työelämään eivätkä tahtoneet enää takaisin koulun penkille.⁵³⁸ Siksi jatko-opetuksen kehittämistä varten asetettiin vuonna 1950 komitea, jonka puheenjohtajana toimi Salmela. Komitea julkaisi varsin seikkaperäisen mietintönsä vuonna 1954. Mietinnössä ehdotettiin, että jatkoluokkien nimitys muutetaan kansa-

⁵³¹ Komiteamietintö 1946:10, 6–8; Komiteamietintö 1952:3.

⁵³² Komiteamietintö 1946: 10; Komiteamietintö 1952:3, 11–23.

⁵³³ Rinne 1984.

⁵³⁴ Komiteamietintö 1946: 10; Komiteamietintö 1952:3, 11–23.

⁵³⁵ Mikkelin tarkastuspiirin kertomukset 1948; Oulun piirin tarkastuskertomukset 1948; Raja-Karjalan piirin tarkastuskertomukset 1948.

⁵³⁶ Mikkelin piirin tarkastuskertomukset 1958; Oulun eteläisen piirin tarkastuskertomukset 1958; Oulun pohjoisen piirin tarkastuskertomukset 1958; Raja-Karjalan piirin tarkastuskertomukset 1958.

⁵³⁷ Iisalo 1999, 244–245.

⁵³⁸ Jauhainen 2002, 184–186.

laiskouluksi. Sen avulla pyrittiin korostamaan sen erillisyyttä ja itsenäisyyttä kansakoulusta. Mietinnössä ehdotettiin koulutukselle myös linjajakoisuutta aikaisemman yleissivistävän jatkokoulutuksen tilalle. Mietintö muodosti pohjan seuraavana vuosikymmenenä tehdyille jatko-opetuksen kehittämistyölle. Tämän ja vuonna 1946 ilmestyneen kansalaiskoulukomitean mietinnön pohjalta tehtiin vuonna 1953 esitys uudeksi kansakoululaiksi. Laki saatiin kuitenkin voimaan vasta vuonna 1958. Lain mukaan varsinainen kansakoulu oli kuusivuotinen ja kansalaiskoulu kaksivuotinen. Poikkeustapauksissa se oli kuitenkin mahdollista pitää yksivuotisena. Kansalaiskoulun pääaineiksi määriteltiin elinkeinoelämään keskeisesti liittyviä oppiaineita ja käytännöllisiä harjoituksia. Näiden lisäksi opetettiin uskontoa, yhteiskuntaoppia, äidinkieltä ja kirjallisuutta, kotitaloutta ja lastenhoitoa.⁵³⁹ Iisalon mukaan kansalaiskoulun perustavoitteet olivat ammatillisesti suuntautuneita ja käytännöllispainotteisia.⁵⁴⁰

Kansalaiskouluista tuli ammatilliseen koulutukseen valmentava ”väliaste”. Kansakoulun jatko-opetus eli nousukautta aina 1960-luvun puoliväliin asti.⁵⁴¹ Huomattavaa kuitenkin oli, että vielä 1950- ja 1960-luvuilla neljä viidesosaa suomalaisista kävi ainoastaan kansakoulun. Teollistuvan yhteiskunnan tehdastyöt olivat yksinkertaisia eivätkä vaatineet korkeaa ammatillista kvalifikaatiota. Niinpä vuonna 1950 vain joka toinen hakeutui opiskelemaan kansakoulua korkeampaan koulutukseen ammatti-, oppi- tai korkeakouluissa.⁵⁴²

Kansakoulun yksilöllisten tavoitteiden mukaan koulun tehtävä oli tarjota oppilaille sivistystaso, joka mahdollisti heidän itsensä sivistämisen koulun päätyttyä. Tätä komitea painotti siksi, että kansakoulu jäi edelleen useimmille ainoaksi kouluksi. Sivistysharrastuksen herättämisen välineinä pidettiin kieli- ja laskutaitoa mutta myös käden taitojen harjoittamisen avulla saatavaa kätevyyttä. Kaikkien kuului osata tietty määrä kätevyyttä tulevasta työtehtävästä riippumatta, koska se opetti ”muotoaistia” ja organisointitaitoja. Se opetti myös arvostamaan fyysisen työn tekemistä. Koulun merkitys arvomaailman rakentajana tiedostettiin. Tavoitteena oli, että oppilas oppisi tunnistamaan oikeana ja siveellisenä pidettävät asiat eli tavoittelemisen arvoiset asiat.⁵⁴³

Sotien jälkeisen kansakoulun keskeisenä pedagogisena uudistajana toimi M. Koskeniemi, joka teki uudistustyötä erityisesti opetusoppia uudistavien oppikirjojen avulla.

⁵³⁹ Karttunen 1966, 60–67; Jauhiainen 2002, 198.

⁵⁴⁰ Iisalo 1984, 28.

⁵⁴¹ Jauhiainen 2002, 268–269.

⁵⁴² Kivinen & Rinne & Ahola 1989; Rinne & Kivirauma 2003a, 59–65.

⁵⁴³ Komiteamietintö 1952:3, 18–26.

Koskenniemi oli saanut vaikutteita erityisesti Jenan koulusta, jonka kasvatuseriaateissa korostettiin sosiaalista kasvatusta.⁵⁴⁴ Koskenniemen ”Kansakoulun opetusopin” mukaan opetuksen suunnittelussa oli tärkeää, että se suunniteltiin kullekin ikäkaudelle sopivaksi. Tavoitteissa korostettiin opetuksen muodollisesti sivistävää tehtävää. Tällä tarkoitettiin sitä, että taitoja ja tietoja ei opiskeltu niiden itsensä vaan oppilaan kehittymisen takia. Samalla siirryttiin yksipuolisista opettajakeskeisistä työtavoista käyttämään yksilöllisempiä työmuotoja ja ryhmitöitä.⁵⁴⁵

Koskenniemen didaktikassa painottuivat havainnollisuus, aktiivisuus, elämänläheisyys, kokonaisuus ja sosiaalisuus kansallisessa hengessä. Huomiota kiinnitettiin opetustapojen monipuolisuuteen, jotta yksipuolisesta opettajakeskeisestä opetuksesta siirryttäisiin vaihtelevia opetusmetodeita käyttäviin työtapoihin. Myös oppiaineiden välisiä raja-aitoja pyrittiin madaltamaan ja siirtymään kokonaisopetuksen periaatteisiin. Opetus haluttiin mitoittaa kunkin oppilaan kykyjen ja taipumusten mukaan niin, että oppilas pääsi aktiivisesti vaikuttamaan työn tekemisen lisäksi sen suunnitteluun ja arvosteluun. Uuden pedagogisen ajattelun tueksi julkaistiin kolmiosainen Kansakoulun työtapoja (1948) kirjasarja, jonka avulla pyrittiin tekemään näkyväksi opetusopin tuloksia ja käytännön kokemuksia.⁵⁴⁶

Koskenniemen ohella aikakauden merkittäviä vaikuttajia olivat R. H. Oittinen ja A. Salmela. Oittinen ajoi jo 1950-luvulla kansakoulun rakenteellista uudistamista. Oittisen tavoitteena oli yhtenäiskoulu yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden hengessä, minkä hän katsoi edesauttavan yhteiskunnan terveyttä.⁵⁴⁷ Oittinen toimi useampaan otteeseen 1940–1960-luvuilla opetusministerinä ja koulukomiteoiden jäsenenä. Kouluhallituksen pääjohtajana hän toimi vuosina 1950–1972. Oittinen muistetaankin ennen kaikkea peruskoulu-uudistuksen läpiviejänä tehtyään sen eteen vuosikymmeniä töitä.⁵⁴⁸

Salmela taas pyrki pitämään kiinni perinteisestä talonpoikaisesta yhteiskunnasta vanhakantaisine rinnakkaiskoulujärjestelmineen ja vastusti vasemmiston sotien jälkeen ajamaa yhtenäiskoulu-uudistusta.⁵⁴⁹ Salmela oli 1920-luvulta 1960-luvulle Suomen kouluhallinnon keskeinen vaikuttaja, ja hän toimi erityisesti kansanopetuksen kehittä-

⁵⁴⁴ Skinnari & Syväoja 2007, 354.

⁵⁴⁵ Koskenniemi 1944.

⁵⁴⁶ Lahdes 1966, 166–167; Skinnari & Syväoja 2007, 255. Kansakoulun työtapoja -kirjasarjassa on myös Valven tytöille suunnattua koulukäsityötä koskeva artikkeli (1955), jonka sisältöä esitellään seuraavassa luvussa.

⁵⁴⁷ Ahonen 2003a, 120–126.

⁵⁴⁸ Oittinen 2012.

⁵⁴⁹ Ahonen 2003a, 120–126.

jänä. Salmela johti kansakoulukomiteaa, joka julkaisi vuonna 1957 kansakoululain. Salmelan kansakoulukomitea ajoi läpi uudistuksen kunnallisista keskikouluista, joiden avulla pyrittiin parantamaan koulutuksellista tasa-arvoa ilman suurta koulu-uudistusta.⁵⁵⁰

Vaikka sotien jälkeisessä koulussa arvostettiin käytännöllisiä taitoaineita, uskonto ja käsityö menettivät tunteja kansakoulun opetussuunnitelmassa. Opetuksen tuntimäärät pienenivät erityisesti alaluokilla. Tosin opetuksen tehtäviä siirrettiin jatkuoluokille, ja yksi lisävuosi koulussa siten kompensoi tuntikiintiön menetystä (liite 4). Koulun tuntimäärämuutoksiin päädyttiin komitean mukaan vanhempien sekä opettajien uudistustoivomuksista. Uudistus herätti kuitenkin myös närkästystä erityisesti maaseutuväestön keskuudessa. Heidän mielestään koulukäsityön määrää olisi pitänyt lisätä eikä vähentää.⁵⁵¹

8.1.2 Kansakoulu-uudistuksia tyttöjen käsityöopetuskomitean hengessä

Tytöille suunnattu koulukäsityö kuului sotien jälkeisenä aikakautena esteettis-käytännöllisen kasvatuksen osa-alueeseen. Näihin oppiaineisiin kuului koulukäsityön ohella askartelu, kuvaamataito, laulunopetus ja liikuntakasvatus.⁵⁵² Samalla intohimmolla, millä kansakoulua opetussuunnitelmaa uudistava komitea suhtautui usean oppiaineen uudistamiseen, se ei suhtautunut koulukäsityön uudistamiseen. Suurimmat uudistukset tapahtuivat äidinkielen ja uskonnon opetuksessa. Koulukäsityön korostettiin edelleen olevan monipuolisesti kasvattavana oppiaineena, jonka avulla saatiin valmiuksia jokapäiväistä arkielämää varten.⁵⁵³ Hosio-Paloposken mukaan oppiaineiden hyödyllisyydestä käyty keskustelu kilpistyi kysymykseen koulun päämäärästä. Vanha herbartilainen päämäärä, lujan siveellisen luonteen muokkaaminen, ei enää riittänyt kasvatustavoitteeksi, vaan komitea vaati opetuksen suuntaamista käytännölliseen elämään.⁵⁵⁴

⁵⁵⁰ Salmela 2012.

⁵⁵¹ Komiteamietintö 1952:3, 198–203. Karttusen mukaan (1966, 59–60) Malkamäen lakialoite koulutuksen pidentämisestä seitsemänvuotiseksi tapahtui yllättävästi. Siksi pidennetty koulu ei toteutunut ensimmäisinä vuosina kovinkaan tehokkaasti vaan oli lähinnä vanhan oppimäärän kertaamista.

⁵⁵² Komiteamietintö 1946, 6–8; Komiteamietintö 1952:3, 11–183.

⁵⁵³ Komiteamietintö 1952:3, 179.

⁵⁵⁴ Hosio-Paloposki 2006, 112.

Edellä mainitut seikat osaltaan vaikuttivat siihen, että ajanjaksolla tytöille suunnatun koulukäsityön tavoitteita pyrittiin uudistamaan vuoden 1959 Tyttöjen käsityönopetuskomitean mietintöjen (I, II ja III) muodossa. Komitealle annettiin tehtäväksi laatia ehdotus tytöille suunnatun koulukäsityön opetuksen uudelleen järjestelystä kouluhallituksen alaisissa oppilaitoksissa, mitä kansa- ja kansalaiskoulun myös edellyttivät. Uudelleenjärjestelyn piiriin kuuluivat opetuksen tavoitteiden määrittely, käsityönopettajien koulutuksen tehostaminen sekä opettajien virka-aseman järjestäminen.⁵⁵⁵

Komitea kokoontui kouluneuvos Salervon johdolla. Komiteaan kuului hänen ohellaan muun muassa käsityönopetuksen tarkastaja Hälvä sekä eri koulutusmuotojen edustajia.⁵⁵⁶ Komiteamietinnön johdannossa kiinnitettiin huomiota erityisesti lapsen kehityspsykologiaan sekä tyttöjen ja poikien luontaiseen erilaisuuteen. Tytöt kiinnittivät komiteamietinnön mukaan enemmän huomiota ”kauneusnäkökohtiin” ja puberteetti-ään jälkeen estetiikkaan, kun taas poikia kiinnostivat ”usein seikkailut ja kirjallisuus”, mikä puberteetti-ässä saattoi muuttua kiinnostukseksi liikuntaan.⁵⁵⁷ Komiteamietintö pyrki vakiinnuttamaan opetuksessa käytössä olevia tuntimääriä vastaamaan toisiaan, koska koulukohtaisia eroja oli runsaasti erityisesti kansalaiskouluissa ja oppikouluissa. Sitä vastoin kansakoulussa komitean mukaan opetus oli vakiintunut melko hyvin kolmeen tuntiin kolmannelta luokalta lähtien.⁵⁵⁸

8.2 Tytöille suunnattu koulukäsityö kansanvaltaiseen ihannekansalaisuuteen kasvattamassa (1946–1969)

Sotien jälkeinen aika oli maan jälleenrakentamisen aikaa, ja teollistumisen myötä ihmisten elintaso nousi. Samaan aikaan tapahtunut Suomen kaupungistuminen ja työtehtävien muuttuminen vaativat asukkailtaan uudenlaista osaamista. Kansakoulun päämääriä pohtinut opetussuunnitelmakomitea (1946) totesi kansakoulun tehtäväksi käytännöllisen elämän palvelemisen. Kansakoulun tuli kasvattaa työhön, taloudellisuuteen, ammattiin ja ympäröivään yhteiskuntaan persoonallisuuden kehittämistä unohtamatta.⁵⁵⁹

⁵⁵⁵ Komiteamietintö 1959: 9; Komiteamietintö 1959:41.

⁵⁵⁶ Komiteamietintö 1959:9, 5-6.

⁵⁵⁷ Komiteamietintö 1959:9, 8.

⁵⁵⁸ Komiteamietintö 1959:9, 10.

⁵⁵⁹ Komiteamietintö 1946: 10.

8.2.1 Koulukäsityön tavoitteita Koskenniemen opetusopin hengessä

Tytöille suunnatun koulukäsityön tavoitteissa keskeisiksi nousivat yleiset kansakoulun kasvatusihanteet, jotka korostivat itsenäisyyttä, ahkeruutta, ymmärtäväisyyttä ja viisautta. Käsillä tekemisen taidon katsottiin opettavan koululaiset kunnioittamaan käden työtä ja käden taitojen avulla saatiin pohja myös ammatillisuudelle. Komitean mukaan koulukäsityö loi myös pohjan oppilaiden ammattikoulutukselle, vaikka sen keskeinen tehtävä oli vahvistaa oppilaiden arkielämässä tarvittavaa kätevyyttä. Tasavallan kansanvaltaisuuden perusihanne oli havaittavissa myös tytöille suunnatussa koulukäsityössä.⁵⁶⁰

Erityisen tärkeänä komitea piti koulukäsityötä niille koululaisille, joiden "vahvimpana puolena eivät ole älylliset toiminnot". Koulukäsityön katsottiin olevan vastapaino koulun "voittopuolisesti älylliselle ahertelulle" ja kasvattavan käden taitoja, joita tarvittiin jokaisessa kodissa. Koulukäsityön merkitystä komitea korosti erityisesti siksi, että jokapäiväisessä arkielämässä tarvittiin tietty määrä kätevyyttä. Tämä kätevyys tuli kuulua jokaisen kansakoululaisen yleissivistykseen, jotta tasavallan kansalainen pystyi hallitsemaan elämän käytännöllisiä tilanteita. Uudenlaisesta kätevyuden määrittelystä johtuen sotien jälkeen tytöille suunnatussa koulukäsityössä toivottiin mekaanisten toistojen määrää vähennettäväksi. Sen sijaan huomiota kiinnitettiin siihen, että opittuja taitoja osattiin soveltaa erilaisille materiaaleille ja erilaisiin tarkoituksiin. Tietyn käsityötekniikan harjoittelussa ei saanut tyytyä konemaiseen osaamiseen, vaan tuli pyrkiä siihen, että opittu oli mahdollista soveltaa esimerkiksi erilaisille kankaille ja langoille.⁵⁶¹ Kansakoulun tehtävä oli käytännöllisen elämän tukeminen ja käsityöopetuksen keskeiseksi tehtäväksi nostettiin käden taitojen kehittäminen arkielämässä tarvittavaksi käytännölliseksi kätevyudeksi. Kätevyuden opettaminen koettiin kuuluvan koulun tehtäviin jo senkin vuoksi, että kotien ohjaus näytti näiden tavoitteiden osalta heikenneen.

Koskenniemen mukaan koulukäsityön tavoitteena oli käytännöllisten työtapojen opettaminen, yleissivistys ja ruumiillisen työn arvostaminen. Arkielämässä tarvittavien työtapojen ja kätevyuden hallitseminen oli olennainen osa yleissivistystä. Jo senkin vuoksi, että jokaisen oppilaan tuli oppia arvostamaan myös fyysistä työtä, ei pelkääntään henkistä. Opetuksessa korostettiin kuitenkin edelleen myös sitä, että koulukäsi-

⁵⁶⁰ Komiteamietintö 1952:3, 179; Valve 1955, 234–239.

⁵⁶¹ Komiteamietintö 1952:3, 179–181.

työn opetuksella oli yleissivistävä vaikutus, joka edisti myös henkistä kehitystä.⁵⁶² Koulukäsityön tehtävä koettiin yleissivistyksen kannalta merkittäväksi, koska käsityö johti käden ja aivojen yhteistyöhön. Tämä edellytti "teoreettista ajattelua ja älyllistä ponnistelua". Huomio tuotteiden suunnittelussa kiinnitettiin itsenäiseen harkintaan ja suunnitteluun.⁵⁶³ Ajatukset koulukäsityön mahdollisuudesta olla sekä vastapaino älylliselle ahertamiselle että samanaikaisesti älyllistä ponnistelua vaativaa ovat tosin hie- man ristiriidassa toistensa kanssa.

Valve korosti oppiaineen luonteen olleen käytännöllis-sosiaalinen. Siinä tuli painottaa erityisesti käytännöllisiä, arkielämässä tarvittavia taitoja.

Jokainen nainen tarvitsee käsityötaitoa, mutta varsinkin naimisissa oleva, jonka on huollettava perhettänsä. Tuskinpa tehdasteollisuutta voidaan kehittää niin pitkälle ja niin kannattavaksi, että kaikkia vaatekappaleita sopivan kokoisina ja sopivan kuosisina olisi saatavissa harvaan asutun maamme jokaisessa kylässä. Jotakin on osattava itsekin tehdä ja kunnostaa.⁵⁶⁴

Arkielämässä tarvittavat kodin perustaidot kuuluivat niin poikien kuin tyttöjen ope- tukseen. Käsityönopettaja-lehden mukaan (1/1958) naisten tarvitsemia käsityötaitoja pidettiin suomalaisessa yhteiskunnassa tärkeämpinä kuin miesten tarvitsemia niiden kansantaloudellisen merkityksen vuoksi.⁵⁶⁵ Alkuopetusluokilla pojille ja tytöille kou- lukäsityötä opetettiin edelleen yhteisesti. Kolmansille ja neljänsille luokille suositeltiin 3-6 tunnin vaihto-opetusta, jolloin pojat harjoittelivat tytöille suunnatun koulukäsityön tunneilla muun muassa napin ompelua, parsimista ja paikkaamista sekä virkatien tai ommellen tehtävän urheilupäähineen valmistamisen. Vastaavasti tytöt opettelivat puunveiston alkeita. Myös ylemmille luokille suositeltiin lyhyt vaihtokurssi "sopivim- paan ajankohtaan".⁵⁶⁶

Koulukäsityön katsottiin tyydyttävän myös oppilaiden toiminnan ja luomisen tarvetta sekä tarjoavan esteettisiä kokemuksia. Opetukseen kiinnitettiin huomiota myös Käsi- työnopettaja-lehdessä (1962/3), jossa M. Hälvä valotti koulukäsityön tehtävää tarjota oppilaille mahdollisuus suunnitella omia oppilastöitään. Hälvä moitti artikkelissa kou- lukäsityön suunnittelun tapahtuvan intuition varassa niin, ettei sitä oltu sidottu kasva-

⁵⁶² Koskenniemi 1944, 327–331.

⁵⁶³ Komiteamietintö 1952:3, 179

⁵⁶⁴ Valve 1955, 235.

⁵⁶⁵ Käsityönopettaja 1/1958.

⁵⁶⁶ Komiteamietintö 1952:3, 182–183.

tustieteelliseen ja didaktiseen kehitykseen riittävästi, vaikka opetusta oli muutettu jo aihepiiriopetuksen suuntaan.⁵⁶⁷

Komiteamietinnössä (1952:3) kiinnitettiin huomiota siihen, että käsityötaitoa ei tarvittu enää kodin tarve-esineiden valmistamisessa, koska tekniikka ja teollinen tuotanto olivat kehittyneet. Sitä vastoin sitä tarvittiin edelleen korjaamiseen, parantamiseen ja somistamiseen.⁵⁶⁸ Komitean jäsenet Malkamäki ja Holma muistuttivat erityisesti paikkaus- ja parsimistaidon tärkeydestä.⁵⁶⁹ Sotien jälkeinen aikakausi oli niukkaa ja aluksi jopa opetuksessa tarvittavien materiaalien saanti oli vaikeaa. Sotien aikana opeteltua taitoa kierrättää ja kunnostaa vanhoja tuotteita pidettiin tärkeänä.

Myös koulukäsityöhön liittyvän teoriaopetuksen lisäämistä painotettiin. Kuluttajataitojen lisäksi huomio kiinnitettiin oppilaan mahdollisuuden osallistua työn suunnitteluun sekä materiaalien ja työtapojen valintaan, mikä edellytti osaltaan entistä laajempaa teoreettista osaamista.⁵⁷⁰

Ajanjaksoa edustavissa tarkastuskertomuksissa ei juuri puututtu koulukäsityöhön tai sen sisältöihin. Koulukäsityöhön liittyvät kommentit koskivat lähinnä sitä, millaisia koulussa valmistetut käsityötuotteet olivat laadultaan.⁵⁷¹ Esimerkiksi Mikkelin tarkastuspiirissä valmistetut tuotteet arvioitiin olleen pääosin joko tyydyttäviä tai hyviä. Oulun ja Raja-Karjalan seudulta tytöille suunnatuista koulukäsityöistä ei juuri ollut kommentteja. Raja-Karjalassa Kiteen Puhossalon koululla kommentoitiin kuitenkin Elsa Hurskaisen luokassa valmistetun ”käytännöllisiä käsitöitä”. Kaiken kaikkiaan käsityöopetus sai hyvin vähäisen huomion tarkastuskertomuksissa.⁵⁷² Tämä on sinänsä mielenkiintoista, koska koulukäsityöhön liittyvät tulevaisuuteen liittyvät haasteet tie-

⁵⁶⁷ Käsityöopettaja 3/1962.

⁵⁶⁸ Komiteamietintö 1952:3, 179–181.

⁵⁶⁹ Hosio-Paloposti 2006, 161. Hälvä oli myös aikakaudella julkaistun oppikirjan ”Koulutyttöjen käsitöitä” yksi kirjoittajista.

⁵⁷⁰ Komiteamietintö 1952:3, 179–182.

⁵⁷¹ Mikkelin tarkastuspiirin kertomukset 1948; Oulun piirin tarkastuskertomukset 1948; Raja-Karjalan piirin tarkastuskertomukset 1948.

⁵⁷² Mikkelin tarkastuspiirin kertomukset 1948; Oulun piirin tarkastuskertomukset 1948; Raja-Karjalan piirin tarkastuskertomukset 1948; Mikkelin piirin tarkastuskertomukset 1958; Oulun eteläisen piirin tarkastuskertomukset 1958; Oulun pohjoisen piirin tarkastuskertomukset 1958; Raja-Karjalan piirin tarkastuskertomukset 1958.

⁵⁷³ Kansakoulun tarkastajien tarkastuskertomukset 1948. Vuoden 1967–1968 tarkastuskertomukset olivat muuttuneet jo hyvinkin strukturoiduksi, ja selkeästi niissä keskityttiin opettajien opetustaitojen arviointiin. Esimerkiksi lukuvuoden 1967–1968 Mikkelin kaupungin tarkastuskertomusten perusteella tarkastaja Kosti Karakoski oli seurannut koko lukuvuonna ainoastaan yhtä tekstiilikäsityön ja yhtä käsityöaskartelun tuntia. Kaiken kaikkiaan hän oli seurannut vuoden aikana 61 oppituntia. Kummankaan tunnin osalta ei ole mitään erityismainintaa, ainoastaan yleinen arviointi opettajan ja oppilaiden osaamisen tasosta.

dostettiin jo 1950-luvulla, kun valtioneuvosto asetti 1950-luvulla komitean uudistamaan tytöille suunnattua koulukäsityötä. Ilmeisesti koulukäsityön uudistustarpeita ei kouluissa tiedostettu tai sitten niihin ei osattu puuttua.

Tyttöjen käsityöopetuskomitean (1955–1959) puheenjohtaja Salervon mukaan oltiin tilanteessa, jossa koulukäsityön tulevaisuutta tuli pohtia huolella. Salervon mukaan koulukäsityön historiasta oli löydettävissä kaksi edeltänyttä vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa, jolloin koulu oli lähinnä säätyläistyöille tarkoitettu, koulussa oli valmistettu ennen kaikkea koristetekstiilejä. Kuten Salervo kirjoitti, ”onpa joskus kärkevästi sanottu, että tärkeämpänä tavoitteena oli kauniiden, sulhaselle ja aviomiehelle tarkoitettujen lahjaesineiden valmistamisen taito”. Kansakoulun aloitettua toimintansa koulukäsityön tarkoituksena oli Salervon mukaan tarkistettu, koska pienviljelijä- ja työläiskoodeissa tarvittiin vaatetus- ja käyttötekstiilien valmistamisen taitoja. Samalla käsityöopetuksen periaatteita tarkistettiin, ja koulukäsityön käytännöllinen hyöty nousi korostetummin esiin. Sotien jälkeisen taloudellisen ja teknisen kehityksen vuoksi oltiin 1950-luvulla eri tilanteessa. Tehdasteollisia tuotteita oli saatavilla, niiden hinta ja laatu oli varsin kohtuullisia. Salervon mukaan olikin aika pohtia koulukäsityön tulevaisuutta uudelleen, koska muuttuneisiin tarpeisiin ei ollut kiinnitetty riittävästi huomiota. Salervo korosti, että koulukäsityön tavoitteiksi ei riittänyt enää entiset tavoitteet, kuten taloudellisuuskasvatus, kätevyys, korjaustaidot eikä tehdasvalmisteisten tekstiilien taloudellinen hankkiminen.⁵⁷³

Jo ennen mietinnön julkaisemista käsityöopetuksen tarkastaja M. Hälvä pohti Käsityöopettaja-lehden (1/1959) artikkelissaan koulukäsityön uudistuvia tavoitteita. Hälvän mukaan koulun työmuotoihin tuli kuulua leikkiä, askartelua ja työtä, jotka olivat ”lapsen elämän muotoja”. Ongelmallisena Hälvä piti koulun tuntirakennetta, joka keskeytti tehtävät käsityöt. Siksi hän piti tärkeänä lapsen mahdollisuutta tehdä osasuorituksia, jotka oli mahdollista tehdä oppituntien puitteissa. Hälvä toivoi koulukäsityöhön myös tervettä kilpailua, jonka avulla toivottiin saatavan ”harrastusta lisäävää tunnistusta”. Hälvä painotti myös sitä, että koulun tuli mahdollisuuksiensa mukaan kehittää koulujen ja työelämän välistä yhteydenpitoa, jotta opettajat tiedostavat yhteiskunnan vaatimat osaamistarpeet.⁵⁷⁴

⁵⁷³ Käsityöopettaja 1/1956.

⁵⁷⁴ Käsityöopettaja 1/1959.

Tyttöjen käsityöopetuskomitean mietintöön opetuksen tavoitteita olikin uudistettu. Uudistuneissa tavoitteissa kiinnitettiin huomiota koulun yleisiin kasvatuspäämääriin, kuten hyväksyttävien arvojen omaksumiseen, sivistysharrastuksen herättämiseen, itsenäiseen ajattelutapaan ja taloudelliseen ajatteluun.⁵⁷⁵ Näiden lisäksi tavoitteina oli käsityöalan piiriin kuuluvien arkielämän tietojen ja taitojen hallinta, itsenäinen ja suunnitelmallinen prosessi, esteettisen tajun kehittäminen, luonteen kehittäminen, taloudellinen ajattelu, lahjakkuudesta riippumatta saavutettava tekemisen ilo ja ammatinvalinnallisen pohjan luominen.⁵⁷⁶ Koulukäsityössä toivottiin siirryttävän yhä enemmän aihepiiritöiden suuntaan, joissa korostuivat itsenäinen ja suunnitelmallinen työnteon taito. Mielestäni tavoitteiden muutokset eivät kuitenkaan kokonaisuudessaan olleet niin mullistavia kuin Salervo artikkelissaan antoi ymmärtää. Ilman opetussuunnitelmaa uudistavien Salervon ja Hälvän lehtiartikkeleita uudistukset olisi ollut luettavissa lähes ”kosmeettisiksi”. Mietinnön keskeisin tavoite saattoikin olla niveltää eri koulutusmuotojen tavoitteet ja sisällöt eheäksi kokonaisuudeksi ja yhdenmukaistaa opetuksen tuntimääriä eri koulumuotojen kesken, jotta oppilaiden siirtyminen koulu- muodosta toiseen tapahtuisi jouhevammin.

Käsityökomitean julkaisemien uusien tavoitteiden jälkeen Käsityöopettaja-lehdessä julkaistiin 1960-luvulla useita koulukäsityön taloudellisuus- ja kuluttajakasvatukseen liittyviä artikkeleita. Artikkeleissa painotettiin sitä, ettei taloudellisen kasvatuksen tehtävä ollut ainoastaan rahan säästäminen, vaan se oli myös osa eettistä kasvatusta, jonka tavoitteena oli muun muassa itsehillinnän ja harkintakyvyn kasvattaminen. Osalla artikkeleista oli myös selkeästi käsityöopettajien aineosaamista kehittävä tehtävä. Esimerkiksi artikkelissa Synteettiset kuidut ja niiden ominaisuudet (Käsityöopettaja 1/1963) keskityttiin uusiin kuituihin liittyvään tietoainekseen.⁵⁷⁷

Vahva säästäväisyyskasvatus ja kasvatus työhön olivat olennaisia osia kansakoulun tavoitteita. Työkasvatuksen tehtävä naiseksi kasvattamisessa liittyivät edelleen perheeseen, kodin viihtyvyyteen ja lasten kasvattamiseen.⁵⁷⁸ Sotien jälkeen naiseuden vaateet kasvoivat, koska kodin lisäksi naiselta vaadittiin, että hän on demokraattisen yhteiskunnan jäsen. Tavoitteena oli yhteiskuntatietoinen, aktiivinen, itsenäinen ja ahkera nainen, joka selviytyi yhteiskunnallisten velvoitteiden lisäksi kodin töistä. Komitea-

⁵⁷⁵ Komiteamietintö 1959:9, 8-9.

⁵⁷⁶ Komiteamietintö 1959:9, 9.

⁵⁷⁷ Katso esimerkiksi Käsityöopettaja 2/1961; Käsityöopettaja 1/1963; Käsityöopettaja 4/1964; Käsityöopettaja 2/1969.

⁵⁷⁸ Tähtinen 2011, 201.

mietinnöissä painotettiin kansanvaltaisen yhteiskunnan vaikuttajaksi kehittymistä.⁵⁷⁹ Vaikka koulukäsityö oli edelleen selkeästi suunnattu tyttöjen opettamiseen, sen tavoitteet suuntautuivat myös kodin piirin ulkopuolella tapahtuvaan elämään. Ehkä koulukäsityön käytännöllispainotteisuudesta johtuen sen keskeinen tehtävä säilyi kuitenkin edelleen kodissa tarvittaviin arjen taitoihin kasvattaminen. Kansakoulun yleisistä kasvatustavoitteista korostuivat koulukäsityön opetuksessa erityisesti fyysisen työn kunnioittaminen ja itsenäiseen työntekoon kehittäminen. Painoarvo oli arkielämän kätevydessä, sen suomassa taidossa paikata, parsia, uudistaa ja käyttää uutta teknologiaa. Koteihin tarvittiin arkielämän kätevyyttä, jota koulukäsityön avulla pyrittiin opettamaan.

Työille suunnatun koulukäsityön avulla kehittyivät avut: "huolellisuus ja tarkkuus, muotoaisti ja järjestelytaito, kestävyys, taito käyttää ainesta ja aikaa taloudellisesti, itsekritiikki, rehellisyys ja vastuuntunto".⁵⁸⁰ Aikakauden naisihannetta kuvastivat koulukäsityön tavoitteet huolellinen, tarkka, järjestelytaitoinen, "muototajuinen", kestävä, tehokas, taloudellinen, itsekriittinen, rehellinen ja vastuuntuntoinen. Aikausi edusti modernimpaa tytöille suunnattua koulukäsityötä. Vaikka kodin perustehtävät säilyivät edelleen naisilla, naisen elämänpiiri laajeni kodin ulkopuolelle ja häneltä edellytettiin entistä laajempaa tieto-taitoa niin kodissa kuin kodin ulkopuolellakin. Työssä käynnin yleistyminen ja valmiiden tekstiilien osto mahdollistivat naisten siirtymisen kodin tekstiilituotteiden valmistajasta niiden huoltajaksi, paikkaajaksi ja parsijaksi.

8.2.2 Oppikirjat koulua uudistamassa

Kansakoulua uudistaneen komitean (1946) mielestä kansakoulun oppikirjoissa oli useita puutteita. Komitea moitti kirjoja liian laajoiksi, systemaattisiksi, vaikeatajuisiksi mutta vähän havainnollisiksi. Ensimmäiset viitteet eri oppiaineissa tapahtuviin uudistuksiin antoi Iisaloon mukaan Kansakoulun työtapa -teossarja.⁵⁸¹ Sotien jälkeisellä aikakaudella vallitsi selvästi pula ajanmukaisista koulukäsityön oppikirjoista. Suomessa julkaistiin kansakoulun oppilaille suunnattu oppikirja Koulutyttöjen käsitöitä (1953) Soinisen, Serasten, Hälvän ja Reinilän toimittamana. Samaan aikaan vuonna 1953 tuli markkinoille myös Lundin Tyttöjen oma ompelukirja. Lundin kirja oli alun perin tanskankielinen ja alkuperäisteoksesta käännetty suomeksi. Sitä ei siis ollut suunniteltu

⁵⁷⁹ Komiteamietintö 1946:10; Komiteamietintö 1952:3

⁵⁸⁰ Komiteamietintö 1952:3; 179.

⁵⁸¹ Lahdes 1961, 194–197; Kansakoulun työtapa 1955, I, II ja III osa.

varsinaisesti suomalaisen koulukäsityön oppikirjaksi. Vuonna 1943 julkaistiin myös Haaviston kirja Tyttöjen käsityöt. Kirja oli kuitenkin kirjoitettu oppikoulujen opetus-suunnitelmaa varten. Siksi kirjaa ei ole käytetty tässä tutkimuksessa lähteenä, vaikka kirja näyttää olleen varsin pitkään oppikouluissa käytössä.⁵⁸²

Aikakaudella julkaistiin myös Alli Kallioniemen käsityönopettajille suunnattu Käsityönopetus merkitys – tarkoitus – metodi -oppikirja parantamaan oppiaineen didaktista ohjausta. Oppikirjassa perusteltiin koulukäsityön merkitystä sekä luotiin pohjaa sen didaktiselle ohjaukselle. Kallioniemi korosti käsityönopetuksen painopisteen siirtyneen käden taitavuuden avulla saavutettavasta käytännöllisestä hyödystä korostamaan kasvatuksellisia tavoitteita. Kallioniemi myönsi myös koulukäsityön taloudellisen arvon oppilaille:

”Jo alaluokilla oppivat he parsimaan ja paikkaamaan vaatteita ja tämä vaatehuollollinen taito tekee heille mahdolliseksi auttaa pelastamaan ja säilyttämään monia arvoja, jotka ilman tätä taitoa joutuisivat hukkaan”.⁵⁸³

Ajanjakson loppupuolella, 1960-luvulla, julkaistiin lisäksi Ailasmaan ja Alavuotungin ”Sormet näppäriksi” oppikirja. Se painottui alaluokkien opetukseen. Koska alaluokkien koulukäsityö oli tytöille ja pojille yhteistä, mainittiin kirjassa, että alaluokilla koulukäsityö palveli paikoin huonosti poikien tarpeita. Opetetut virkkaus-, kudonta- ja ompelutaidot tiedettiin taidoiksi, joita pojat harvoin tarvitsivat koulun jälkeen. Niiden oppimisen avulla saatavia taitoja kuitenkin toivottiin arvostettavan. Koulukäsityön avulla saavutettaviksi sukupuolesta riippumattomiksi taidoiksi mainittiin:

- kätevyys ja sorminäppäryys
- muotoaisti ja värisilmä
- suunnittelutaito
- mitankäyttö
- jokapäiväisessä elämässä tarvittavat taidot⁵⁸⁴

Näiden taitojen avulla pyrittiin perustelemaan koulussa sekä tytöille että pojille tarjotun yhteisen opetuksen välillinen päämäärä, jonka tavoite ei niinkään ollut ompelu- tai virkkaustaito, vaan sen avulla saavutetut välilliset tavoitteet, kuten kätevyys tai sorminäppäryys.

⁵⁸² Haavisto 1943. Vuonna 1961 siitä otettiin jo seitsemäs painos.

⁵⁸³ Kallioniemi 1950, 7-8.

⁵⁸⁴ Ailasmaa & Alavuotunki 1960, 10.

Helsingin oppikoulujen käsityöopettajat julkaisivat oppikirjan Tyttöjen käsityön opas vuonna 1966. Oppikirjaan oli pyritty keräämään ”käsityöopetukselle tyypillisiä, yksinkertaisia ja nopeita työtapoja”. Kirjassa mainittiin, että se oli laadittu poistamaan erityisesti kuluttajakasvatuksen ja ”ainesopin” puutteellista oppimateriaalia. Tämä olikin varmasti totta, sillä oppikirjat olivat tähän mennessä olleet tuote- ja tekniikkapainotteisia.⁵⁸⁵

1960-luvulla julkaistut oppikirjat eivät edustaneet enää puhtaasti sotien jälkeisen aikakauden koulukäsityön henkeä, vaan niistä oli löydettävissä jo uudenlaista ajattelua. ”Tyttöjen käsityön oppaasta” tämä oli huomattavissa muun muassa siten, että teknisten taitojen opettamisen ohella tärkeänä osana koulun käsityön opettamista esiteltiin ainesoppi ja kuluttajatieto. Esi- ja alkuopetusluokille suunnatussa oppikirjassa Sormet näppäriksi korostettiin suunnittelutaidon kehittämisen merkitystä, mikä ei ollut niin vahvasti oppikirjoissa 1940- ja 1950 -luvuilla julkaistuissa oppikirjoissa länä.

Sotien jälkeen koulukäsityön tavoitteet painottuivat koulukäsityön käytännöllisiä tavoitteita korostavaan suuntaan myös koulukäsityötä varten laadittujen oppikirjojen valossa. Kuitenkin esimerkiksi Kallioniemen teoksessa koulukäsityön kasvatuksellisia tavoitteita korostettiin. Oppikirjan luonne olikin käsityöopettajien didaktisten ja pedagogisten taitojen vahvistaminen.

Ajanjaksoa edustaneet oppikirjat osoittivat koulukäsityön olleen yhä edelleen sukupuolisidonnaisesti tytöille suunnattu oppiaine. Sukupuolisuuteen viittaavia kommentteja ei teosten nimen lisäksi juuri oppikirjoista löydy, koska sukupuolta pidettiin itsessään selvyytenä. Kirjan Koulutyttöjen käsitöitä alussa tosin mainitaan, että henkilökohdaisesta vaatetuksesta huolehtiminen kuului myös poikien kasvatukseen. Kirja ensimmäisessä kuvassa pojat olivat mukana lankaa kerimässä.⁵⁸⁶

⁵⁸⁵ Tyttöjen käsityön opas 1966. Valve (1955, 234–239) kritisoi 1950-luvun loppupuolella näitä ”korkeampia käsityökouluja”, joissa keskitytään käsin kirjoitettuihin teorioihin, eikä käytännön osaamiseen. Valveen mukaan opettajien käsityötaito jäi näin liian heikoksi.

⁵⁸⁶ Koulutyttöjen käsitöitä 1953, 7.



KUVA7: Langan keritsemisessä voivat lapset tehdä yhteistyötä.⁵⁸⁷

Koulukäsityö linkitettiin sivistystyön välineeksi yhdessä äidinkielen ja matemaattisten perustaitojen kanssa. Koulukäsityön avulla saavutettava kätevyys oli luonnollinen osa muodollista sivistystä ja se nähtiin vastapainoksi ”älylliselle ahertelulle”. Työn kunnioittaminen, ammatillisuuteen valmistaminen ja kodissa tarvittavien arkielämän taitojen opiskelu osoittivat tavoitteina käsityöopetuksen perustehtävän suunnan. Myös sotien jälkeisen ajan taloudellisen niukkuuden kuvausta opetuksen tavoitteista oli löydettävissä. Vaikka perheissä ei enää tarvittu niin paljon tuotteiden valmistamisen taitoja, tarvitsivat perheenemännät taitoa korjata, paikata, parsia ja käyttää kodin uusia työvälineitä. Koteihin tarvittiin arkielämän kätevyyttä, jota koulukäsityön avulla pyrittiin opettamaan.

⁵⁸⁷ Koulutyttöjen käsitöitä 1953, 7.

8.3 Koulukäsitöitä joiden avulla opittuja taitoja pyritään soveltamaan

Sotien jälkeisinä vuosikymmeninä kansakoulun tytöille suunnatun koulukäsityön arvoa nosti sen käytännöllispainotteinen luonne ja tavoitteet. Sotien jälkeen pidettiin tarpeellisena opettaa koulukäsityössä sen tärkeimmät perusasiat. Ne tuli opettaa niin hyvin, että opetettavat työmenetelmät hallittiin tyydyttävästi, ja tälle pohjalle voitiin rakentaa uutta oppimista. Opetussuunnitelmakomitean mielestä koulukäsityön arvo piili siinä, että se perehdytti jokapäiväisten käyttöesineiden valmistamiseen ja korjaamiseen, harjaannutti kätevyYTEEN ja huolellisuuteen, opetti kauneusarvoja ja käden taitojen kunnioittamista.⁵⁸⁸

8.3.1 Koneompelua, virkkausta ja neulomista

Kansakoulun oppikirjojen perusteella käsityötekniikoiden monipuolista opettamista ei pidetty enää niin merkittävänä kuin herbart-zilleriläistä pedagogiikkaa korostaneella aikakaudella, jolloin opettamisen keskiössä oli ollut monipuolisen kätevyYDEN opettelu. Ajatus käsityötaidon avulla hankittavasta monipuolisesta kätevyYdestä muuttui enemmän niiden soveltamistaitoja korostavaksi arkielämän osaamiseksi. Tämä ei kuitenkaan ollut koko totuus, koska esimerkiksi opetussuunnitelmakomitean mietinnön (1952) mukaan alaluokkien opetuksessa tuli pyrkiä tutustumaan erilaisiin käsityötekniikoihin monipuolisesti. Myös Kallioniemi (1950) korosti sitä, että käsityötekniikoita tuli valita monipuolisesti, jotta käden taitoja harjoitellaan riittävän monipuolisesti.⁵⁸⁹

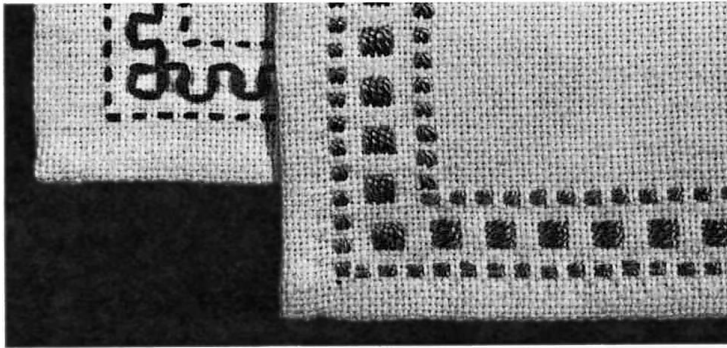
Monipuolisuutta korostettiin erityisesti alkuopetuksen koulukäsityössä, jonka harjoitussuunnitelma oli yhteinen tytöille ja pojille. Opetuksessa keskityttiin siihen, että oppilaat tutustuvat monipuolisesti erilaisiin materiaaleihin. Ensimmäiselle ja toiselle luokalle suositeltiin kätevyYttä ja tarkkuutta kehittäväää koulukäsityötä. Tällaisiksi mainittiin paperi-, pahvi-, sidonta-, niini-, veistely- pujotus- ja jätetyöt. Myös käsin ompelun ja koneompelun alkeita ja työvälineiden oikeaa käyttöä opetettiin kansakoulun ala-

⁵⁸⁸ Komiteamietintö 1952:3, 181–183.

⁵⁸⁹ Myös esimerkiksi Käsityöopettaja-lehdessä 2/1958 lehtori Eevi Viron artikkelissa pohdittiin eri oppiaineiden mahdollisuutta lisätä luovaa toimintaa koulussa, jotta lapset voivat paremmin toteuttaa itseään ja viihtyvät näin paremmin koulussa. Artikkelissa korostettiin koulukäsityön mahdollisuuksia oppilaan kokonaispersoonallisuuden kasvattamisessa luovaa toimintaa apuna käyttäen.

luokilla. Taitaville voitiin opettaa myös neuletöiden alkeita. Huomiota kiinnitettiin hyvään työasentoon ja työvälineiden käyttöön.⁵⁹⁰

Kolmannella, neljännellä ja viidennellä luokalla opetettiin koulukäsityötä pojille ja tytöille erikseen kuitenkin niin, että tytöt saivat perusopetusta poikien ja pojat tyttöjen käsitöistä vuosittain. Opetukseen kuuluivat edelleen myös vaihtokurssit, joissa opetettiin puunveiston alkeita 3-6 tuntia. Tällöin huomio kiinnitettiin erityisesti työvälineiden oikeaan käyttöön. Tytöille suunnatussa käsityöopetuksessa keskityttiin neuletöihin, virkkaukseen ja käsin ompeluun. Tämän lisäksi koneompelun alkeet opetettiin neljännellä luokalla.⁵⁹¹



KUVA 5: Soininen & Seraste & Hälvä & Reinilän (1953) oppikirjasta Koulutyttöjen käsitöitä etupistokirjonnalla koristeltuja liinoja. Pöytäliinat oli suunniteltu kolmannella tai neljännellä luokalla tehtäviksi ompelutöiksi. Koristekuvioihin käytettiin kirjontalankoja. Liinat päärmättiin käsin ohuemalla langalla.⁵⁹²

Kuudennella ja seitsemännellä luokalla pyrittiin suurempaan vapauteen harjoituksissa. Materiaalien viisas valinta, tuotteiden huolto ja korjaaminen sekä harkintataitojen lisääminen sen suhteen, kannattaako tuote tehdä itse vai ostaa kaupasta olivat keskiössä yläluokkien opetuksessa. Viidennen, kuudennen ja seitsemännen luokan oppilaat harjoittelivat käsin ompelun, virkkauksen, koukkuamisen ja neuletöiden lisäksi koneompelua sekä tekivät lyhyen harjoitussarjan puunveistoa. Oppilaiden opetus suunnitellaan kuului myös pukuompelua ja siihen liittyvä kaavanpiirtämistä. Ajalle ominaista oli käsityötuotteiden kirjonta. Oppikirjat sisälsivät runsaasti ohjeita erilaisten liinojen

⁵⁹⁰ Komiteamietintö 1952:3, 181–183; Komiteamietintö 1959:9, 12; Soininen & Seraste & Hälvä & Reinilä 1953.

⁵⁹¹ Komiteamietintö 1952:3, 182–183.

⁵⁹² Soininen & Seraste & Hälvä & Reinilä 1953, 31.

ompeluun ja kirjomiseen. Painottuneena näkyvätkin koristeompeleiden käyttö tuotteissa. Pöytäliinat olivat ajan trendi.⁵⁹³

Lankatekniikoiden osalta suositeltiin valkovirkkausta, koukkuamisen alkeita sekä neulomista. Kuvioiden korostaminen oli huomattavissa myös lankatöiden ryhmässä. Neulotut raidat ja kirjoneuleet tekivät tuloaan. Myös virkkaustöissä ehdotettiin kirjo-virkkauksen alkeiden opettelua.⁵⁹⁴

Sotien jälkeisen ajan aineellisen köyhyyden vuoksi säästäväisyyskasvatus oli havaittavissa opetuksen sisällöistä. Paikkaus- ja parsimistaitoa korostettiin jälleen. Vaikka tuotteita ostettiin sotien jälkeen yhä enenevässä määrin kaupasta valmiina, taitoa niiden huoltoon ja käyttöään pidentämiseen pidettiin merkittävänä. Myös niin sanottua ainesoppia korostettiin, samoin kuin vaatetuksen ja kodin tekstiilien hoitoa, joihin aiemmin ei ollut kiinnitetty kovinkaan paljon huomiota.

Uusia käsityötekniikoita koulussa olivat pujotus- ja ryijytyöt.⁵⁹⁵ Perinteiset kangaspuissa kudotut ryijyt saivat rinnalleen pienemmät pohjakankaalle ommeltavat koristeryjyt. Erikoista oli, miksi Suomessa perinteinen ryijyteknikka oli oppikirjoissa vasta nyt. Vanhoista käsityötekniikoista jäivät sitä vastoin pois perinteiset sidontatyöt. Työtapaa pidettiin todennäköisesti vanhanaikaisena, ja tehdasteolliset tuotteet korvasivat sidottujen töiden tarpeet.

Valve määritteli tärkeimmiksi koulussa opetettaviksi käsityötekniikoiksi käsin ompelun, virkkaamisen, neulomisen ja koneompelun. Käsityötekniikoiden harjoittaminen sellaisenaan kuitenkin menetti merkitystään. Pääasiaksi nousi opittujen tekniikoiden soveltamisen taito erilaisia kankaita ja lankoja käytettäessä.⁵⁹⁶ Opetussisällöissä ohjattiin kouluja siirtymään koneompeluun ja vähentämään käsin ompelua. Pääosa valmistettavaksi ehdotetuista tuotteista oli kuitenkin edelleen käsin ommeltavia. Tosin ommeltavaksi ehdotetut tuotteet olivat muuttuneet. Vaikka käsityötekniikoita tarkastelemalla oli huomattavissa, että tavoitteiden painopiste ei ollut enää monipuolisesti kättä

⁵⁹³ Komiteamietintö 1952:3, 181–183; Soininen & Seraste & Hälvä & Reinilä 1953; Valve 1955, 234–239.

⁵⁹⁴ Komiteamietintö 1952:3, 181–183; Soininen & Seraste & Hälvä & Reinilä 1953.

⁵⁹⁵ Komiteamietintö 1952:3, 183.

⁵⁹⁶ Valve 1955, 234–239. Vuonna 1966 julkaistussa oppikirjassa Tyttöjen käsityön opas, joka tosin ei edusta enää aikakautta puhtaimmillaan, esiteltiin koneompelu, pistokirjonta, reunan vahvistukset, saumat, halkiot, poimuttaminen ja laskostaminen, pukuompelun yksityiskohtia, kiinnittimet, ripustimet, korjaus, virkkaus, neulonta, sillittäminen, neuletöiden työvälineet, pukeutumisvihjeet ja ainesoppi kirjan pääluvuiksi. Ainesopin ja kuluttajatiedon merkitystä oppikirjassa korostettiin, koska niitä pidettiin 60-luvulla tärkeinä.

harjoitavissa käsityötekniikoissa, eivät ne aineiston perusteella kuitenkaan yksipuolistuneet kovinkaan paljon.

Opetussuunnitelmaa (1952) laatiessaan komitea oli saanut M. Hälvältä asiantuntijalauseannon. Hälvän mukaan koulukäsityön suunnitelmaa tehtäessä tulisi huomioida nykyajan tarpeet. Tämän vuoksi turha käsin ompelu pitäisi korvata koneompelulla.⁵⁹⁷ Ompelukoneita toivottiin hankittavaksi lisää kouluille. Vuoden 1951 kansakouluntarkastajien kokouksessa Helsingissä tarkastaja Hälvä piti melko seikkaperäisen esityksen siitä, mitä tyttöjen käsityöluokan kalustoon tuli kuulua. Hälvä kiinnitti huomiota riittävän taulu- ja lattiapinta-alan sekä työpöytien tarpeeseen. Ompelukoneita hän esitti tarvittavaksi yhden neljää oppilasta kohden. Tätä perusteltiin sillä, että Ruotsissa vastaavat luvut olivat yksi ompelukone kolmea oppilasta kohden.⁵⁹⁸ Hälvän vetoomuksista huolimatta vuonna 1952 komitea antoi suosituksen, jonka mukaan kansakoulussa tuli olla yksi ompelukone kuutta oppilasta kohden, kun aiemmin suositus oli ompelukone 10–12 oppilasta kohden. Komiteamietinnössä korostettiin erityisesti ompelukoneiden käytön tehostamista ja kehoitettiin välttämään tarpeetonta käsin ompelua. Ompelukoneen yleistymisen myötä 1940–1950 -luvuilla ompelukoneen käyttöä suositeltiin jo useammassa valmistettavaksi ehdotetuissa käsityötuotteissa. Erityisesti kansakoulun yläluokkalaisille suunnitellut ompelutyöt olivat pääosin ompelukoneella tehtäviä tuotteita.⁵⁹⁹

⁵⁹⁷ Hosio-Paloposki 2006, 161.

⁵⁹⁸ Kahdeskymmenesneljäs kansakouluntarkastajain kokous 1952, 43–47.

⁵⁹⁹ Komiteamietintö 1952:3, 179. Komitean esittämästä suosituksesta huolimatta ainakin Käsityöopettaja-lehti (1/1956) käytti suosituksessaan edelleen ehdotusta ompelukoneesta neljää oppilasta kohden.

Mitä on tehtävä kun ompelukone menee epäkuntoon

Paraskin ompelukone menee joskus tilapäisesti epäkuntoon, varsinkin vielä tottumattoman ompelijän käsissä. Useimmiten on kysymyksessä aivan pieni häiriö, jonka voi korjata kuka tahansa ilman asiantuntijan apua, kun vain ensin saadaan selville missä vika on. Tämän seikan selvittämiseksi Singer on valmistanut konevikojen yleisimmistä syistä vihkosen, jonka voitte tilata ilmaiseksi alla olevalla kuponilla. Siinä mainitaan tavallisimmat "oireet" ja eri mahdollisuudet, joista häiriö voi johtua. Monisteen avulla vian syy tutkiminen käy tottumattomaltakin vaivattomasti.

Tilatkaa Singeriltä tämä konevikoja käsittelevä moniste — siitä on apua ope-
tuksessakin, kun tytöt sen avulla pereh-
tyvät ompelukoneen rakenteeseen ja
toimintaperiaatteisiin. Pieni annos tek-
nillistä tietoa helposti ymmärrettävässä
muodossa ja käytännön tilanteessa opit-
tuna auttaa heitä pysyvästi ystävyyty-
mään ompeluharrastuksen kanssa.



KUVA 6: Mainos Tekstiiliopettaja-lehdessä.⁶⁰⁰

Koulukäsityön koneompeluun siirtymistä tukivat myös Käsityöopettaja-lehdissä olleet artikkelit. Vuonna 1960 yhteiskunnan todettiin jo koneellistuneen monien naisten kotitöiden suhteen huomattavasti, vaikkakaan kaikkiin koteihin tekniikka ei ollut vielä siirtynyt taloudellisista tai paikallisista syistä. Artikkelin mukaan:

Ompelukone on yksi tärkeimmistä kotiin kuuluvista koneista. Jokainen kou-
lutyttö opetetaan käyttämään ja myöskin hoitamaan ompelukonetta omassa
koulussaan niin hyvin kuin opettajalle on annettu siihen mahdollisuuksia.
Oppilas saa ommella mahdollisimman paljon koneella oppiakseen hyviä no-
peatekoisia työtapoja. Ompelukonetta käytetään moneen eri tarkoitukseen.
Varsinaisen suoran ompelun lisäksi on lisälaitteita joilla voidaan vahvistaa
saumoja, ommella napinläpiä ja nappeja sekä useanlaisia koristeeksi sopivia
pistomuodostelmia. Nämä kaikki kuuluvat pitkälle kehitetyn tämän hetken
ompelukoneen etuihin ja automaattisiin laitteisiin.⁶⁰¹

Erialaisten käsityön apuvälineiden käyttö yleistyi teollistumisen ja lisääntyvän ulko-
maankaupan vuoksi, koska uusia ompelun apuvälineitä oli nyt helpommin saatavilla.

⁶⁰⁰ Käsityöopettaja 4/1960,23.

⁶⁰¹ Käsityöopettaja 4/1960, 22.

Perinteisten työvälineiden rinnalle ilmestyi ompelutöissä tarvittavia uusia apuvälineitä kuten ratkoja, magneetteja, mittaliisoja, sirkkoja, valmiita vinokaitaleita, solkia ja painonappeja. Myös vetoketjujen käyttö lisääntyi valmistettavaksi ehdotetuissa tuotteissa. Uudet, erityisesti ompelutöissä, käytettävät apuvälineet helpottivat ja nopeuttivat käsi-työprosessia. Toisaalta ne myös helpottivat tekstiilien käyttöä. Esimerkiksi vetoketjun yleistyminen toi uutta käyttömukavuutta vaatteille.⁶⁰² Myös silitystä helpottavien apuvälineiden käyttö yleistyi kouluissa:

Työtehoseuran kokeissa kävi ilmi, että käytettäessä Alumit-kartonkia sopivan pehmeällä ja myötäilevällä alustalla saavutettiin normaalipainoista silitysrauta käyttäessä n. 25 % ajansäästö... Paitsi työajan vähenemistä silityskartonki keventää silitystyötä. Silityskartonki luistaa näet erittäin kevyesti tällaisella alustalla, jossa on Alumit-kartonki.⁶⁰³

Koulukäsityön avulla oli jo ennen sotia siirretty koteihin uusien teknisten apuvälineiden käyttötaitoja. Ompelukoneiden yleistyttyä kouluissa niiden käyttö yleistyi myös kodeissa. Osin kansakoulun avustuksella myös sähköinen silitysrauta siirtyi kotien varusteisiin. Komiteamietinnössä ehdotettiin, että koululaiset oppivat "tietyt perustaidot tavallisimpien tarveaineiden, työkalujen ja kojeiden käytössä". Uusi kodin tekniikka nopeutti ja helpotti kotien tekstiilihuoltoa mutta vaati uudenlaisia arkielämän taitoja. Koulukäsitöiden olennainen tehtävä oli uuteen kodin tekniikkaan tutustuttaminen.⁶⁰⁴

Sotien jälkeen keskeisinä materiaaleina tytöille suunnatussa koulukäsityössä pidettiin edelleen kangasta ja lankaa. Sotien jälkeen otettiin kouluopetuksessa käyttöön uusia tekstiilikuituja luonnonmateriaalien rinnalle. Ompelutöihin ehdotettuja materiaaleja olivat nyt puuvilla-, villa-, pellava- sekä sillakangas eli muuntokuitukangas.⁶⁰⁵ Aikakauden loppupuolella vuonna 1966 julkaistussa "Tytöjen käsityön oppaassa" kuidut jaoteltiin jo luonnonkuituihin ja tekokuituihin, joihin kuuluviksi katsottiin muuntokuidut, synteettiset kuidut sekä epäorgaaniset kuidut.⁶⁰⁶

Opetuksessa käytetty kauppanimistö monipuolistui. Kirjallisesta oppimateriaalista löytyi lukuisia uusia kauppanimiä, kuten printers, vohvelikangas, vahakangas, kre-

⁶⁰² Soininen & Seraste & Hälvä & Reinilä 1953; Lund 1953; Komiteamietintö 1952:3. Vaikka vetoketju oli keksitty jo vuonna 1891, sen käyttö lisääntyi vasta vuoden 1918 jälkeen vaatetuksessa (Wikipedia).

⁶⁰³ Käsityönopettaja 1/1955.

⁶⁰⁴ Komiteamietintö 1952:3, 179–183; Valve 1955, 234–239.

⁶⁰⁵ Soininen & Seraste & Hälvä & Reinilä 1953.

⁶⁰⁶ Tyttöjen käsityön opas 1966.

tonki, nainsook, lysteri sekä juutti- rohdin-, ja raavelikangas.⁶⁰⁷ Vuonna 1966 julkaisussa oppikirjassa mainittiin myös domestiikki, frotee, gabardiini, gingham, japanetti, kreppi, pepita, printers, popliini, ripsi, sametti, tweed ja velveton. Kaikkia 1940-luvulla esiteltyjä kauppanimiä ei ollut enää uudessa oppikirjassa mukana.⁶⁰⁸ Kauppanimistö siis uusiutui ja monipuolistui erityisesti sotien jälkeisellä aikakaudella. Neuletöihin ehdotettiin käytettäväksi puuvilla-, villa- ja sillalankoja. Muita mainittuja lankoja olivat rullalanka eri vahvuuksina, virkkauslanka sekä liinapuolalanka. Pääasiassa materiaalit siis lisääntyivät teollisen tuotannon myötä.

Nämä uudet, 1900-luvun puolivälin jälkeen jatkuvasti lisääntyneet, kauppanimet ja kuidut kuvastivat ajanjaksolla tapahtunutta tekstiilien valmistamisessa käytettävien materiaalien monimuotoistumista. Tämä otettiin huomioon koulujen opinto-ohjelmassa. Lisääntyvät materiaalit ja työvälineet aiheuttivat paineita perusteellisemmän kuluttajakasvatuksen opettamiseen koulussa. Kuluttajakasvatukselliset tavoitteet ja oppisisällöt tyttöjen käsityöopetuksessa toki lisääntyivätkin sotien jälkeen.

8.3.2 Valinnan vaihtoehdot lisääntyvät

Pidentyneen kansakoulun myötä valmistettavaksi ehdotetut käsityötuotteet jaettiin kolmelle ikäkaudelle sopiviin töihin. Kansakoulua koskevissa koulukäsityön tavoitteissa edellytettiin, että koulussa valmistettiin riittävän pienitöisiä käsitöitä, jotta vuoden aikana ehdittiin valmistaa useampi tuote.⁶⁰⁹ Kallioniemen mukaan koulussa valmistettavia tuotteita valittaessa tuli kiinnittää huomiota siihen, että tuotteet olivat ”e r i t t ä i n t ä r k e i t ä e s i n e i t ä” ja että valmistettavan esineen tärkeys perusteltiin oppilaille kunnolla. Kallioniemen mukaan oppilaat motivoituivat tällä tavalla paremmin.⁶¹⁰

Alaluokilla valmistettavaksi ehdotettiin käsin ompelemalla muun muassa neulakirja, pannulappu, virsikirjan kannet, ruokaliina, ruokaliinalaukku, tossut ja tossupussi. Lankatyöt aloitettiin virkkaamalla ketjusilmukoista ja kiinteistä silmukoista pallopussi.

⁶⁰⁷ Soinen & Seraste & Hälvä & Reinilä 1953..

⁶⁰⁸ Kirjallisesta oppimateriaalista löytyivät myös ensimmäiset maininnat esimerkiksi flanelista, verka- ja sarkakankaasta. Uusia materiaaleja nämä eivät kuitenkaan voineet olla, koska ne olivat käytössä jo 1800-luvulla. Tähän viittaa myös vanha suomalainen sananlasku: ”ken on verassa niin on velassa. Ken on sarassa niin on varassa.” Sarka nimeä on perinteisesti käytetty kotona kudotusta villakankaasta.

⁶⁰⁹ Komiteanmietintä 1952:3, 179.

⁶¹⁰ Kallioniemi 1950, 19.

Alakansakoulussa voitiin valmistaa myös neulomalla nukun hame ja huivi. Tuotteet neulottiin oikeita silmukoita lisäten ja vähentäen.⁶¹¹ Tyttöjen käsityöopetuskomitean mietinnössä (1959) valmistettavaksi ehdotetut tuotteet oli jaoteltu valmistustekniikan mukaan ompelu-, virkkaus- ja neuletyöehdotuksiin, joissa mainittiin edellisten ohella muun muassa täytetyt eläimet ja rahakukkarot.⁶¹² Tuotteina nämä eivät juuri poikenneet maalaiskoulujen alaluokilla valmistettavaksi ehdotetuista tuotteista.

Kolmansien ja neljänsien luokkien koulukäsityötunneilla valmistettavaksi ehdotetuissa tuotteissa korostuivat käsin ommellut käsityöt. Kalotti, pyykkipoikapussi, käsityöpussi, ostoslaukku, esiliina ja leukulappu edustivat kankaasta ja langasta valmistettuja tuotteita. Erilaiset liinat kuten pöytäliina, peltiliina, nenäliina, leipäkoriliina ja tyynyliina erottuivat ehdotettujen ompelutöiden ryhmässä.⁶¹³ Tyttöjen käsityöopetuskomitean mietinnön työehdotuksista löytyivät lisäksi mm. käsityölaukku, nukke, koneommiteltu kesähame, rantalaukku ja päähine.⁶¹⁴

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön (1952) mukaan tyttöjen käsityöopetukseen kolmannelle luokalle soveltuvana pidettiin neuletöiden alkeiden sekä niihin liittyvien neulemerkkien opettelua. Neulomalla ehdotettiin valmistettavaksi esimerkiksi pölyliina, pannulappu, pipo, lapaset ja kaulaliina lankatöiden ryhmästä. Virkkaamalla valmistettiin samoja tuotteita mutta myös esimerkiksi kassi, tossut tai nukun vaatteita.⁶¹⁵ Lundin "Tyttöjen omassa ompelukirjassa" ei lankatekniikoilla valmistettavia töitä sitä vastoin löytynyt ollenkaan.⁶¹⁶ Tämä johtunee siitä, että kirja oli käänöskirja. Suomalaisessa koulussa vahvasti elänyt neule- ja osin myös virkkaustöiden suosiminen ei ehkä ollut yleismaailmallinen ilmiö. Lankatöiden puuttuminen on voinut kuitenkin johtua myös siitä, että kirjassa oli päätetty keskittyä ompelutöihin.⁶¹⁷

Myös viidennestä seitsemänsiin luokkiin suunnitellut tuotteet olivat ompelupainotteisia. Uudenlaisia koulussa valmistettavaksi ehdotettuja tuotteita olivat muun muassa voimistelupuku, työtakki, myssy, tossut ja yöpuku (kuva 6). Näiden lisäksi ohjeista löytyivät pöytäliinan, puoliverhojen, käsityövälinesäiliön, kenkäpussin, kerraston, liivien, alushameen, yöpaidan, puseron, hameen, esiliinan ja pojan vaatteiden valmis-

⁶¹¹ Komiteamietintö 1952:3; Soininen & Seraste & Hälvä & Reinilä 1953; Lund 1953.

⁶¹² Komiteamietintö 1959:9; 12.

⁶¹³ Komiteamietintö 1952:3; Soininen & Seraste & Hälvä & Reinilä 1953; Lund 1953.

⁶¹⁴ Komiteamietintö 1959:9, 12.

⁶¹⁵ Komiteamietintö 1952:3; Komiteamietintö 1959:9; 12; Soininen & Seraste & Hälvä & Reinilä 1953; Lund 1953.

⁶¹⁶ Lund 1953.

⁶¹⁷ Komiteamietintö 1952:3; Soininen & Seraste & Hälvä & Reinilä 1953; Lund 1953.

tusohjeet. Koska työt olivat ompelupainotteisia, ehdotettavaksi valmistettuja tuotteita oli myös enemmän.⁶¹⁸

Neuletöinä ehdotettiin valmistettavaksi esimerkiksi nilkkasukat tai sukkatossut, virkkaamalla erilaisia pitsejä. Koulutyttöjen käsitöitä -oppikirjasta neuletyöt oli jätetty yläluokkien osalta kokonaan pois, vaikka komiteamietinnössä neuletöitä kuitenkin yläluokilla ehdotettiin valmistettavaksi.⁶¹⁹ Valmistettavaksi ehdotettuja tuotteita oli siis varsin monipuolisesti.



KUVA 7: Kansakoulun yläluokilla valmistettu tytön paita ja hame Soininen & Seraste & Hälvä & Reinilän oppikirjasta vuodelta 1953.⁶²⁰

Kaksivuotisen kansalaiskoulun osalta koulun opetussuunnitelma pyrki palvelemaan sen linjajakoisuutta. Linjan valinnasta riippumatta opetuksessa keskityttiin ompelutöihin. Liikelinjan osalta ehdotettiin ommeltavaksi yksinkertainen puku. Kotitalous- ja maatalouslinjan osalta edellytettiin lisäksi erityisesti liinavaatteiden ompelua. Koulussa valmistettiin vaatteiden lisäksi pikkulapsen lakanat ja tyynyliina sekä lapsen paita ja

⁶¹⁸ Komiteamietintö 1952:3; Komiteamietintö 1959:9; 12; Soininen & Seraste & Hälvä & Reinilä 1953; Lund 1953.

⁶¹⁹ Komiteamietintö 1952:3; Komiteamietintö 1959:9; 12; Soininen & Seraste & Hälvä & Reinilä 1953; Lund 1953.

⁶²⁰ Soininen & Seraste & Hälvä & Reinilä 1953, 134.

myssy. Käsityölinjalla, jossa opetusta suositeltiin annettavaksi 965 tuntia, valmistettavaksi ehdotettiin lisäksi alushame, yöpaita ja kylpy- tai aamutakki.⁶²¹

Valmistettavaksi ehdotettuja vaihtoehtoisia tuotteita oli sotien jälkeisissä oppikirjoissa tarjolla selkeästi enemmän. Erityisesti tuotteissa painoutuivat ompelutyöt. Ompelutekniikalla valmistettavaksi ehdotettuja tuotteita oli Koulutyttöjen käsitöitä -oppikirjassa noin 50 ja erilaisilla lankatekniikoilla valmistettavaksi oppikirjassa ehdotettiin 17 erilaista tuotetta.⁶²² Verrattaessa lukuja edellisen aikakauden vastaaviin voidaan huomata ehdotettujen tuotteiden kokonaismäärän kasvaneen. Luvut eivät ole kuitenkaan työmäärällisesti suoraan verrattavissa, koska Törnuddin opettajan oppaassa esitetyt tuotteet oli tarkoitettu kaikki valmistettaviksi, kun taas sotien jälkeisellä aikakaudella oppikirjoissa pyrittiin tarjoamaan jo valinnan mahdollisuutta.

Kansakouluissa palattiin sotien jälkeen jälleen valmistamaan pääasiassa kodin tarpeellisia käyttöesineitä. Muutama nukelle valmistettava tuote löytyi vielä ehdotettujen töiden joukosta.⁶²³ Valmistettavaksi ehdotetut tuotteet olivat nyt käytännöllisempiä ja arkisempia. Sotia edeltävällä ajalla herätelty ajatus harrastuksen herättävistä käsitöistä, joissa keskeinen merkitys oli nukella ja sen varusteilla, sai nyt väistyä kodin tarveesineiden tieltä.

Työille suunnatun koulukäsityön keskeinen tavoite oli kodeissa tarvittavan arkielämän kätevyyden harjoittaminen niin, että oppilaat hallitsevat käytännölliset arjessa tarvittavat taidot. Tavoitteissa korostettiin paikkaamisen, parsimisen ja kodin tarveesineiden huoltoa. Tuotteiden ja niiden valmistamisessa käytettyjen käsityötekniikoiden tarkastelu kuitenkin osoitti, että tuotteiden esteettiseen ulkoasuun kiinnitettiin entistä enemmän huomiota. Mielenkiintoista on, että ennen sotia pitsin virkkaamista, kirjovirkkausta ja kirjontatöitä ei suositeltu kansakoulun käsityötekniikoiksi, vaikka estetiikkaa ja sen kehittämistä pidettiin tärkeänä. Sitä vastoin sotien jälkeen koulukäsityön esteettistä tehtävää ei niinkään korostettu mutta kuitenkin valmistettavaksi ehdotetut tuotteet olivat koristellumpia. Sotien jälkeen tuotteiden kuviointiin kiinnitettiin kuitenkin huomattavasti enemmän huomiota.

Myös Salervo oli huomioinut kankaiden kuvioinnissa tapahtuneen muutostrendin. Salervon mukaan muutosta koulukäsityön opetuksessa sotien jälkeen oli tapahtunut

⁶²¹ Komiteamietintö 1959:9, 13–14.

⁶²² Soininen & Seraste & Hälvä & Reinilä 1953.

⁶²³ Komiteamietintö 1952:3; Soininen & Seraste & Hälvä & Reinilä 1953; Lund 1953. Lundin kirja oli käännoesteos.

ainoastaan "hienoisena siirtymisenä ompelutöistä runsaampiin neule- ja virkkaustöihin sekä entistä suuremman huomion kiinnittämisenä ompelutöiden koristeluihin ja varsinaisten koristetekstiilien valmistamiseen".⁶²⁴ Neuletöiden lisääntymistä koulujen opetuksessa ei sitä vastoin ollut huomattavissa ainakaan kirjallisen oppimateriaalin perusteella.

⁶²⁴ Käsityöopettaja 1/1956.

9 SUKUPUOLETTOMAKSI OPPIAINEEKSI PYRKIVÄ TEKSTIILITYÖ (1970–1993)

Ennen peruskoulua toiminut rinnakkaiskoulujärjestelmä oli elänyt kaksijakoisena. Kansakoulun tehtävä oli valmistaa ruumiillisen työn tekijöitä, ja oppikoulu kasvatti yhteiskunnan ylempiin kerroksiin kuuluvia henkisen työn tekijöitä. Kansakoulun oppiaineita valittaessa kiinnitettiin huomiota siihen, että ne olivat sopivia sellaisille oppilaille, jotka eivät siirtyneet jatkamaan opintojaan muihin oppilaitoksiin. Toisin sanoen kansakoulu pyrki antamaan perussivistystason elämässä tarvittaviin taitoihin ja tietoihin. Oittisen mukaan "kansakoulun ensisijainen tehtävä oli kouluttaa kansan lapsia kansalle kuuluviin tehtäviin".⁶²⁵

Peruskoulun tulon tärkein syy oli yhteiskunnallisten olosuhteiden kehitys viimeisen sadan vuoden aikana. Ero ruumiillisen ja henkisen työn väliltä oli häviämässä, ja henkisen työn suhteellinen osuus kasvamassa. Tehdastyö oli muuttunut koneavusteiseksi ja maanviljelystä oli koneellistettu huomattavassa määrin. Tuotantotoiminnan tehostumisen myötä taloudellinen kasvu kohotti elintasoa, mikä taas nosti koulutustasoa ja koulutukselle asetettuja vaatimuksia.⁶²⁶ Suuri muutos tapahtui, kun työ siirtyi maataloudesta teollisuuteen sekä toimisto- ja palveluammatteihin. Haavio-Mannilan mukaan työn siirtyessä pois kodeista nainen ryhtyi tekemään kodin ulkopuolelle sitä, mitä hän teki ennen palkatta omassa kodissaan. Naisten työtehtäviä olivat edelleen usein lasten-, sairaiden ja vanhustenhoito, ruoan valmistaminen ja tarjoaminen sekä opettaminen.⁶²⁷

Suomi muuttui köyhästä maatalousvaltiosta varakkaaksi teollisuus- ja palveluyhteiskunnaksi yhdessä sukupolvessa.⁶²⁸ 1950-luvun loppupuolella myös ammatillista koulutusta alettiin systemaattisesti tehostaa, ja peruskouluun siirryttäessä tavoite oli jo saavutettu. Vuonna 1970 jo joka toinen kansakoulun päättänyt hakeutui korkeampaan koulutukseen.⁶²⁹ Muutos jatko-opetuksen tarpeellisuutta kohtaan tapahtui varsin nopeasti, koska vuonna 1960 koko maan tilastojen perusteella 88 prosenttia 15 vuotta täyttäneistä oli käynyt ainoastaan kansakoulun.⁶³⁰ Samaan aikaan lasten määrä saa-

⁶²⁵ Komiteamietintö 1970:4; Oittinen R. 1972, 103.

⁶²⁶ Oittinen R. 1972, 104; Nurmi 1989, 100–103.

⁶²⁷ Haavio-Mannila 1984, 49–50.

⁶²⁸ Ahonen 2003a, 110.

⁶²⁹ Kivinen & Rinne & Ahola 1989, 62; Rinne & Kivirauma 2003a, 65.

⁶³⁰ Ahonen 2003a, 112.

vutti huippunsa 1960-luvun puolivälissä. Suomessa oli silloin kaksi kertaa enemmän 15–19 -vuotiaita kuin vuosisadan alussa.⁶³¹

9.1 Kansakoulu uudistuu peruskouluksi

Kouluohjelmakomitea asetettiin Kouluhallituksen pääjohtaja R. H. Oittisen johdolla koordinoimaan koulun uudistamistyötä ja arvioimaan vanhanaikaisen koulujärjestelmän kehittämismahdollisuuksia. Komitea julkaisi mietintönsä vuonna 1959. Keskeisinä syinä uudistustarpeisiin kouluohjelmakomitea piti sekä koulunkäyntihalujen ja tarpeiden lisääntymistä että tuotanto- ja sivistyselämän tarpeiden muuttumista. Komitean mukaan myöskään kotien tarjoama kasvatusta ei enää riittänyt, koska yhteiskunta oli niin vahvasti muuttunut ja erikoistunut. Kasvatusvastuuta haluttiin siirtää kouluille, jotta ne voisivat opettaa työssä ja yhteiskuntaelämässä tarvittavia taitoja sekä taata terveellisen ja onnellisen elämän. Komiteamietinnössä esitettiin uudistuksen keskeiseksi periaatteeksi koulutuksellisesti tasa-arvoista kaikille yhtä pitkää yhdeksänvuotista koulua, johon kuului neljävuotinen ala-aste, kaksivuotinen ryhmäjakoinen väliaste ja kolmivuotinen linjakasvatusta yläaste. Mietinnön pääperuste oli koulutuksellinen tasa-arvo riippumatta oppilaiden yhteiskunnallisista ja maantieteellisistä lähtökohdista.⁶³²

Kouluohjelmakomitea ei kuitenkaan ollut mietinnön suhteen yksimielinen, ja sitä kohtaan esitettiin paljon kritiikkiä myös muilta tahoilta. Mietintöä arvosteltiin muun muassa oppikoulu- ja kansakouluväen keskuudessa. Oppikouluväen mielestä koulumuotoja ei pitänyt yhdistää, vaan heidän mielestään oppikoulu olisi pitänyt tehdä ilmaiseksi ja kansalaiskoulua kehittää. Myös poliittiset puolueet jakaantuivat vastustamaan tai kannattamaan mietinnössä ehdotettua yhtenäiskoulusuunnitelmaa. Kouluuudistusta ajoivat erityisesti vasemmistopuolueet, kun taas oikeistopuolueet pääasiassa vastustivat sitä. Keskustelu jatkui vilkkaana 1960-luvun alussa, ja uuden lakiesityksen valmistelusta pidettiin tärkeänä. 1960-luvun ensimmäisinä vuosina eduskunnassa tehtiin lukuisia esityksiä koulun uudistamisen puolesta, mutta vasta Maalaisliiton oppikouluväkeä tyydyttävän ponnin jälkeen eduskunta aloitti uudistuksen käsitte-

⁶³¹ Haapala 2003, 71.

⁶³² Kouluohjelmakomitean mietintö 1959, 76–82; Somerkivi 1982, 11–13; Ahonen 2003b, 11–34; Ahonen 2003a, 130.

lyn.⁶³³ Peruskoulukomitea pääsi aloittamaan työnsä 1964 Oittisen johdolla. Seuraavana vuonna työnsä aloitti myös Koulunuudistuskomitea.⁶³⁴

Peruskoulukomitean osamietintö valmistui 1965. Keskeisinä tavoitteina komitea piti muun muassa yhtenäistä yhdeksänvuotista peruskoulua, jossa opetusta annettiin kaikille lapsille tasavertaisesti. Mietinnössä komitea kyseenalaisti kahden sivistyksen käsitteen lopullisesti. Vaikka lähtökohtana suunnittelutyölle oli Kouluohjelmakomitean kolmiosainen mietintö, peruskoulukomitea päätyi ehdotuksessaan linjajaottomaan koulumuotoon, johon rakennettiin kaksi astetta, ala- ja yläaste. Olennainen asia oli yläasteen linjajaosta luopuminen, vaikkakin mietinnössä pitäydyttiin tasoryhmäopetuksessa kielten ja matematiikan osalta.⁶³⁵

Peruskoulukomitean kanssa samaan aikaan toiminut Koulunuudistustoimikunta julkaisi mietintönsä vuonna 1966. L. Arvi P. Poijärven johdolla toimineen asiantuntija-toimikunnan tehtävä oli peruskoulun pedagogisen perusselvitystyön tekeminen. Asiantuntijatoimikunta kokosi mietintöönsä muun muassa peruskoulun tavoitteita, oppisisältöjä ja pedagogista rakennetta.⁶³⁶

Myös Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea työskenteli 1960-luvulla U. Somerkiven johdolla. Sen ensimmäinen tehtävä oli laatia väliaikainen opetussuunnitelma kokeilukouluja varten ja myöhemmin laatia varsinainen opetussuunnitelma kouluja varten. Komitean oli otettava huomioon peruskoulua koskevat säännöt, jotka tulivat voimaan komitean jo työskennellessä. Koulujärjestelmälaki annettiin 1968, ja peruskoululaki saatiin voimaan vasemmiston ja keskustan äänin vuonna 1970. POPS I ja II julkaistiin kahtena osana komitean toimesta.⁶³⁷ Peruskoulusta käytyä eduskuntakeskustelua hallitsi peruskoulun kieliohjelma ja yksityiskoulujen tulevaisuus. Kieliohjelmassa päädyttiin kahteen kieleen. Peruskoulu-uudistuksen myötä toinen keskustelunaihe, yksityiskoulut, käytännössä lakkautettiin, koska laki teki mahdottomaksi yksityiskoulujen perustamisen.⁶³⁸

⁶³³ Ahonen 2003a, 126–137.

⁶³⁴ Iisalo 1984, 53–87; Ahonen 2003b, 44.

⁶³⁵ Ahonen 2003a, 142–145.

⁶³⁶ Somerkivi 1982, 48–49.

⁶³⁷ Isosaari 1970, 98–100; Somerkivi 1982, 48–54.

⁶³⁸ Ahonen 2003a, 150–151.

9.1.1 Tasa-arvoa tavoitteleva 1970-luvun peruskoulu

Koulunuudistus muodostui eräänlaiseksi kompromissiksi kansakoulun ja oppikoulun välille.⁶³⁹ Uusien opetussuunnitelmien avulla pyrittiin vahvistamaan käsitystä hyvästä yhteiskunnasta, jonka keskeisiä asioita olivat tasa- ja moniarvoisuus sekä demokratia. Opetussuunnitelman yleinen osa ja ainekohtaiset opetussuunnitelmat eivät kuitenkaan muodostaneet yhtenäistä eheää kokonaisuutta, koska ainekohtaiset opetussuunnitelmat kirjoitettiin itsenäisesti työskennelleissä työryhmissä. Työryhmien tuloksena syntyneet opetussuunnitelmat saattoivat olla hyvinkin ristiriitaisia yleisen osan kanssa.⁶⁴⁰ Kokonaisuudessaan koululle toivottiin oppilasaktiivisempia työmuotoja.⁶⁴¹

Peruskoulun keskeiseksi tehtäväksi muodostui oppilaan omaleimaisen persoonallisuuden kehittäminen. Samalla tavoitteena oli oppilaan kehittyminen koko ihmiskunnan vastuunalaiseksi jäseneksi. Koulukäsityön tavoitteissa pyrittiin noudattamaan peruskoulun yleisiä kasvatustavoitteita. Peruskoulun opetussuunnitelman kokonaistavoitteet jaoteltiin seitsemään osa-alueeseen, joista yksi tavoitealue oli käden töitä ja käytännön taitoja kehittävä osa-alue. Koulukäsityön katsottiin tukevan erityisesti tämän osa-alueen kehittymistä. Tämän lisäksi tekstiilityö palveli tiedollista, eettistä ja esteettistä kasvatusta sekä oppilaan koko persoonallisuutta ja mielenterveyttä edistävää aluetta.⁶⁴² Esteettisen alueen kasvatuksessa pääpaino asetettiin luovaan ilmaisuun ja sitä edellyttävien taitojen ja tekniikoiden hallintaan. Esteettisen kasvatuksen tavoitealueeseen kuului erityisesti esteettinen kokemus, arvostelukyky ja arvojärjestelmä sekä elinympäristön viihtyvyys ja harmonia.⁶⁴³ Mielenkiintoista on, että vastaavan tyyppiä tavoitteita oli löydettävissä jo Käsityökomitean mietinnöstä vuodelta 1912. Oppiaineen tavoitteet siis palvelivat lähes kaikkia koulun yleisiä tavoitteita. Kuten ylitarkastaja Asikainen (myöhemmin Anttila) totesi, ”nyt saamme todeta tekevämme työtä eräällä oleellisesti tärkeällä sektorilla oppilaan kokonaiskehityksen kannalta katsottuna”.⁶⁴⁴

Peruskouluun toivottiin vaikeustason porrastamista siten, että alimmilla luokilla kiinnitettiin huomiota erityisesti lasten oppimisedellytysten ja tunne-elämän kehittämiseen, kun taas keskimmaisilla luokilla tiedon hankintaan ja sosiaalistumiseen. Ylä-

⁶³⁹ Lahdes 1984, 188–190.

⁶⁴⁰ Katso esimerkiksi Arola 2008, 32–48.

⁶⁴¹ Katso esimerkiksi Käsityöopettaja 2/1969.

⁶⁴² Komiteamietintö 1970:A4, 22–27; Komiteamietintö 1970:A5, 337.

⁶⁴³ Tekstiiliopettaja 4/1971, 4–5.

⁶⁴⁴ Käsityöopettaja 4/1970, 4–7.

luokilla painopiste sitä vastoin siirtyi yhteiskunnan jäseneksi kasvattamiseen, kuitenkin yksilöllistä arvomaailmaa ja erityisharrastusten kehittämistä unohtamatta.⁶⁴⁵ Koulutuksen pidentyessä opetuksen kokonaistuntimäärä kasvoi. Uskonnonopetuksen määrä väheni edelleen, kun taas vieraiden kielten osuus kasvoi. Tekstilityön opetus ei ollut pakollista kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla, vaan peruskoulun yläluokilla oppiaine oli valinnaisaine (liite 5). Aikaisemmin oppiaine oli ollut pakollinen osa kansalaiskoulun opetusta.⁶⁴⁶

Ennen peruskoulu-uudistusta koulukäsityön tulevaisuudesta ja asemasta koulussa käytiin kiivasta keskustelua. Poijärven koulunuudistustoimikunta ehdotti käsityönopetusta kohtaan huomattavia supistuksia peruskouluun. Alaluokkien osalta esitettiin, että koulukäsityön opetus liitetään kuvaamataidon opetukseen. Yläasteen osalta haluttiin panostaa erityisesti pojille suunnattuun koulukäsityöhön. Tyttöjen osalta ehdotettiin kotitalousoppiaineen ja tytöille suunnatun koulukäsityön yhdistämistä niin, että koulukäsityön opetus olisi vähentynyt yläasteella huomattavasti. Tähän Käsityönopettajien Liitto otti luonnollisesti kantaa vedoten oppiaineen muuttuneisiin kuluttajakasvatuksellisiin tarpeisiin, jotka koulunuudistustoimikunnalla ei liiton hallituksen lausunnon mukaan ollut tiedossa.⁶⁴⁷ Aivan pahimman uhkakuvan mukaisesti oppiainejako ei koulukäsityön näkökulmasta peruskoulussa toteutunut. Oppiainetta ei yhdistetty kotitalouden opetukseen. Oppiaineen katoamisen riski jäi kuitenkin ”Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean osamietintöön II” edelleen ilmaan. Mietinnön mukaan käsityön pitäminen omana oppiaineena oli opetussuunnitelmassa väliaikainen ratkaisu, ja tavoitteena oli tulevaisuudessa luoda esteettisen kasvatuksen ja käden taitoja yhdistävä oppiaine, jonka nimeksi ajateltiin muotoaminen.⁶⁴⁸

Koulukäsityön opetus järjestettiin niin, että ensimmäisen ja toisen luokan käsityöaskartelu oli samanlaista tytöille ja pojille, kuten oli ollut myös edellisen opetussuunnitelman aikana. Kolmannella luokalla opetus eriytettiin tekstiilikäsityöksi ja tekniseksi käsityöksi, kuitenkin niin, että tekstiilikäsityön valinnut perehtyi lukukaudeksi teknisen työn opetukseen kuudennen luokan kevätlukukaudella. Vaihto-opetuksen määrää siis lisättiin verrattuna edelliseen opetussuunnitelmaan verrattuna.⁶⁴⁹ Myös Tekstiiliopettaja-lehdissä oli pohdintaa 1970-luvulla yhteisestä koulukäsityön opetuksesta.

⁶⁴⁵ Komiteamietintö 1970:A4, 22–27.

⁶⁴⁶ Lahdeksen (1984, 189) mukaan juuri kielikysymys muodostui erityisen vaikeaksi asiaksi, ja sen päättäminen jouduttiin jättämään valtioneuvostolle.

⁶⁴⁷ Käsityönopettaja 5/1966, 8–10; Käsityönopettaja 1/1967, 20–22; Käsityönopettaja 2/1969, 4–5.

⁶⁴⁸ Komiteamietintö 1970 II, 338–339; Käsityönopettaja 3/1970.

⁶⁴⁹ Komiteamietintö 1970:A5, 339–346.

Erityisesti 1970-luvun puolivälissä, ensimmäisten peruskoulun opetussuunnitelmien kokemusten perusteella, pohdittiin muun muassa eri tapoja hoitaa tämä opetussuunnitelmassa pakolliseksi määritelty vaihto-opetus.⁶⁵⁰ Opetussuunnitelman edellyttämästä vaihtotyöskentelystä tehtiin kysely kouluille 1980-luvun loppupuolella. Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa tulevaisuuden osaamisen tarpeita. Vuonna 1986–1987 tehdyn tutkimuksen mukaan vaihtotyöskentely oli järjestetty uudistuksen edellyttämällä tavalla 75 prosentissa kyselyyn vastanneista kouluista (N=462).⁶⁵¹

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnöt saivat moitteita erityisesti siitä, että yleiset tavoitteet ja oppiainekohtaiset oppimäärät eivät vastanneet toisiaan. Yleiset tavoitteet kehottivat yksilöllisyyteen, eriyttämiseen ja oppiainejakoisuudesta luopumiseen, mitä taas ylimitoitettujen oppiainekohtaiset oppimäärät eivät kiireen vuoksi mahdollistaneet.⁶⁵² Kokonaisuudessaan peruskoulun uutta opetussuunnitelmaa pidettiin raskaana. Kansakouluntarkastaja Toivo Karttunen käytti opetussuunnitelman tietopainotteisuudesta kansakoulutarkastajien kokouksessa puheenvuoron. Hänen mukaansa peruskoulun opetussuunnitelma oli liian raskas, koska taito- ja taideaineiden asema oli jäänyt liian vähälle huomiolle, ja valinnaisten aineiden tuntimäärä oli jäänyt nimelliseksi.⁶⁵³

Vaikka opetussuunnitelman tavoitteet oli suunniteltu yksilöpainotteisuutta korostavaan suuntaan, julkaistu oppimateriaali muokkasi koulua huomattavasti yhteiskunta- ja tiedonalapainotteisempaan suuntaan. Osittain siksi POPS II astui voimaan vuonna 1972 valtakunnalliseksi opetussuunnitelmaksi. Kaiken kaikkiaan koulussa siirryttiin kasvatusoptimistisempaan ajatteluun. Myös oppimiseen liittyvä tutkimus nostettiin kehityspsykologian tilalle. Lahdeksen mukaan aiemmin oli vallinnut ajattelutapa, että koulu sopeutui erilaisten oppilaiden tarpeisiin tarjoamalla valinnaisaineita ja tasokursseja. Enää tätä ei pidetty mahdollisena, vaan koulun oli keksittävä keinot yhteiskunnallisesti asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi niin, että ne olivat kaikille saavutettavissa.⁶⁵⁴

⁶⁵⁰ Tekstiiliopettaja 2/1973; Tekstiiliopettaja 6/1976, 10; Tekstiiliopettaja 2/1977, 9.

⁶⁵¹ Nysten 1990.

⁶⁵² Katso Uusikylä & Atjonen 2000, 51.

⁶⁵³ Kansakoulun tarkastajien 34. kokous 1969, 132–134.

⁶⁵⁴ Lahdes 1984, 192–194.

9.1.2 Peruskoulu uudistuu 1980-luvulla

1980-luvulla siirryttiin informaatio-ohjauksen aikaan, jolloin koulujen ohjaus siirtyi valtiolta kunnille.⁶⁵⁵ Kuhmosen mukaan koululainsäädännössä vahvistettiin ja selkiinnytettiin opetussuunnitelman asemaa koulun toiminnassa.⁶⁵⁶ Kunnille annettiin entistä suuremmat mahdollisuudet tehdä opetussuunnitelmaa koskevia ratkaisuja mutta myös entistä selkeämpi velvollisuus laatia ja kehittää opetussuunnitelmaa valtion asettamien reunaehtojen puitteissa. Merkittävä uudistus vuonna 1985 oli tasokursseista luopuminen. Tällä pyrittiin takaamaan kaikille samansuuruinen pohjakoulutus ja jatko-opintokelpoisuus kaikille aloille. Kuntia velvoitettiin laatimaan myös erilliset kieliohjelmat ja huolehtimaan eri uskontokuntien erillisopetuksesta.⁶⁵⁷

Peruskoulun opetussuunnitelman taustalla oli näkemys arvopohjan pysyvyydestä ja kansallisen perinteen merkityksessä. Koulun tehtävänä oli yhteiskunnallisen jatkuvuuden ja arvoperustan turvaaminen. Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa näkyi myös perinteeseen nojaava isänmaallisuus.⁶⁵⁸ Peruskoulun yksilöä kasvattavat tavoitteet korostuivat. Tavoitteena oli kasvattaminen tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi sekä rauhantahtoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi. Myös tapakasvatusta sekä elämässä tarvittavia tietoja korostettiin. Peruskoulun toivottiin antavan valmiuksia myös yhteiskuntaan ja työelämään, ammatinvalintaan sekä jatko-opintoihin. Kansalliseen kulttuuriin kasvataminen oli edelleen tavoitelauseissa, samoin kuin kansainvälisyyskasvatus. Tekstiilityön tavoitteet laadittiin niin, että ne palvelivat peruskoulun yleisiä tavoitteita, mutta erityisesti tavoitteista painottuivat elämässä tarvittavien taitojen ja tietojen oppiminen sekä tapakulttuuri.⁶⁵⁹

Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman merkittävin muutos liittyi kuntien päätösvallan lisäämiseen opetussuunnitelmien laadinnassa ja opetuksen toteuttamisessa. Peruseriaatteet opetussuunnitelman laatimiseen annettiin peruskoululaissa (476/83). Laissa määriteltiin yleiset oppiaineiden opetusta koskevat ohjeet ja valtakunnalliset oppimäärät. ”Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet” sisälsi tarkahkon ohjeistuksen koulutyön yleistä järjestelyä, oppiaineita, opetukseen käytettävää tunti-

⁶⁵⁵ Pesonen 2009, 1.

⁶⁵⁶ Tekstiiliopettaja 4/1985, 6.

⁶⁵⁷ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985.

⁶⁵⁸ Rokka 2011, 112.

⁶⁵⁹ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985; Peruskoulun opetuksen opas: yläasteen tekstiilityö 1988; Peruskoulun opetuksen opas: ala-asteen käsityö ja tekstiilityö 1988.

määrää, arvostelua, tukiovetusta, oppilaanohjausta ja koulun ulkopuolella annettavaa opetusta varten.⁶⁶⁰

Tasa-arvokasvatus tuotiin korostetusti esille 1980-luvun opetussuunnitelmassa. Tasa-arvokasvatus tuli sisällyttää kaikkiin opetettaviin aineisiin. Tavoitteena oli, että peruskoulun opetus ja toiminta tuli järjestää niin, että se edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa. Opetuksen tuli olla pääasiassa samansisältöistä kuitenkin niin, että yläasteella voitiin yhteisten oppiaineiden lisäksi opettaa valinnaisia aineita. Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa sukupuolten väliseksi tasa-arvoksi määriteltiin ihmisten välinen samanarvoisuus yksilöinä niin perheessä, työssä kuin julkisessa elämässä. Tämä tavoite sisällytettiin kaikkeen opetukseen yhteisenä läpäisyaiheena.⁶⁶¹ Rokan mukaan vuoden 1985 opetussuunnitelman tasa-arvonäkemykset keskittyivät koulutukselliseen tasa-arvoon mm. poistamalla koulusta tasokurssit, jakamalla oppilaat sopiviin opetusryhmiin, takaamalla kaikille jatko-opintokelpoisuuden.⁶⁶² Peruskouluasetuksen (1984/718) mukaan opetussuunnitelmaan tuli sisältyä ala-asteella käsitöitä, ja yläasteella käsitöitä, joita olivat tekstiilityö ja tekninen.

Tekstiilityö nimettiin laissa (476/83) itsenäiseksi oppiaineeksi yläasteella. Tämän lisäksi opetus oli lain mukaan osittain yhteistä sekä tytöille että pojille myös kolmannen luokan jälkeen. Opetussuunnitelmaan vaatimus oli kirjattu näin: ”osa 4-6 -luokkien oppimäärästä on sama kaikille oppilaille, osa on oppilaan valinnan mukaan eriytyvää teknistä ja tekstiilityötä”. Teknistynyt yhteiskunta vaati elinympäristön ja kodin kanalta käytännöllisiä ja teknisiä taitoja teknisen työn osalta. Tekstiilityön yhteiseen opetukseen liittyvät vaateet koskivat kuluttajan tekstiilitaitoja sekä vaatetuksen ja sisustuksen perusasioiden hallintaa.⁶⁶³

Käytännössä tekstiilityön ja teknisen työn opetuksen uudelleen järjestely jäi kuntien päätäntävaltaan sekä tuntimäärien että sisältöjen painottamisen suhteen. Yläasteen osalta tämä tarkoitti yleensä lyhyttä tutustumisjaksoa toisen oppiaineen opetukseen seitsemännellä luokalla. Tuntimääräksi ehdotettiin Tekstiilopettaja-lehdessä kuutta viikkotuntia, mikä oli vain nimellinen määrä, mutta toteutti ”lainsäätäjän tahdon kirjaimellisesti”. Lain henki jäi kuitenkin tässä muodossa toteutumatta siinä laajuudessa kuin laissa esitetyt asiakokonaisuudet oli esitetty. Tekstiilopettaja-lehden tekemän

⁶⁶⁰ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985.

⁶⁶¹ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 13–14.

⁶⁶² Rokka 2011, 238.

⁶⁶³ Tekstiilopettaja 4/1985, 6-7.

kyselyn (n=468) perusteella ensimmäisten virallisten kokeilujen perusteella valtaosassa (70 %) kyselyyn vastanneissa kouluissa vaihto tehtiin kuuden tunnin mittaisena, mutta myös yhdeksän tunnin ja 12 tunnin vaihtojaksot olivat käytössä. Vaihtotyöskentely keskittyi pääosin ”käytännön työskentelyyn” ei niinkään teorian tietoon.⁶⁶⁴

Koulukäsityön osalta selkein muutos liittyi musiikin, liikunnan, kuvaamataidon ja koulukäsityön tuntikehysjärjestelmään. Tämä tarkoitti koulukäsityön osalta liikkumaväljyyttä I-VI luokkien aikana 10–18 tunnin välillä. Seitsemännellä luokalla opetusta tuli olla kolme tuntia. Lisäksi kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla oli mahdollisuus valita 2–4 tuntia tekstiilitöitä valinnaisina opintoina. Kunnat saattoivat liikkumaväljyydestä johtuen päätyä hyvinkin erilaisiin ratkaisuihin (Liite 6). Tuntikehysjärjestelmän tavoitteena oli kehittää koulua vähemmän tietopainotteiseksi, kaikkia innostavaksi ja taata kaikille oppilaille jatko-opintokelpoisuus. Tuntikehysjärjestelmään siirtymistä valmisteltiin useissa eri toimikunnissa vuosina 1975–1981.⁶⁶⁵ Sen onnistuneisuutta pohdittiin Tekstiiliopettaja-lehdessä (3/1984). Artikkelin mukaan uusi järjestelmä aiheutti huolestuneisuutta tekstiiliopettajissa, koska resurssit oli ohjattu kokeilukouluissa erityisesti ns. välineaineisiin ja koulukäsityön aseman todettiin heikenneen entisestään.⁶⁶⁶

Yhä edelleen 1980-luvun lopussa tekstiilityö ja tekninen työ olivat peruskoulun suosituimpia aineita, vaikkakin oppiaine oli edelleen vahvasti sukupuolen mukaan valittu. Lukuvuonna 1984–85 yksi prosentti tytöistä valitsi valinnaisaineeksi teknisen työn. Pojista ainoastaan 0,2 prosenttia valitsi tekstiilityön valinnaisaineeksi.⁶⁶⁷

9.2 Itsenäisyyttä ja suunnitelmallisuutta korostava sukupuoleton tekstiilikäsityö ja tekstiilityö

Koulukäsityötä uudistava toimikunta aloitti toimintansa keväällä 1965 ylitarkastaja Maria Hälvän johdolla. Toimikunta esitti vuonna 1966 kokonaisuohjelman, jonka tavoitteena oli oppi- ja kansakoulun opetuksen rinnastaminen ja perättäisten asteiden nivelttäminen yhteen. Koulukäsityön keskeiseksi tavoitteeksi toimikunta asetti muiden aineiden rinnalla oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittämisen. Tämän lisäksi toi-

⁶⁶⁴ Tekstiiliopettaja 4/1987, 4–5.

⁶⁶⁵ Tekstiiliopettaja 1/1985, 15–17.

⁶⁶⁶ Tekstiiliopettaja 3/1984, 24.

⁶⁶⁷ Tekstiiliopettaja 1/1989, 14–15.

mikunta piti opetuksen keskeisinä tavoitteina luovan mielikuvituksen kehittämistä, suunnitelmallisen työnteon taitoa, käytännöllis-esteettis-taloudellista asennetta, materiaalien tuntemusta sekä kiinnostuksen ja harrastuksen herättämistä käsityöharrastusta kohtaan.⁶⁶⁸ Toimikunnan jäsen L. Kindt pohti Käsityöopettaja-lehden artikkelissa oppiaineen tehtävää esteettisen kasvatuksen antamisessa. Kindtin mukaan oppiaineen esteettinen kasvatusta mahdollistui korostamalla luovaa suunnittelua ja ”herkkyytenä tajuta ympäristön kauneus ja tähän liittyen taito suorittaa hyviä tekstiilien valintoja”. Kindt ilmaisi oppiaineen tehtäviin kuuluvan ”esteettisävyisen kuluttajavalistuksen” eli tekstiilien ostotaidon harjoittaminen.⁶⁶⁹

Esteri Vapaa-jää kuvasi Käsityöopettaja-lehdessä (3/1969) uusia tulevaisuuden haasteita metodiikan ja opetussisältöjen osalta seuraavasti:

Töissä täytyy edelleen muistaa sekä luova, esteettinen puoli, että teknisten perustaitojen oppiminen, mutta yksilöllisyys ja nopeus, ennakkoluulottomat työtavat tulevat korostumaan entistä enemmän, samoin taloudellinen ja kuluttajakasvatus.⁶⁷⁰

Huolimatta siitä, että koulukäsityölle asetettiin yhteiset päätavoitteet, tekstiilityön ja teknisen työn tavoitteiden painotukset alkoivat selkeästi uudistua eri suuntiin. Tekstiilityössä korostettiin valmistusprosessin ohella muun muassa taiteellista ja teknistä suunnittelua.⁶⁷¹ Teknisen työn kehittämisen lähtökohtana oli taas työhön kasvattaminen. Tällöin teknologiaopetusta ja sen sisältöjä pidettiin tärkeinä opetuksessa.⁶⁷²

9.2.1 Käytännöllis-esteettis-taloudellinen tekstiilityö

Peruskoulun myötä oppiaineesta aiemmin käytetty nimi tyttöjen käsityöt sai uuden nimen tekstiilikäsityö. Ensimmäiselle ja toiselle luokalle vakiinnutettiin käsityöaskartelu-nimike. Myös muuta oppiaineesta käytettyä sanastoa pyrittiin vakiinnuttamaan, ja käsityö nimettiin yläkäsitteeksi tekstiilityölle ja tekniselle työlle. Oppiaine nimettiin nyt koulukäsityöissä käytetyn materiaalin eikä sukupuolen mukaan kuten aiemmin. Tavoitteena oli, että valinta tekstiilikäsityöhön tai tekniseen työhön ei tapahtunut enää

⁶⁶⁸ Käsityöopettaja 1/1966, 3–19.

⁶⁶⁹ Käsityöopettaja 5/1966, 20–21.

⁶⁷⁰ Käsityöopettaja 3/1969.

⁶⁷¹ Katso esimerkiksi Kojonkoski-Rännäli 1995, 108.

⁶⁷² Katso esimerkiksi Kananoja 1997, 16–17.

sukupuolen vaan materiaalin mukaan. Perinteinen kahtiajako tytöille ja pojille suunnattuun koulukäsityöhön pyrittiin murtamaan.⁶⁷³



Lisäksi käsityöopetukseen liittyy VII—IX luokilla *eranimisiä erityiskursseja*, joita oppilaat voivat valita valinnaisiin aineisiin varatun viikkotuntimäärän rajoissa.

KUVIO 2: Peruskoulun myötä koulukäsityön nimikkeistöä vakiinnutettiin.⁶⁷⁴

Oppiaineen vanhaa ja vahvaa sukupuolisidonnaisuutta haluttiin hävittää. Komitea (1970) pohti erilaisia vaihtoehtoja, joilla jyrkkää sukupuolen mukaan jakaantumista koulukäsityön osalta saataisiin poistettua. Yhtenä vaihtoehtona pidettiin sitä, että oppilaat velvoitettaisiin tutustumaan tiettyinä aikoina myös toiseen koulukäsityön lajiin. Toiseksi vaihtoehdoksi esitettiin yhteistä opetusohjelmaa, johon sisällytettäisiin sekä tekstiilikäsityötä että teknistä käsityötä. Viimeksi mainittu hylättiin, koska sen koettiin rajaavan liikaa oppilaan valinnan mahdollisuuksia. Komitea päätyi ensimmäisen vaihtoehdon kannalle. Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että kuudennen luokan kevätlukukaudella perehdyttiin toiseen käsityön osa-alueeseen.⁶⁷⁵

Koulukäsityön yleiset tavoitteet, jotka koskivat teknistä työtä ja tekstiilikäsityötä olivat:

- Valmius käyttää erilaisia työmateriaaleja, työtapoja ja työvälineitä
- Tarkoituksenmukaiseen työntekoon opettaminen
- Valintaohjaus, johon liittyi kuluttajätieto, taloudellisuuskasvatus, estetiikka ja ympäristöseikat sekä kriittisyys
- Totuttaminen ja tutustuttaminen harrasteisiin
- Esineellisen kulttuuriperinteen siirtäminen

⁶⁷³ Komiteamietintö 1970:A5, 338. Ehdotuksessa oppiainejaoksi "Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I" ehdottaa uutta oppiainetta muotoaminen. Lisäksi oppiaineen ehdotukseen kuului käytännön taidot, johon kuuluivat terveys, hygienia, asuminen, terveellinen ravitsemus ja vaatehuolto. Musiikille, muotoamiselle ja käytännön taidoille ehdotettiin 1/3 koulun opetusajasta. Jos ehdotus olisi mennyt läpi, oppiaine tekstiilikäsityö olisi jakaantunut muotoamisen ja käytännön taitojen opetuskokonaisuuteen.

⁶⁷⁴ Komiteamietintö 1970:A5, 339.

⁶⁷⁵ Komiteamietintö 1970:A4.

Yleisistä tavoitteista huolimatta oppisisällöt teknisessä työssä ja tekstiilikäsityössä poikkesivat toisistaan. Peruskoulun myötä tekstiilikäsityön oppisisällön jaottelun peruslähtökohta oli tekstiilitaito ja tekstiilitieto, joista jälkimmäiseen kuului ainesoppi, kuluttajatieto, ostotaidot, taloudellisuuskasvatus ja tekstiilihuolto. Oppiaines jaoteltiin lisäksi tekstiilikäsityön osa-alueiden mukaan ompeluun, neulomiseen ja virkkaamiseen, tekstiilihuoltoon sekä tekstiilitietoon.⁶⁷⁷

Koska tekstiilikäsityön teoriaopetusta pyrittiin lisäämään, sen painopiste ohjattiin tekstiilitietoon. Tavoitteena oli, että oppilaat oppivat tekemään taloudellisia ja kriittisiä valintoja sekä ottamaan huomioon esteettiset ja ympäristölliset seikat valinnoissaan. Oppilaita opetettiin myös laskemaan työn kustannukset suhteessa laatuun, tarkoituksenmukaisuuteen, taloudellisuuteen ja esteettisyyteen. Opetuksessa pyrittiin ohjaamaan oppilaita kriittiseen kuluttamiseen ja myös tarkoituksenmukaisiin työskentelytottumuksiin. Oppilas opastettiin käyttämään ja huoltamaan laitteita turvallisesti.⁶⁷⁸ Uudistuneet tavoitteet kuvastivat oppiaineen tiedollisen opettamisen tarpeiden lisäksi myös oppiaineen välineellistymistä ja käytettyjen välineiden monimuotoistumista.

Tekstiilikäsityön tavoitteissa viitattiin edelleen oppiaineen käytännöllisyyteen ja arjessa selviytymisen taitoihin. Peruskoulun arvoperustan mukaan sivistys kuului kaikille, eikä käytännöllisiä tavoitteita sisältäviä oppiaineita, kuten käsityötä, pidetty yleissivistyksen vaihtoehtona vaan osana sitä. Myös kätevyuden opetus kuului osaksi yleissivistystä eikä ammatillista koulutusta. Kätevyuden opettamista pidettiin tärkeänä, koska sitä pidettiin merkittävänä luonteen ja sosiaalisten taitojen kehittämisen vuoksi.⁶⁷⁹

Koulukäsityön tavoite toimia suomalaiskansallisen kulttuuriperinteen siirtäjänä oli nostettu opetussuunnitelmissa jo aiemmin esiin, mutta nyt tavoitetta korostettiin myös käsityöoppiaineen yhteisissä tavoitteissa. Suomalaiseen rikkaaseen käsityöperinteesen kuuluneita suomalaisia kansanomaisia työtapoja ja malleja pyrittiin tietoisesti

⁶⁷⁶ Komiteamietintö 1970:A5, 339–350.

⁶⁷⁶ Komiteamietintö 1970:A5, 339–350.

⁶⁷⁶ Komiteamietintö 1970:A5, 337.

⁶⁷⁷ Komiteamietintö 1970:A5, 342–343. Jaottelu poikkeaa viidennen ja kuudennen luokan osalta, jolloin mukana on jaottelussa työvälineoppina ompelukoneen huolto. Seitsemännen luokan osalta neulomisen ja virkkaamisen korvaa muotoaminen, joka sisältää erilaisten materiaalien kanssa luovaa työskentelyä.

⁶⁷⁸ Komiteamietintö 1970:A5, 337.

⁶⁷⁹ Komiteamietintö 1966:A, 12–17, 27–29; Laki koulujärjestelmän perusteista 467/1968. Katso myös Isoaari 1970, 98–100; Ahonen 2003a, 52.

siirtämään opetukseen niin, että oppilas oppisi ymmärtämään vanhojen käsitöiden kauneuden ja arvokkuuden. Tavoite ei kuitenkaan ollut vanhojen mallien kopiointi ja tekeminen vaan niiden innovatiivinen käyttäminen uuden luomisessa, mikä edusti uudenlaista kulttuurin siirtämisen näkökulmaa.⁶⁸⁰

Aiemmissä opetussuunnitelmissa esiintyneenä tavoitteena oli harrastuksen herättäminen koulutyöhön. Ahon mukaan uuden opetussuunnitelman motivaatio viittasi tähän aikaisemmin käytössä olleeseen harrastuksen herättämisen tavoitteeseen. Ahon mukaan motivaatio oli ”uuden koulun uusia hienoja oppisanoja, joita nykypäivän koulu-keskustelu vilisee”. Motivoinnissa oli kyse siitä, miten oppilas saadaan aktivoitua tehokkaaseen, omasta halusta tapahtuvaan oppimiseen ja oppimishalun ylläpitoon. Koulukäsityö oli motivaation rakentajana erinomaisessa asemassa edelleen, koska tutkimusten mukaan koulukäsityö oli edelleen eräs koulun mieliaineista.⁶⁸¹

Peruskoulun tavoitteissa korostettiin myös koulun ulkopuolisen harrastuksen virittämistä osana oppilaan persoonallisuuden eheytymistä ja mielenterveyttä edistäviä tavoitteita. Tekstiilikäsityön avulla pyrittiin monipuolisten virikkeiden antamiseen, jotta mahdollisimman monen oppilaan olisi mahdollista löytää oppiaineen piiristä harrastus kouluajan ulkopuolelle.⁶⁸² Tekstiilityön oppiainekohtainen tavoite oli myös luovuutta ja mielikuvitusta kehittävä tavoite, jota korostettiin peruskoulun tulon jälkeen. Samalla painotettiin luovaa käsityöprosessia niin, ettei tavoitteena saanut olla kaikille oppilaille samanlainen tuote. Opetuksen oli pyrittävä pikemminkin antamaan tilaa yksilöllisyydelle ja oppilaan omille ratkaisuille. Opetuksessa tuli painottaa uusien, tuoreiden ideoiden laatimista.⁶⁸³ Luovuuden lisääntyminen koulukäsityöissä palveli hyvin myös koulun yleisiä tavoitteita esimerkiksi oppilaan koko persoonallisuuden eheytymistä ja mielenterveyden edistämistä.⁶⁸⁴

Anttila kuvasi Tekstiiliopettaja-lehdessä (2/1973) varsin osuvasti käsityöopetuksen uudistuvia tavoitteita. Anttilan mukaan koulukäsityössä pyrittiin peruskoulussa irrottautumaan materiaalisista tavoitteista ja siirtymään kohti jo Cygnaeuksen aikanaan esittämiä ”muodollisia tavoitteita”. Vaikka Anttila kehui koulukäsityön tavoitteiden muuttuneen laaja-alaisemmiksi, hän moitti sitä, etteivät ne olleet riittävän yksiselittei-

⁶⁸⁰ Komiteamietintö 1970:A4, 9–11.

⁶⁸¹ Käsityöopettaja 1/1969, 9–15.

⁶⁸² Komiteamietintö 1970:A4, 49–50; Komiteamietintö 1970:A5, 337.

⁶⁸³ Komiteamietintö 1970:A5, 339–350.

⁶⁸⁴ Komiteamietintö 1970:A4, 49–50; Komiteamietintö 1970:A5, 337.

siä vaan abstrakteja ja moniselitteisiä. Tästä syystä toimenpideratkaisut jäivät liiaksi opettajien varaan.⁶⁸⁵

Rinteen mukaan suomalaisessa peruskoulussa 1970–1985 vallitsi ns. individualistinen koodi, joka korosti yksilöllisiä, omakohtaisia ratkaisuja. Rinteen mukaan koulun perinteinen tehtävä tiedollisen ja taidollisen aineksen siirtäjänä väheni samanaikaisesti.⁶⁸⁶ Koulukäsityön yksilölliset, persoonallisuutta kasvattavat ja luovuutta edistävät tavoitteet osoittivat peruskoulun individualistisen koodin korostamisen. Koska tekstiilityöllä oli selkeästi edelleen käytännöllisiä tavoitteita ainesopin, kuluttajatiedon, ostotaitojen, taloudellisuuskasvatuksen ja tekstiilihuollon muodossa, myös oppiaineen arkielämää palveleva merkitys korostui.

Vahvasti yksilöllisyyttä ja yksilön luovaa ajattelua kehittävien tavoitteiden lisäksi peruskoulun opetussuunnitelmasta oli löydettävissä ammatillisuuteen viittaavia kannottoja. Opetuksen tavoitteena oli selvittää oppilaalle hänen taipumuksiaan ja kehittää niitä, jolloin tekstiilialan ammatit saattoivat olla mahdollisia. Ammatillinen koulutus asetti opetussuunnitelman mukaan peruskouluopetukselle seuraavia tavoitteita:

- Oppilaan tulee osata tulkita kuvia, työpiirroksia ja -ohjeita
- Oppilaan tulee hallita kuluttajatiedon perusasiat
- Oppilaan on osattava työskennellä toisen johdolla ⁶⁸⁷

Kuten vuoden 1970 opetussuunnitelmassa, myös vuoden 1985 opetussuunnitelmassa käsityö-oppiaineella oli yhteisiä tavoitteita tekniselle työlle ja tekstiilityölle. Yhteisissä tavoitteissa korostettiin käden taitoja, suunnittelukyvyyn ja ongelmanratkaisutaitojen kehittämistä sekä positiivista asennoitumista työntekoon ja tekniikkaan.⁶⁸⁸ Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa ja ”Peruskoulun ala-asteen opetuksen oppaassa” tekstiilityön tavoitteet sitä vastoin jaoteltiin tekstiiliteknologiaan, -suunnitteluun, -talouteen ja -perinteeseen. Tekstiiliteknologia tähtäsi erityisesti työvälineitä, materiaaleja ja käsityötekniikoita koskevan perusosaamisen hallintaan. Tekstiilisuunnittelun tehtävä oli käytötarkoitusta vastaavien ja esteettisten tuotteiden suunnittelu. Tekstiilitaloutta koskevat tavoitteet nousivat taloudellisesta, esteettisestä ja ekologisesta vastuusta yksilönä ja yhteisön jäsenenä. Tekstiiliperinteen opetuksen tavoitteena oli ennen kaikkea suoma-

⁶⁸⁵ Tekstiiliopettaja 2/1973.

⁶⁸⁶ Rinne 1984.

⁶⁸⁷ Anttila 1970, 6–17.

⁶⁸⁸ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 206.

laisen käsityökulttuurin arvostamisen avulla oppia kunnioittamaan myös muita kulttuureita.⁶⁸⁹

Vuoden 1985 opetussuunnitelman tasa-arvovaatimukset olivat koulukäsityön osalta vaativampia kuin edellisen opetussuunnitelman. Peruskoulun opetussuunnitelman mukaan opetussuunnitelmaa koskevissa säännöksissä tavoitteena oli tasa-arvon edistäminen. Tämä säännös edellytti, että opetus järjestetään osittain tytöille ja pojille yhteisenä opetuksena. Kunnille annettiin kuitenkin melko vapaat kädet tehdä omia sovelluksia asian suhteen. Ala-asteen osalta muutos tarkoitti sitä, että kolmannen luokan jälkeen tekstiilityöksi ja tekniseksi työksi eriytynyt oppiaine oli sama kaikille, ja ainoastaan osa oli eriytvää opetusta. Seitsemännellä luokalla oppiaine oli kaikille yhteinen niin, että opetuksen sisällöt valittiin sekä teknisen työn että tekstiilityön piiristä.⁶⁹⁰ Yläasteen osalta opetussuunnitelmassa ”sisältöalueet” jaoteltiin vaatetukseen ja pukeutumiseen sekä sisustukseen ja asumiseen. Tekstiilitieto kuului osaksi kaikkia sisältöalueita.⁶⁹¹ Opetuksen sisältöalueet esiteltiin selkeästi, mutta valmistettavia tuotteita ei kuvattu enää opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelmassa painotus siirtyi korostamaan vielä enemmän prosessin merkitystä.

Verrattaessa 1980-luvun tekstiilityön tavoitteita vuoden 1970 tekstiilikäsityön opetussuunnitelmaan muutosta oli tapahtunut jonkin verran. Tekstiiliteknologia vastasi lähinnä aiemmin opetettua tekstiili- ja materiaalioppia. Myös tekstiilitalous liittyi aiemmin opetettuun tekstiili- ja materiaaliopin opetukseen. Uusi tekstiilisuunnittelu oli peruskoulun opetussuunnitelmassa (1970) sisällytetty pääosin opetussuunnitelman tekstiilitaitoa vaativiin tehtäviin.

”Peruskoulun opetuksen opas: ala-asteen käsityö ja tekstiilityö” (1988) sisälsi arkea lähellä olevan ajattelutavan. Tekstiilityön tarkoitus kuvataan seuraavasti:

Käsin tekeminen on ihmiselle välttämättömyys. Kehityksen herkässä vaiheessa sopiva määrä motoristen taitojen opiskelua vaikuttaa lapsen kasvuun kokonaisvaltaisesti. Käsityöllä on erinomainen mahdollisuus esikoulusta ja alkuopetuksesta lähtien edistää lapsen tasapainoista kehitystä.⁶⁹²

⁶⁸⁹ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 214.

⁶⁹⁰ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 214–219.

⁶⁹¹ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985; Peruskoulun opetuksen opas: ala-asteen käsityö ja tekstiilityö 1988; Peruskoulun opetuksen opas: yläasteen tekstiilityö 1988.

⁶⁹² Peruskoulun opetuksen opas: ala-asteen käsityö ja tekstiilityö 1988, 18.

Koulukäsityössä korostettiin vuoden 1970 opetussuunnitelman myötä käsin tekemisen terapeuttista merkitystä mielenterveyden edistäjänä. Tätä näkökulmaa kritisoitiin 1980-luvulla useammaltakin taholta. Samoin kritiikkiä sai ihmisen toiminnallisen kokonaisvaltaisuuden ajatus. Näiden sijasta Sava korosti koulukäsityön mahdollisuuksia rakentaa ihmisten välille ”kommunikaatiota ja vuorovaikutusta. Esimerkiksi Savan artikkeli (1/1982) käsitteli muuttunutta, elämästä vieraantunutta ihmisyyttä. Koska koulukäsityö tarjosi mahdollisuuden elämykselliseen materiaalien kokemiseen, Savan mukaan käsityöllä oli suuri merkitys ihmisen mahdollisuutena kokea ”yhteys itsen ja ympärillä olevan todellisuuden välillä”. Käsityön tekemisen käytännöllinen merkitys välttämättömänä elinehtona oli vähentynyt. Samalla koulukäsityön käytännöllinen tehtävä, tuotteiden korjaamisen ja huoltamisen muodossa nousi korostetummin esiin.⁶⁹³

Myös Kuhmosen artikkelissa (2/1984) viitattiin koulukäsityön uudistuviin tavoitteisiin. Ensinnäkin kirjoittajan mukaan koulukäsityön avulla voitiin vahvistaa esteettistä kasvatusta ja käden taitojen avulla aivokapasiteettia sekä liike- ja lihasaisteja. Kuhmosen mukaan koulukäsityöllä oli mahdollisuus itsensä toteuttamiseen lisääntyneen vapaa-ajan myötä.

Koneet ovat antaneet ihmisen käsille vapaa-aikaa. Vapaa-aika tarjoaa mahdollisuuden toteuttaa käsien kautta ihmisen olemusta, ilmentää ihmistä itseään muutenkin kuin tuottavassa mielessä.⁶⁹⁴

Peruskoulun tulo toi opetuksen tavoitteisiin selkeästi uudenlaisia monimuotoisempia kasvatuksellisia tavoitteita. Entistä korostetummin oli havaittavissa luovuuden ja mielikuvituksen harjoittaminen koulukäsityön avulla. Vaikka opetusta ohjaavissa asiakirjoissa oli jo aiemmin korostettu käsityönopetuksen itsenäistä ja suunnitelmallista työntöön taitoa, ei se aiemmin ollut tarkoittanut ns. kokonaista käsityötä, joka kattoi laajemmin myös tuotteen suunnitteluprosessin. Peruskoulun tavoitteet edustivat ajattelua, jonka mukaan oppilas valmisti tuotteen alusta loppuun niin, että hän suunnitteli, toteutti ja arvioi koko prosessin.

Koulukäsityön käytännölliset tavoitteet liittyivät erityisesti kuluttajakasvatukseen ja ammatillisuuteen. Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa oppiaineen tavoitteet jaoteltiin

⁶⁹³ Tekstiiliopettaja 1/1982, 21–22. Myös Savan artikkelit (3/1982 ja 3/1984) antoivat odottaa ”uusia tuulia” opetuksen tavoitteisiin. Myös ylitarkastaja Kuhmosen pohdinnat toivat opetuksen tavoiteuudistukset jälleen Tekstiiliopettajalehden lukijoille luettavaksi

⁶⁹⁴ Tekstiiliopettaja 2/1984, 13.

taidollisiin ja tiedollisiin. Tiedollisia tavoitteita olivat mm. kuluttajatiedot, ostotaidot, taloudellisuuskasvatus ja tekstiilihuolto. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa tekstiilityön tietokasvatus keskittyi ennen kaikkea tiedollisiin tekstiilien ostamisessa ja käyttämisessä tarvittaviin taitoihin, eikä enää itse tekemisen taitoihin. Toisaalta esimerkiksi oppikirjat ja ”Peruskoulun opetuksen opas: ala-asteen käsityö ja tekstiilityö” osoittivat, että taidollisella osaamisella oli vielä paikkansa peruskoulussa.

Koulukäsityön tavoitteista oli löydettävissä uudenlaisia naiseuden ihanteita. Opetuksen tavoitteet korostivat vahvasti yksilöllisiä kasvatuspäämääriä. Luova, mielikuvitusrikas, uusia ideoita luova nainen edusti uudenlaista naisihannetta mutta myös koulun yksilöllisen kasvatuksen tavoitteita. Toisaalta koulukäsityöllä katsottiin olevan vahva yhteys myös työhön ja työelämään kasvattamisessa, joita erityisesti 1980-luvun opetussuunnitelmassa palattiin korostamaan.

9.2.2 Oppikirjoja peruskoulu-uudistuksen hengessä

Kouluhallitus toimitti vielä peruskoulun ensimmäisinä vuosikymmeninä vuosittain kouluille luettelot hyväksytyistä oppikirjoista. Vaikka koulukäsityö ei kuulunut oppiaineisiin, joiden opettamisessa kirjaa välttämättä tarvittiin, Kouluhallitus listasi koulukäsityön oppikirjasarjat ”muuksi opetuksessa käytettäväksi kirjaksi, joka voidaan hankkia joko omaksi tai opetustilanteessa tarvittavaksi”.⁶⁹⁵

Työille suunnattu koulukäsityö koki radikaalin muutoksen 1970-luvun kuluessa tunteilla käytettävän oppimateriaalin suhteen. Tekstiiliopettaja-lehdessä julkaistun artikkelin mukaan peruskoulussa tarvittiin uutta oppimateriaalia tekstiilikäsityön opetuksen tueksi, koska aihepiiritöihin siirtyminen edellytti opettajilta uudenlaista opettamistyyliä. Opettajan ei ollut enää mahdollista opettaa oppilaita suurryhminä, vaan luokissa oli siirryttävä ”oppilasaktiivisiin työtapoihin”, jotka edellyttivät runsasta oppimateriaalin käyttöä. Oppikirjat tulivat olennaiseksi osaksi opetusta. Valitsin tähän tutkimukseen lähdeaineistoksi 1970-luvulta oppikirjasarjat Iloa tekstiilityöhön ja Peruskoulun tekstiilityö.⁶⁹⁶

⁶⁹⁵ Tekstiiliopettaja 6/1974.

⁶⁹⁶ Tekstiiliopettaja 3/1978, 6-7. 1970-luvulla julkaistiin myös muita oppikirjasarjoja, kuten Luo leikiten 1 ja 2 sekä Tekstiiliopas 1 ja 2.

1980-luvulla tapahtuneita koulukäsityön uudistuksia kuvaavat tässä tutkimuksessa Tekstiilikäsityö 3-6 oppikirja ja Nappi-oppikirjasarja. Seitsemännelle luokalle suunnattu oppimateriaali edusti Tekstiilityö 7 -oppikirja. Nappi-kirjat olivat uusia työkirjamaisia oppikirjoja, joissa painottui erityisesti tekstiilitiedon opettaminen. Tunnin alussa käsitelty tekstiilitieto vei koulukäsityön oppitunneista noin 10 minuuttia.⁶⁹⁷ Toiseksi 1980-luvua edustavaksi oppikirjaksi valitsin Tekstiilikäsityö-kirjan, joka oli tarkoitettu oppikirjaksi koko ala-asteen ajaksi. Kirja julkaistiin vuonna 1981 eli ennen vuoden 1985 opetussuunnitelmauudistusta. Valitsin sen kuitenkin, koska 1980-luku näytti olleen 1970-luvulla julkaistujen Peruskoulun tekstiilityö ja Iloa tekstiilityöhön -kirjasarjojen "uusintapainosten aikakausi". Sekä "Nappi" että "Tekstiilikäsityö 3-6" edustivat kuitenkin uudentyyppisiä koulukirjoja.⁶⁹⁸

1970- ja 1980-lukujen oppikirjat edustivat peruskoulun myötä tullutta sukupuolineutraalia opetusta. Kirjallisesta oppimateriaalista pyrittiin vähentämään oppiaineen sukupuolisidonnaisuutta. Selkeä tietoisuus siitä, että tekstiilityön oppikirjojen käyttäjinä olisivat myös pojat, oli löydettävissä muun muassa kirjojen kuvituksesta. Osasta kuvista oli jopa vaikea päätellä, oliko kuvaan piirretty oppilas tyttö vai poika. Toisaalta kirjojen kuviin oli lisätty myös poikahahmoja. Kuvissa pojat ja tytöt työskentelevät rinnakkain niin ompelukoneen kuin neuletyönkin ääressä. Kuvatekstinä ollut "tyttö tai poika, tässä tulee siili, joka neuvoo sinulle monia hyödyllisiä asioita" kertoo myös lukijakunnan monipuolistumisesta. Sikäli mielenkiintoista, että saman kirjasarjan kaksi vuotta aikaisemmin julkaistut osat vuonna 1973 olivat enemmän "tyttökuvitettuja".

⁶⁹⁷ Hovi & Viranko 1985a, 1985b, 1985c, 1985d, 1985e, 1985f; henkilökohtainen Hovilta saatu tiedonanto 19.7.2010. Muita 1980-luvulta julkaistuja oppikirjoja olivat esimerkiksi Peruskoulun käsityöaskartelu (1986).

⁶⁹⁸ Kuivinen & Nysten & Ruuskanen 1983.



KUVA 8: Tyttö tai poika, tässä tulee siili, joka neuvoo sinulle monia hyödyllisiä asioita.⁶⁹⁹

Oppimateriaalin sukupuolettomasta linjasta poikkesi ”Iloa tekstiilityöhön 3-6 opettajan opas” 1980-luvulta, koska se sisälsi erillisen luvun pojat tekstiilityössä. Luvussa toivottiin opettajien kiinnittävän huomiota siihen, että pojat ovat kiinnostuneita erilaisista asioista kuin tytöt. Pojille myös toivottiin paljon koneompeluharjoituksia, koska ne kiinnostivat poikia. Samoin nahkatöiden uskottiin kiinnostavan poikia.⁷⁰⁰

Oppikirjojen painottaminen tekstiilitietoon muutti aiemmin taidollispainotteisen, tuotekeskeisen tekemisen merkitystä niin, että ainesoppi, kuluttajatieto ja tekstiilihuolto valtasivat tilaa käsityötaitoja painottavalta oppimateriaalilta. Samalla oppimateriaalissa aiemmin ilmennyt tuotekeskeisyys väheni. Myös siirtyminen valmistettavaksi ehdotetuista tuotteista aihepiiritöihin muutti ajatusta siitä, millaisia koulukäsitöitä tehdään.

⁶⁹⁹ Halme & Vuorio & Bask & Bovellan 1975a, 3.

⁷⁰⁰ Halme, Vuorio, Bask, Wennevirta, Linnansaari & Jyrkiäinen 1984, 26–27.

9.3 Mallien jäljentämisestä aihepiiritöihin

Peruskoulun tulo myötä opetuksessa siirryttiin niin sanottuihin aihepiiritöihin, jotka pyrittiin sitomaan muihin oppiaineisiin luontevalla tavalla. Opetuksessa toivottiin käytettävän myös satuja, runoja, laulua ja leikkiä. Tekstiilityön opetuksen tekstiilitaidolliset ja luovuutta korostavat tehtävät nousivat yhä korostetummin esiin.

9.3.1 Kuluttajan työväline- ja tekniikkatietoa

Peruskoulun tulo ei juuri vaikuttanut alkuopetusluokkien käsityöaskartelussa käytettyihin käsityötekniikoihin, materiaaleihin eikä työvälineisiin. Ensimmäisellä ja toisella luokalla ehdotettiin tehtäväksi paperitöitä, käsin ompelua ja erilaisia lankatöitä, kuten punomista, virkkausta ja palmikoimista, jotka nivottiin alkuopetusluokille soveltuviin aihepiireihin. Oppiaineen esittelyssä käytettiin sekä materiaalin että käsityötekniikan mukaista jaottelua.⁷⁰¹ Myös 1980-luvulla alkuopetusluokkien käsityöaskartelun tehtävissä keskityttiin erilaisten materiaalien ja käsityötekniikoiden hyödyntämiseen.⁷⁰² Käsityöaskartelua tukemaan kirjoitetut ”peruskouluhenkiset” oppikirjat Luo leikiten 1 ja 2 tehtiin kirjoittajien mukaan siksi, että peruskoulun käsityöopetukseen saatiin lisää oppilaskeskeisiä työtapoja. Oppikirjat olivat kirjoitettu komiteamietintöjen hengessä, ja erityisesti Luo leikiten 2 -oppikirja sisälsi opetussuunnitelmassa ehdotettuja aihepiirejä ja niiden toteuttamiseen liittyviä ideoita.⁷⁰³

Alkavan peruskoulun (1970) kolmannen ja neljännen luokan tekstiilikäsityön oppisällöt luokiteltiin neljään kokonaisuuteen. Jaottelua oppiaineen suhteen tehtiin sekä käsityötekniikan että oppiaineen tiedollisten tavoitteiden pohjalta seuraavasti:

- Ompelu: esineitten säilytys, leikin maailma, itseäni varten
- Neulonta- ja virkkaus: erilaisia pikkuesineitä
- Tekstiilihuolto: omakohtainen helppo vaatehuolto
- Tekstiilitieto: liitettiin käsitöiden suunnitteluun ja valmistukseen⁷⁰⁴

Oppiaineen jaottelu sisälsi sekä tekstiilitiedollisia että tekstiilitaidollisia tavoitteita, mutta niiden painopiste muuttui tekstiilitietoja korostavaan suuntaan, vaikkakaan

⁷⁰¹ Komiteamietintö 1970: A5, 339–340.

⁷⁰² Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 207.

⁷⁰³ Elo & Kananoja & Kananoja 1971.

⁷⁰⁴ Komiteamietintö 1970:A5, 342.

tekstiilityön tavoitelauseiden perusteella painotuksen muuttumista ei ollut juuri huomattavissa. Erillisenä kokonaisuutena opetussuunnitelmaan tuli tekstiilihuolto, vaikka tämä oppiaines oli ollut olennainen osa koulukäsityön opetusta koko sen historian ajan. Peruskoulun opetussuunnitelmassa se nostettiin omaksi kokonaisuudekseen.⁷⁰⁵ Tekstiilihuolto sisälsi vaatehuollon perusasiat, kuten vaatteen korjaamisen, vaatteen hoidon, pesun, paikkaamisen ja säilyttämisen.⁷⁰⁶

1980-luvun opetussuunnitelmassa tekstiilihuolto sisällytettiin tekstiilitalouden tavoitteisiin, johon kuuluivat materiaalien ja työvälineiden käyttötaidot sekä kuluttajatieto.⁷⁰⁷ Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa tekstiilityön perustyötävät määriteltiin seuraaviksi:

- ompelu: käsin ja koneompelu
- neulonta ja virkkaus
- kudonta
- askartelu
- tekstiilitieto

Jaottelu poikkesi vuoden 1970 opetussuunnitelmasta osittain. Tekstiilihuolto oli jätetty luokittelusta pois, mutta tilalle olivat tulleet askartelu ja kudonta. Selkeää kahtiajakoa opetuksen tiedolliseen ja taidolliseen tehtävään ei myöskään ollut enää niin selkeästi mahdollista tehdä.⁷⁰⁸

Sekä 1970- että 1980-lukujen opetussuunnitelmissa ja oppikirjoissa noudateltiin osittain käsityötekniistä ja osittain tekstiilitiedollista jaottelua. Halmeen ja Vuorion kirjoittamisessa oppikirjoissa edettiin tekstiilitiedon kautta koneompeluun, käsin ompeluun, askarteluun, virkkaukseen, neulontaan ja vaatehuoltoon.⁷⁰⁹ Myös 1980-luvun oppimateriaalissa noudateltiin tätä käsityötekniistä jaottelua.⁷¹⁰ Sitä vastoin Peruskoulun tekstiilityö-oppikirjasarja poikkesi edellä esitellystä jaottelusta. Se oli suunniteltu niin, että kirjan alussa perehdyttiin tuotteen suunnitteluun. Sitten esiteltiin käytettävät työvälineet ja

⁷⁰⁵ Vaatehuolto esiteltiin Komiteamietinnön 1970:A4 ehdotuksessa osaksi arjen taitoja. Oppiaineen nimeksi ehdotettiin ”Käytännön taidot”.

⁷⁰⁶ Komiteamietintö 1970:A5, 342–346; Katso myös Halme & Vuorio 1973a, 1973b, 1973c, 1973d, Halme & Vuorio & Bask & Bovellan 1975a, 1975b; Aho & Kuivinen & Niemi & Nysten & Puonti 1973a, 1973b, 1973c, 1974, 1977a ja 1977b.

⁷⁰⁷ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 214.

⁷⁰⁸ Peruskoulun opetuksen opas: ala-asteen käsityö ja tekstiilityö 1988.

⁷⁰⁹ Halme & Vuorio 1973a, 1973b, 1973c.

⁷¹⁰ Elo & Knuutila & Rekiaro 1981; Hovi & Viranko 1985.

viimeiseksi materiaalit ja työainekset. Esimerkiksi ompelussa edettiin alkuosan suunnittelusivujen jälkeen oppimisessa tarvittaviin tietoihin.⁷¹¹

Käsityötekniistä jaottelua noudatettiin sekä 1970- että 1980-luvun opetussuunnitelmas- sa erityisesti lanka- ja ompelutekniikoiden osalta. Lankatekniikoiden ryhmästä kol- mannella ja neljännellä luokalla perehdyttiin neulomisen ja virkkaamisen perusasioi- hin. Oppikirjojen tarkastelun perusteella käsityötekniikat pyrittiin opettamaan huolel- la. Valmistettavat tuotteet eivät olleet niinkään olennaisia vaan ennemmin niiden val- mistamisessa käytettyjen käsityötekniikoiden harjoittelu.⁷¹² Lankatekniikoiden opet- tamisen linjasta poikkesi kuitenkin oppikirja Tekstiilikäsityö 3-6, jossa virkkaus ja neu- lonta aloitettiin vasta neljännellä luokalla, ja kaikille yhteinen lankatekniikoiden ope- tus oli jätetty pois kolmannelta luokalta.⁷¹³ Kolmannella ja neljännellä luokalla suosi- teltiin myös edelleen tehtäväksi paljon askartelutöitä.

Opetussuunnitelmien mukaan (1970 ja 1985) kolmannella ja neljännellä luokalla ope- teltiin ompelutöiden ryhmästä käsin ompelun peruspistot sekä koneompelun alkeet. Kolmannen ja neljännen luokan oppikirjoissa oli havaittavissa selkeä koneompelupai- notteisuus, mikä johtunee siitä, että oppimateriaali oli tarkoitettu pienille koululaisille, jotka opettelivat uuden laitteen, ompelukoneen, käyttöä.⁷¹⁴ Käsin ompelemalla valmis- tettavaksi ehdotettujen tuotteiden määrä väheni oppikirjoissa selvästi. Käsin ommeltu- ja tuotteita löytyi lähinnä pistokirjonnalla valmistetuista tuotteista, joiden osuus kui- tenkin väheni tekstiilityössä huomattavasti.⁷¹⁵ Peruskouluun siirtymisen jälkeen oli huomattavissa käsityötekniikoiden välineellistyminen. Ompelutöissä suosittiin yhä enemmän koneompelua käsin ompelun jäädessä työtapana syrjään. Pistokirjonnasta siirryttiin kankaan kuviointiin nopeammilla tekniikoilla, kuten konekirjonnalla ja kan- kaanpainamisella. Uudet, vaativampia työvälineitä tarvitsevat, käsityötekniikat edel- lyttivät uudenlaista osaamista.

Myös tekstiilitiedon opetus aloitettiin kolmannella luokalla, ja siihen kuului mm. ai- nesoppia, kuluttajatietoa, ostotaitojen opetusta, taloudellista kasvatusta ja tekstiilihuol-

⁷¹¹ Aho & Kuivinen & Niemi & Nysten & Puonti 1973a, 173b, 1973c, 1974; Aho & Kuivinen & Niemi & Nysten 1977a, 1977b.

⁷¹² Komitea mietintö 1970:A5, 337–350; Halme & Vuorio & Bask & Bovellan 1975a ja 1975b; Aho & Kuivinen & Niemi & Nysten & Puonti 1973a, 1973b; Elo & Knuutila & Rekiaro 1981; Hovi & Viranko 1985a ja 1985b.

⁷¹³ Elo & Knuutila & Rekiaro 3-6, 1981.

⁷¹⁴ Halme & Vuorio & Bask & Bovellan 1975a; Aho & Kuivinen & Niemi & Nysten & Puonti 1973a; Elo & Knuutila & Rekiaro 1981; Hovi & Viranko 1985a ja 1985b.

⁷¹⁵ Komiteamietintö 1970: A5, 337–350; Halme & Vuorio 1973a, 1973b, 1973c; Halme & Vuorio & Bask & Bovellan 1975a, 1975b; Aho & Kuivinen & Niemi & Nysten & Puonti 1973a, 1973b, 1973c, 1974, 1977a, 1977b.

toa. Tavoitteena oli, että tekstiilitieto liitettiin mahdollisuuksien mukaan tehtävien aihepiiritöiden yhteyteen.⁷¹⁶ Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa tekstiilitiedon opetus, joka aiemmin oli sisältänyt tekstiilihuollon ja tekstiilitiedon, jakaantui nyt tekstiilitekniologiaan ja tekstiilitalouteen sisällytetyksi opetuksiksi.⁷¹⁷ Näytti siltä, että opetussuunnitelmasta oltiin tämän uudistuksen perusteella hävittämässä sen vahvaa 1970-luvulla vallinnutta kuluttajakasvatuksellista tehtävää.

Seitsemännellä luokalla keskeiseksi tekstiilitiedon opetuksessa nostettiin 1970-luvulla järkevä kuluttajakäyttäytyminen ja terveellinen pukeutuminen. Tavoitteena oli, että oppilaat osasivat laskea oman työn kannattavuutta, valita henkilökohtaisesti sopivia hyvälaatuisia vaatteita ja saivat tietoja tekokuiduista sekä sekoitekankaista.⁷¹⁸ Seitsemännän luokan oppikirjat keskittyivät kuluttajakasvatuksen osalta erityisesti tekstiilitietoon. Kuidut, ostaminen ja pukeutuminen olivat korostetusti esillä.⁷¹⁹ 1980-luvulla seitsemännän luokan tavoitteita ei ollut asetettu näin tarkasti, vaan painotus ilmoitettiin olevan vaatetuksessa ja pukeutumisessa sekä sisustuksessa ja asumisessa, joista seitsemännellä luokalla korostettiin vaatetusta ja vaateen valmistamista. Kuluttajatiedolliset tarpeet liittyivät ”niiden taitojen ja tietojen opiskeluun, joita tarvitaan kotona, työelämässä ja harrastusaloilla”.⁷²⁰ Kuluttajatiedollinen aines keskittyi vaatehuoltoon, materiaalitietouteen sekä materiaalien ostamiseen.⁷²¹

Uutuutena peruskoulun käsityötekniikoihin tuli peruskoulun seitsemännelle luokalle muotoaminen. Muotoamista oli peruskoulun opetussuunnitelman mukaan nahkamuotoilu, batiikki, solmeilu ja punonta. Myös erilaisia hapsutöitä valmistettiin tekstiilityön tunneilla.⁷²² Sinänsä mielenkiintoista, että vuoden 1985 opetussuunnitelmasta muotoamisen oppiaine oli jätetty pois opetussuunnitelman tavoitteista. Enää tavoitteena ei ollut yhteisen oppiaineen luominen kuvaamataidon kanssa. Myöskään 1980-luvun oppikirjoissa ei muotoamista mainittu. Tosin muotoamisena 1970-luvulla esiteltyjä käsityötekniikoita oli myös myöhemmin oppikirjoissa mukana.

⁷¹⁶ Tekstiiliopettaja 2/1969; Komiteamietintö 1970:A5, 341.

⁷¹⁷ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 216.

⁷¹⁸ Komiteamietintö 1970:A5, 341. Samantyyppisiä oppisisältöjä oli löydettävissä jo 1966 julkaistusta ”Tyttöjen käsityön oppaasta”, missä korostettiin, että käsityötekniikoiden opettamisen ohella tärkeää oli opettaa myös kuluttajatietoa ja ainesoppia.

⁷¹⁹ Katso esimerkiksi Aho & Kuivinen & Niemi & Nysten 1977a, 1977b; Halme & Vuorio 1973c.

⁷²⁰ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 216.

⁷²¹ Kuivinen & Nysten & Ruuskanen 1981.

⁷²² Komiteamietintö 1970:A5, 342–346. Komiteamietinnössä esitettiin, että tulevaisuudessa käsityön opetuksen ja kuvaamataidon yhdistävästä oppiaineesta käytetään nimeä muotoaminen. Muotoamista oli ehdotettu Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I uudeksi oppiaineeksi.

Sotien jälkeen alkanut kankaan kuvioinnin työtapojen yleistyminen lisääntyi edelleen peruskoulun tulon jälkeen. Tuotteita ehdotettiin kuvioitavaksi kangasta painamalla, alieompelemalla ja ompelemalla konerevinnäiskuvioita kankaalle.⁷²³ Uudet käsityötekniikat nopeuttivat selkeästi tuotteiden kuvioimista.

Uudistuneen opetussuunnitelman myötä opetustiloihin ja luokan varusteisiin kiinnitettiin entistä enemmän huomiota. Tavoitteena tiloja suunniteltaessa oli, että tilat olivat nivelleitävissä kuvaamataidon, teknisen työn ja kotitalouden opetustiloihin, mikä mahdollisti opetuksen integroinnin ja tilojen yhteiskäytön.⁷²⁴ Tähän oppiaineiden väliin integraatiotyöhön viitattiin muun muassa Tekstiiliopettaja-lehden (7/1974) artikkelissa ”Tekstiilityön ja kuvaamataidon integraatiomahdollisuuksista.”⁷²⁵

Peruskoulun tulon jälkeen tekstiilityössä oli havaittavissa yhä enemmän oppiaineen välineellistyminen. Kouluissa yleistyneet siksak-ompelukoneet helpottivat ja nopeuttivat kankaiden huolittelua huomattavasti. Ompelukoneiden yleistymisen myötä katosivat aiemmin esitellyt kankaiden saumojen huolittelutavat. Näitä, vielä 1960-luvulla julkaistussa oppikirjassa, olivat olleet muun muassa päärme, nauhapäärme, risapäärme ja vinokaitaleella vahvistaminen.⁷²⁶ Koneompelua haluttiin suosia, koska se kiinnosti sekä poikia että tyttöjä työtapana. Koneompelun painottuminen jo kolmannen ja neljännen luokan oppiaineeksessa kuvasti oppiaineessa tapahtunutta välineellistymistä. Ompelukoneen käytön alkeet kuuluivat harjoiteltaviin oppisisältöihin. Oppilaalle tuli opettaa ompelukoneen pääosat ja toiminta, ompeluasento sekä koneen langoittaminen.⁷²⁷ 1980-luvun Nappi-kirjoissa painoarvoa sai työturvallisuus. Kolmannella luokalla käytiin läpi tekstiililuokan vaaralliset työvälineet, neljännellä ja viidennellä luokalla sähkölaitteiden turvallista käyttöä.⁷²⁸

Oppiaineen välineellistymistä kuvasti myös 1970-luvulla viidennelle luokalle peruskoulun opetukseen tullut työvälineoppi. Peruskoulun viidennellä luokalla opetukseen tulleen työvälineopin välitavoitteena oli, että oppilas oppii säätämään itse koneen ylä- ja alalangan kireyden sekä tutustuu ompelukoneen opaskirjaan. Terminä työvälineoppi oli uusi ja se mainittiin peruskoulun opetussuunnitelman myötä ensimmäistä kertaa.⁷²⁹ Kuudennella ja seitsemännellä luokalla ompelukoneen käyttötaitoja syvennet-

⁷²³ Komiteamietintö 1970:A5, 337–350.

⁷²⁴ Tekstiiliopettaja 1/1971, 3-5.

⁷²⁵ Tekstiiliopettaja 7/1974, 5-7.

⁷²⁶ Kaukinen 1995, 10; Tyttöjen käsityönopas 1966, 26–29.

⁷²⁷ Komiteamietintö 1970:A5, 342–343.

⁷²⁸ Hovi & Viranko 1985 a, b, c ja d.

⁷²⁹ Komiteamietintö 1970:A5, 342–344.

tiin muun muassa neulan vaihtamista, koneen puhdistamista ja öljyämistä opettelemalla.⁷³⁰ 1980-luvun opetussuunnitelmassa työvälineoppi kuului osaksi tekstiiliteknologian opetusta, johon kuuluivat myös materiaalien tuntemus ja niiden käsittely. Viidennellä luokalla materiaaleihin liittyvää opetusta olivat muun muassa kankaan leveydet ja kangaspakan nimikeliuskan sisältämät tiedot. Kuudennella luokalla esiteltiin esimerkiksi puuvillakankaiden viimeistykset. Viidennen ja kuudennen luokan oppikirjoissa uutena asiana kiinnitettiin huomiota työturvallisuuteen, kuten opetussuunnitelmassa edellytettiin.⁷³¹

Käsityötuotteissa käytetyt materiaalit monipuolistuivat selkeästi 1970-luvun oppikirjoissa, koska synteettiset kuidut olivat tulleet koulukäyttöön 1960-luvulla. Myös muuntokuitujen käyttö lisääntyi. Uusia kuituja käytettiin sekä langoissa että kankaisissa.⁷³² Pinnoitetut ja yhdistetyt tekstiiliasorakenteet tekivät tuloaan, samoin erilaiset kuitukankaat ja neulekankaat. Uusia ennen mainitsemattomia tekstiiliasorakenteita olivat muun muassa tarlatan ja kerni. Aiemmin oppikirjoissa mainitsemattomia sidostyyppisiä taas olivat ainakin kreppi ja pikee. Peruskoulun tekstiilitiedon keskeinen tehtävä oli tutustuttaa oppilaat uusien materiaalien valintaan ja käyttöön. Olennainen merkitys kouluttajatiiedossa oli opettaa oppilaalle kriittisen kuluttajan taitoja, kuten materiaalin käyttötarkoitukseen soveltuva valinta, tuotteen huolto ja kierrättäminen.⁷³³

Viidensille ja kuudensille luokille suunnatussa Iloa tekstiilityöhön -oppikirjassa opetettiin tekstiilikuidut ja niiden käyttöominaisuudet, kankaiden viimeistykset sekä tekstiilien huoltoa. Kuluttajatiieto sisälsi tavaraselosteiden tulkintaa, työvälinetietoutta, ostamista ja tekstiilien korjaamista. Kuituoppi oli myös oppilaan kirjoissa huomattavan suuressa roolissa.⁷³⁴ Seitsemäntenä kouluvuotena perehdyttiin synteettisiin kuituihin melko perusteellisesti. Esimerkiksi Iloa tekstiilityöhön -oppikirjan 43 sivusta yhdeksän sivua käsitteli tavalla tai toisella synteettisiä kuituja. Ajalle uusia kehittyneempiä synteettisiä kuituja kuvattiin ajan hengen mukaisesti: "kiharrettu kuitu on tämän hetken

⁷³⁰ Komiteamietintö 1970:A5, 344; Aho & Kuivinen & Niemi & Nysten & Puonti 1974. Kirjasarjassa Iloa tekstiilityöhön työvälineoppi ei ollut erillisen oppisisältökokonaisuutena.

⁷³¹ Hovi & Viranko 1985c ja 1985d.

⁷³² Halme & Vuorio 1973a, 1973b, 1973c; Halme & Vuorio & Bask & Bovellan 1975a, 1975b; Aho & Kuivinen & Niemi & Nysten & Puonti 1973a, 1973b, 1973c, 1974, 1977a, 1977b; Hovi & Viranko 1985 a, b, c ja d.

⁷³³ Komiteamietintö 1970:A5; Halme & Vuorio 1973a.

⁷³⁴ Halme & Vuorio 1973a, 1973b, 1973c.

kuitu”.⁷³⁵ Myös Tekstiiliopettaja-lehti painotti tekstiiliopettajien tekstiilimateriaaleihin liittyvää osaamista.⁷³⁶

Opetuksen tavoitteissa ja oppikirjoissa annettiin huomattava paino tekstiilitiedon opettamiselle sekä 1970- että 1980-luvuilla. Peruskoulun koulukäsityössä tekstiilitiedolla ja huollolla oli merkittävä sija opetuksessa. Tekstiilitiedon tehtävänä oli opettaa materiaalien valintaa ja oikeanlaisia käyttötaitoja. Peruskoulun oppikirjoissa juuri tekstiilitiedon materiaaliopilla oli laajahko osuus. Oppilaan tuli tietää, miten ja mihin runsasta tekstiilimateriaalien kirjoa voitiin käyttää.

9.3.2 Aihepiiritöihin siirtyminen

Peruskoulu toi tullessaan tekstiilityöhön ns. aihepiiritöitä. Myös oppikirjoihin oli sisällytetty näitä aihepiiritöitä, esimerkiksi maskotteja, joita oli mahdollista valmistaa erilaisia käsityötekniikoita ja materiaaleja käyttäen. Olennaista oli, että tuotteiden vapaalle suunnittelulle jätettiin tilaa. Vaikka oppiaines saatettiin esitellä opetussuunnitelmas- sa ja oppikirjoissa edelleen materiaalin ja käsityötekniikoiden mukaan, prosessin tuloksena syntynyt tuote ei ollut enää niin merkittävässä roolissa.

Aihepiiritöiden suunnittelun ohjaamiseen tehtiin opettajia varten myös pieni opas ”Tekstiilityön suunnittelutavoitteinen aihepiiriopetus” (1977), jonka mukaan aihepiiri- en suunnittelu tuli kytkeä oppiaineiden väliseen yhteistyöhön. Aihepiiriä suunnitelta- essa piti ottaa huomioon myös tekstiilikäsityön osa-alueet, joita olivat:

- tekniikka: työvälineet, tekniikka, kuluttajan työväline- ja tekniikkatieto
- työ: kuluttajan ostotieto, esineellinen perinne- ja nykykulttuuri, esine tiettyyn tarkoitukseen (hyötykäyttö) tai itse tarkoituksena (koriste yms.)
- materiaali- ja väri-ilmaisu: luova materiaali-ilmaisu, kuluttajan esteettinen tieto
- materiaali: (lankamaiset, kangas, nahka, luonnonmateriaalit, jätemateriaalit) ja kuluttajan tekstiilitieto.⁷³⁷

Oppaan avulla aihepiiritöiden suunnittelulle pyrittiin antamaan teoreettiset perusteet. Näin huomioitiin tavoitteiden ja sisältöjen suunnittelu, opetustilat ja välineet sekä arvioinnin kriteerit.⁷³⁸

⁷³⁵ Halme & Vuorio 1973c.

⁷³⁶ Katso esimerkiksi Tekstiiliopettaja 5-6/1975;

⁷³⁷ Anttila & Kuivinen & Kerttunen 1977, 1-3.

Peruskoulun tekstiilityö -oppikirjat pitäytyivät aihepiirijattelussa, jolloin valmistettavaksi ehdotettiin esimerkiksi ompelukoneharjoitus, ompelukoneella kuvioitava työ, vaate sekä virkkaus- ja neulontatyö.⁷³⁹ Kolmannelle luokalle suunniteltuja tuoteideoita olivat esimerkiksi säilytin, koululaukku, patakinnas, viitta, lippalappi ja kaulaliina.⁷⁴⁰ 1980-luvun oppimateriaalista, erityisesti Nappi-sarjassa, valmiita tuoteideoita oli vieläkin vähemmän. Tekstiilikäsityö 3-6 -oppikirjassa ehdotettiin vastaavilla luokka-asteilla valmistettavaksi käsinukke, lelu, taskukko, lippalakki, esiliina, kassi ja nukke.⁷⁴¹

Viidensille ja kuudensille luokille suunnatun oppikirjan kaava-arkilta löytyivät kaavat housuihin, esiliinaan, lippalakkiin, lierihattuun, hameeseen tai lannevaatteeseen sekä tytön tai pojan liiviin 1970-luvulta.⁷⁴² Vastaavasti 1980-luvun oppikirjoissa ehdotettiin valmistettavaksi käyttökelpoinen vaate, kuten esimerkiksi yöpaita, pitkät housut tai pusero. Kirjontatyonä taas ehdotettiin valmistettavaksi liina, kirjanmerkki, tyyny tai tekstiilitaulu ja neuletyönä lapaset, sukat, säärystimet, pääähine kauluri tai tossut. Virkkaustyöksi esitettiin vaihtoehtoisesti liinaa, pitsiä, lautasliinarengasta, kaulusta tai verkkopussia ala-asteen yläluokille.⁷⁴³ Erityisesti koneompelun osuus näistä näytti sisältävän enemmän valmiita tuoteideoita kaavoineen.

Luoto ehdotti Tekstiiliopettaja-lehdessä kolmannelle luokalle Iloa tekstiilityöhön -kirjasarjan tueksi muun muassa seuraavia aihepiirejä: ompelukone tutuksi, ristiin rastiin (kirjontatyö), neulatyyny ranteeseen, harrastuskassi, lankatyö ja jouluaskartelu. Koska kolmannelle luokalla puolet lukuvuodesta opiskeltiin teknistä työtä, suunnitelma oli ainoastaan puoleksi vuodeksi. Nämä työt oli suunniteltu kolmannen luokan syksyksi. Neljännelle luokalle ehdotettiin aihepiirejä kukkakimppu sävy sävyyn, neulon myssyn, kaulurin tai töppöset, kankaanpainantaa, hame tai lannevaate, nahkaaskartelua, koriste virkaten ja kesäksi itselle. Aihepiirityöt oli jäsenetty opittavan aineksen ja niihin tarvittavien materiaalien, oheismateriaalien jopa oppikirjan sivujen avulla.⁷⁴⁴ Luoto ehdotti viidennen luokan aihepiireiksi: koneellakin voi kirjoa, oma neuleeni, jouluaskartelua, ompelutyötä, koukut heilumaan ja kesäksi itselle (ommel-
len).⁷⁴⁵ Kuudennelle luokalle aihepiireiksi ehdotettiin rikasta kansanperinnettä (kirjon-

⁷³⁸ Anttila & Kuivinen & Kerttunen 1977.

⁷³⁹ Halme & Vuorio & Bask & Bovellan 1975a 1975b; Aho & Kuivinen & Niemi & Nysten & Puonti 1973a, 1973b.

⁷⁴⁰ Halme H. & Vuorio K. & Bask L. Bovellan R. 1975a.

⁷⁴¹ Elo & Knuutila & Rekiaro 1981; Hovi & Viranko 1985 a ja b.

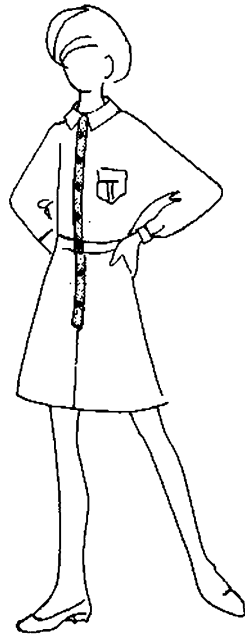
⁷⁴² Aho & Kuivinen & Niemi & Nysten & Puonti 1973c; Aho & Kuivinen & Niemi & Nysten & Puonti 1974.

⁷⁴³ Hovi & Viranko 1985f.

⁷⁴⁴ Tekstiiliopettaja 4/1978.

⁷⁴⁵ Tekstiiliopettaja 4/1978.

tatyö), kansanomaista kirjoneuletta, perinteisiä joulukoristeita, ompelemalla tehtyä essua, väljää paitaa tai monikäyttöistä liiviä, nahka-askartelua, pitsiä reunaan sekä vaatetta kesäksi.⁷⁴⁶ Tästä on hahmotettavissa hyvin, mitä oppilaan toivottiin ala-asteen tekstiilityön tunneilla kouluaikana valmistavan.



KUVA 9: Peruskoulun tekstiilikäsityössä valmistettavaksi ehdotettu paitapuku 1970-luvun alusta.⁷⁴⁷

Seitsemännen luokan oppikirjat poikkesivat 1970-luvulla sisällöllisesti toisistaan melko paljon. Peruskoulun tekstiilityö -oppikirjassa käsiteltiin pukeutumisen teemaa melko laajasti. Pukeutumisen merkitystä pohdittiin ammatin, sään ja ilmasto-olosuhteiden, harrastusten, muodin, tilanteen ja taloudellisuuden näkökulmasta. Oppikirja oli suunniteltu auttamaan muun muassa mallin suunnittelussa, materiaalin laskemisessa ja kankaan ostamisessa. "Iloa tekstiilityöhön" painottui tekstiilitietoon, ja selkeitä tuoteideoita löytyi ainoastaan ommeltuihin vaatteisiin.⁷⁴⁸ 1980-luvulla julkaistussa Tekstiilityö 7 -oppikirjasta valmiita tuoteideoita oli myös melko vähän löydettävissä. Kaa-

⁷⁴⁶ Tekstiiliopettaja 4/1978.

⁷⁴⁷ Halme & Vuorio 1973a, 125.

⁷⁴⁸ Aho & Kuivinen & Niemi & Nysten & Puonti 1977a; Halme & Vuorio 1973c.

va-arkilla oli puseron, kimmonon ja housujen kaavat. Lankatöiden ryhmästä kirjassa oli sukkieneulomisohje. Lisäksi kirjassa oli ohje joululiinaan ja pirtanauhaan.⁷⁴⁹

Oppiaineksen käsityötekniistä jaottelua pyrittiin vähentämään peruskouluun siirtymisen jälkeen, mikä oli merkittävä uudistus. Opetussuunnitelmat sisälsivät peruskoulun tulon jälkeen sekä käsityötekniistä että käsityötiedollista jaottelua.⁷⁵⁰ Myös 1980-luvulla julkaistut oppikirjat Nappi, Tekstiilikäsityö 3-6 ja Tekstiilityö 7 noudattivat tätä linjaa. Nappi-kirjat oli suunniteltu niin, että oppiaineen tiedollinen aines opetettiin lyhyesti tunnin alussa. 1980-luvun osalta valmistettavaksi esitettyjä tuotteita oli oppikirjoissa edelleen vähän. Opetussuunnitelmassa niitä ei ollut kuin seitsemännelle luokalle. Myöskään opetussuunnitelman tueksi kirjoitetussa ”Peruskoulun opetuksen oppaassa” valmistettavaksi ehdotettuja tuotteita ei ollut esitelty, vaan tuote korvattiin ilmoittamalla esimerkiksi neljännen luokan osalta, että valmistetaan ”yksinkertainen vaate”.

Koulukäsityön oppikirjoista oli vaikea tehdä tuotteiden osalta määrällistä vertailua, koska opetettava aines jaettiin pääasiassa aihepiireihin. Tavoitteena oli, että opettaja voi suunnitella valmistettavat tuotteet oppilaiden kehitystasoa vastaaviksi vaihdellen materiaaleja ja käsityötekniikoita. Opetuksen suunnittelussa suositeltiin myös ottamaan huomioon oppilaiden toiveet tavoitteita ja sisältöjä kullekin kouluvuodelle laadittaessa.⁷⁵¹

1970- ja 1980-lukujen osalta sekä opetussuunnitelmissa että oppikirjoissa valmistettavaksi ehdotettujen tuotteiden tarkastelu osoitti valmistamisen merkityksen muuttuneen prosessia painottavaan suuntaan. Keskeisempää oli oppilaan yksilöllinen työskentely ja valmistettavien tuotteiden henkilökohtainen luova suunnittelu. Tällöin ei painottunut niinkään käsityötekniinen osaaminen vaan luova, prosessia korostava suunnittelu. Tärkeänä tuotteiden suunnittelussa pidettiin runsaan virikemateriaalin käyttöä. Tuotteen valmistaminen ei niinkään ollut tavoite vaan tuote oli väline, jonka avulla pyrittiin pääsemään tekstiilitiedollisiin ja tekstiilitaidollisiin tavoitteisiin.

Peruskoulun oppikirjoissa valmistettaviksi ehdotetuista tuotteista oli havaittavissa kodin tarve-esineiden väheneminen ehdotettujen tuotteiden listalta. Valmiiden tuoteideoiden antaminen ei ollut niinkään olennaista. Erilaiset tontut, maskotit ja otukset tulivat niiden tilalle. Tämän tyyppisen tuotteiden toteuttamisessa pyrittiin henkilökohtai-

⁷⁴⁹ Kuivinen & Nysten & Ruuskanen 1983.

⁷⁵⁰ Anttila 1970, 20.

⁷⁵¹ Komiteamietintö 1970:A5, 339.

sen ja yksilöllisen tuotteen suunnitteluun ja valmistamiseen, ei valmiin mallin toteuttamiseen.⁷⁵² Näiden tonttujen, maskottien ja otuksien käyttöfunktio jäi kuitenkin minulle hieman epäselväksi. Oliko kyse lähinnä koriste-esineistä, leluista vai oliko käyttöfunktioa mietitty laisinkaan? Myös langasta valmistetuissa tuotteissa näkyi samansuuntainen muutos. Perinteisten lapasten, sukkien ja pipojen lisäksi ehdotettiin valmistettavaksi erilaisia maskotteja, käsinukkeja, sorminukkeja.

⁷⁵² Halme & Vuorio 1973a, 1973b, 1973c; Halme & Vuorio & Bask & Bovellan 1975a, 1975b; Aho & Kuivinen & Niemi & Nysten & Puonti 1973a, 1973b, 1973c, 1974, 1977a, 1977b; Hovi & Viranko 1985 a, b, c ja d; Halme & Vuorio & Bask & Bovellan & Wennevirta 1983; Halme & Vuorio & Bask & Bovellan 1984, Halme & Vuorio & Bask & Wennevirta & Linnansaari & Jyrkiäinen 1985a, 1985b.

10 KOHTI YHTEISTÄ KÄSITYÖTÄ? (1994–2003)

Suomen elinkeinorakenne muuttui palveluvaltaisempaan suuntaan 1990-luvulle tultaessa. Yhteiskunta automatisoitui ja teollisuuden työtehtävistä hävisi runsaasti työpaikkoja. Työn ja työtehtävien siirtyessä yhä enemmän kaupan ja palveluiden piiriin Suomi keskiluokkaistui. Samalla kuitenkin tuloerot kasvoivat. Oikeistoliberalistinen talouspolitiikka kyseenalaisti myös hyvinvointivaltion julkista palvelujärjestelmää.⁷⁵³

Opetussuunnitelmauudistuksen tarvetta perusteltiin 1990-luvulla jälleen vedoten yhteiskunnassa tapahtuneisiin muutoksiin. Valtiolliset, poliittiset ja taloudelliset järjestelmät olivat muuttuneet niin paljon, että myös koulutuksen uudistaminen koettiin tarpeelliseksi. Työ- ja elinkeinoelämässä tapahtuneiden muutosten lisäksi Suomi kansainvälistyi. Koulun toivottiin uudistuvan myös vastaamaan paremmin oppilaiden yksilöllisiin koulutustarpeisiin.⁷⁵⁴ Koulun tasa-arvotavoitteet kehittyivät valinnanvapauden ohjelmaksi.⁷⁵⁵

10.1 Kohti yksilöllisten valintojen peruskoulua

Opetussuunnitelma uudistui 1990-luvulla radikaalisti, kun koulutusta haluttiin vapauttaa valtion normiohjauksesta. Peruskoululta vaadittiin yksilöllisempiä opiskeluohjelmia ja keskusjohtoisuuden vähentämistä. Valtakunnallisesti säädellystä koulupiiri- jaosta luovuttiin, ja kunnat vapautettiin valtion tiukasta talousohjauksesta. Vanhaa oppiainekohtaista normiohjausta höllennettiin ja oppikirjojen tarkastustoiminta lakautettiin. Myös entisestä opetussuunnitelmia valmisteleavasta komiteatyöskentelystä luovuttiin, ja niiden laatimisessa siirryttiin virkamiestyöhön.⁷⁵⁶

Keskusjohtoisuuden vähennyttyä siirryttiin koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin. Valtakunnallisesti uudistuneet opetuksen tavoitteet esiteltiin lyhyesti, ja kouluille jäivät määriteltäviksi opetuksen sisällöt. Opetukselle ei asetettu selkeitä tuntirajoja, joten toteutukset saattoivat poiketa koulu- ja kuntakohtaisesti paljonkin toisistaan. Opetussuunnitelmat tuli kuitenkin laatia niin, että oppilaat kykenivät jatkamaan opintoja seu-

⁷⁵³ Ahonen 2003a, 158–183.

⁷⁵⁴ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 8–9.

⁷⁵⁵ Ahonen 2003a, 200.

⁷⁵⁶ Ahonen 2003a, 158–183.

raavalla koulutusasteella, vaikka olisivat opiskelleet oppiainetta valtakunnallisen tuntijaon minimimäärän mukaisesti.⁷⁵⁷

Opetussuunnitelma sisälsi useisiin oppiaineisiin integroitavia aihekokonaisuuksia, joiden avulla opetukseen pyrittiin linkittämään ajankohtaisia, oppiainerajat ylittäviä teemoja. Tekstiilityöhön näistä yhdeksästä aihekokonaisuudesta oli erityisen helposti sisällytettävissä kuluttajakasvatus, jonka avulla pyrittiin parantamaan oppilaan edellytyksiä toimia osaavana ja harkitsevana kuluttajana. Kuluttajakasvatusthan oli jo pitkään ollut yksi tekstiilityön keskeisistä tehtävistä.⁷⁵⁸ Myös koulun arvoperustaan haluttiin kiinnittää entistä enemmän huomiota. Maan peruskouluja yhdistäväksi arvoiksi nostettiin kestävän kehityksen edistäminen, kulttuuri-identiteetin ja monikulttuurisuuden vahvistaminen, fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen sekä kansalaisyhteiskuntaan kasvattaminen.⁷⁵⁹

Koulun opetussuunnitelmaa laadittaessa tuli ottaa huomioon konstruktivistisen oppimiskäsityksen korostama oppilaan aktiivinen rooli tiedon rakentamisessa. Uusi oppimiskäsitys edellytti huomion kiinnittämistä optimaalisiin oppimismahdollisuuksiin ja positiivisen oppimishalun virittämiseen oppilaissa. Opettajan tuli entistä tarkemmin pohtia oppimiseen käytettäviä työtapoja.⁷⁶⁰

Opetussuunnitelmauudistustyötä tehtiin myös tuntijakotyöryhmissä, joiden mietintöjen pohjalta aloitettiin opetussuunnitelman perusteiden laatiminen. Tuntijakotyöryhmän muistion perusteella muotoilusta ja käsityöstä oltiin uudistamassa koko ikäluokalle opetettavaa uutta oppiainetta, kuten peruskoulukoulun opetussuunnitelmassa vuonna 1970 oli linjattu. Muutosta perusteltiin muun muassa sillä, että teknologinen kehitys oli aiheuttanut tarpeen ymmärtää, miten käden taidot voi yhdistää vaativaan tekniseen toimintaan. Muotoilu ja käsityö -oppiaineen tavoitteita lähestyttiin työtoiminnan prosessien kautta, joita voitiin tarkastella eri näkökulmista. Näkökulmia olivat kulttuurinen, sosiaalinen, tuotannollinen ja ekologinen. Perusajatus oli, että oppiaine muotoilu ja käsityö oli yhteinen sekä pojille että tytöille. Tosin ylemmillä luokilla oppi-

⁷⁵⁷ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 17.

⁷⁵⁸ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 32–37.

⁷⁵⁹ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 11–14.

⁷⁶⁰ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10.

aine voitiin toteuttaa edelleen teknisenä työnä ja tekstiilityönä, mutta se oli silloin valinnaisaine.⁷⁶¹

Lopullisen mietinnön valmistuttua muotoilu ja käsityö -oppiaineesta oli kuitenkin luovuttu. Käsityö sisällytettiin taide- ja taitoaineiden ryhmään, johon kuuluivat myös musiikki, kuvaamataito ja kotitalous. Käsityö sitä vastoin muodostui oppiainekokonaisuudesta, johon kuului sekä tekstiilityö että tekninen työ, ja se oli tarkoitettu kaikille oppilaille sukupuolesta riippumatta. Tämä tarkoitti, että opetuksessa oli yhteisen opettavan aineksen lisäksi mahdollisuus painottaa oppimistaan joko tekstiili- tai tekniseen työhön.⁷⁶²

Opetussuunnitelmien laatimista varten annettiin selkeät toimintaohjeet. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien pohjaksi toivottiin koulujen arvokeskustelua. Niistä tuli ilmeistä muun muassa koulun toiminta-ajatus ja keskeiset toimintaperiaatteet, opetuksen tuntijako, opetuksen tavoitteet ja sisällöt oppiaineittain, aihekokonaisuudet ja niiden valintaperusteet, arviointi sekä valinnaisaineet. Jokaiselle oppiaineryhmälle ja oppiaineelle oli lisäksi laadittava omat tavoitteet.⁷⁶³

Koulukohtaiset opetussuunnitelmat vaihtelivat huomattavasti. Tekstiiliopettaja-lehden mukaan laaditut opetussuunnitelmat saattoivat jopa olla tekstiilityön osalta ainoastaan kymmenen riviä. Turun normaalikoulun opettajien mukaan lyhyellä ilmaisulla pyrittiin selväkieliseen ja yksinkertaiseen ilmaisuun. Opetussuunnitelma antoi näin riittävän liikkumavaran opettajille.⁷⁶⁴ Opetuksen käytännön toteutukset vaihtelivat siis huomattavasti sekä kunta- että opettajakohtaisesti.

10.2 Tekstiilityön uusiutuvat tavoitteet ja sisällöt 1990-luvulla

Tasa-arvokokeilutoimikunnan mietinnön (1988) mukaan koulutoimen eri tasoilta puuttui 1980-luvun loppupuolella edelleen tasa-arvoa edistävä ote. Mietinnön mukaan oppilaiden kolmannen luokan jälkeen tekemä valinta tekstiilityöhön tai tekniseen työ-

⁷⁶¹ Tekstiiliopettaja 2/1992, 15; Tekstiiliopettaja 3/1992, 4–5. Tekstiiliopettajaliitto ehdotti oppiaineelle edelleen nimeä käsityö. Lähtökohtana ehdotukselle oli tekstiiliopettajille tehty kysely, jonka mukaan valtaosa opettajista piti olennaisena, että oppilaita ei saa yläasteella pakottaa opiskelemaan yhtä monta tuntia tekstiilityötä ja teknistä työtä, vaan valinnan vapaus oman harrastuneisuuden suhteen tuli säilyttää. (Tekstiiliopettaja 1/1993, 4-5.)

⁷⁶² Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 104.

⁷⁶³ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 15–20.

⁷⁶⁴ Tekstiiliopettaja 4/1993, 6.

hön oli edelleen koulussa vahvasti sukupuolittunutta ja siksi ongelmallista, koska oppilaat saivat valintojen vuoksi erilaisia valmiuksia. Nämä vaikuttivat mietinnön mukaan myös oppilaiden myöhempiin valintoihin, koska teknisen työn sisällöt tukivat fysiikan opiskelua, kun taas maantiedon, taideaineiden ja historian opiskelu tukivat tekstiilityön opiskelua.⁷⁶⁵

Peruskoulua pyrittiin selkeästi ajamaan kohti yhteistä käsityötä. Siksi onkin mielenkiintoista, että teknisessä työssä suuntauduttiin kohti tekniikkaa ja teknologiaa, kun taas tekstiilityön opetuksen painopiste muuttui entistä enemmän tuotteiden suunnittelu- ja valmistusprosessia painottavan design-käsityön suuntaan. Tekstiiliopettaja-lehdessä oppiaineiden tulevaisuuden tavoitteita ja tarpeita pohdittaessa artikkelissa esiteltiin seuraavat vastakohtaparit:

- kodin vai työn maailman tarpeet
- oppilaan harrastus vai todellinen tekniikka
- motoriikka ja taidot vai teknologia
- perinnekulttuuri vai uudistava ja keksivä tekniikka
- luovuus vai taidot
- esinetuotanto vai teknologian oppiminen⁷⁶⁶

Artikkelissa painotettiin, että näitä vastakohtapareja ei välttämättä tarvitse asettaa vastakkain. Tuotantoelämän tarvitsemia ”uusia taitoja” tuli selvittää, jotta opetuksen kehittämisen noudattelisi näitä tarpeita. Samalla tuli pohtia, miten löydetään käyttökelpoisia ratkaisuja opetussuunnitelmaa kehitettäessä.⁷⁶⁷ Tekstiilityön opetuksen suunnan valinta oli tässä vaiheessa monien mahdollisuuksien ristipaineessa.

Tekstiiliopettaja-lehden palstoilla käytiin keskustelua oppiaineen yhdistämisestä sekä tekniseen työhön että kuvaamataitoon 1980- ja 1990-lukujen taitteessa. Keskustelun lähtökohta oli vuoden 1970 opetussuunnitelmassa ollut tulevaisuusskenaario, jossa yhdistettiin kuvaamataito ja tekstiilityö muotoamisen oppiaineeksi. Vuoden 1994 opetussuunnitelmaa pohdittaessa myös tekstiilityön ja teknisen työn sulauttaminen nostettiin esiin tasa-arvon edistämisen vuoksi. Tasa-arvon ja työkasvatuksen näkökulmasta teknisen työn ja tekstiilityön yhdistämistä pidettiin parempana vaihtoehtona, joskin

⁷⁶⁵ Komiteamietintö 1988: 10, 10–48.

⁷⁶⁶ Tekstiiliopettaja 4/1988, 10–12.

⁷⁶⁷ Tekstiiliopettaja 4/1988, 10–12.

tapahtuvaa kehitystä ei haluttu kiirehtiä, vaan antaa integrointikehityksen tapahtua luonnollisesti sitä liikaa kiirehtimättä.⁷⁶⁸

Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa tekstiilityön ja teknisen työn yhteisen osuuden kokonaisuutta korostettiin, mutta opetusta oli mahdollista myös painottaa ja soveltaa oppiaineen eri osa-alueille. Kaiken kaikkiaan käsityön opetukseen oli varattu ala-asteelle vähintään kahdeksan tuntia. Opetusta oli mahdollista antaa myös enemmän, koska taito- ja taideaineita tuli opettaa ala-asteella 44 vähimmäisviikkotuntia (Liite 7).⁷⁶⁹

10.2.1 Tavoitteena yhteisempi käsityö

Peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteiden (1994) mukaan käsityö oli koulun yleisivistävä oppiaine, jonka arvoperusta rakentui työn ja tekemisen arvostamisesta, eettisistä, ekologisista, taloudellisista ja esteettisistä arvoista, turvallisesta työskentelystä, vastuuntunnosta, toisen huomioonottamisesta sekä oppilaan monipuolisesta kehityksestä.⁷⁷⁰ Tämä yleinen arvoperusta koski sekä tekstiili- että teknistä työtä.

Myös käsityön tavoitteet kuvattiin yhteisesti tekstiilityötä ja teknistä työtä varten. Opetus toteutettiin aihepiiritöiden ja projektien muodossa. Käsityön tavoitteena oli, että oppilas:

- omaksuu käsityöhön liittyvää sivistysperintöä
- hallitsee kokonaisuuksia, joihin kuuluu kriittisiä, esteettisiä, eettisiä ja ekologisia arvoja pohtiva suunnittelu
- oppii arvostamaan, ylläpitämään ja kehittämään paikallista, kansallista, ja kansainvälistä esine- ja käsityökulttuuria
- kykenee toteuttamaan itse suunnittelemaansa esteettisiä, laadukkaita ja tarkoituksenmukaisia tuotteita
- oppii valitsemaan ja työstämään materiaaleja erilaisin työvälinein ja rationaalisin menetelmin
- omaksuu monipuolisia toteuttamistekniikoita, joita hän soveltaa käytännössä
- tutustuu ongelmakeskeisesti huoltamiseen, kunnostamiseen ja korjaamiseen
- selviytyy teknisessä ympäristössä ja omaksuu positiivisen työsuojeluasenteen

⁷⁶⁸ Tekstiiliopettaja 3/1982; Tekstiiliopettaja 4/1985; Tekstiiliopettaja 4/1988; Tekstiiliopettaja 1/1989; Tekstiiliopettaja 2/1992; Tekstiiliopettaja 3/1992; Tekstiiliopettaja 1/1993.

⁷⁶⁹ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.

⁷⁷⁰ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 104.

- opiskelemalla työturvallisessa oppimisympäristössä
- oppii suunnitelmallista, ongelmakeskeistä lähestymistapaa projektiluonteisessa työskentelyssä
- hankkii oma-aloitteisesti sekä perinteiseen että nykyaikaiseen teknologiaan -materiaali-, työväline-, ja työtuntemukseen liittyviä tietoja ja taitoja, joita voi soveltaa arkielämässä, jatko-opinnoissa, työtehtävissä ja harrastuksissa ⁷⁷¹

Opetussuunnitelmia varten laaditut valtakunnalliset tavoitteet olivat laajoja, ja ne oli pyritty kirjoittamaan niin, että tavoitteet palvelivat molempia käsityön osa-alueita. Tavoitteissa painottui sekä käsityön työkasvatuksellinen henki että sen kulttuurinen luonne. Valtakunnallisissa tavoitteissa viitattiin selkeästi ajatukseen kokonaisesta käsityöstä, johon kuului materiaalien, käsityötekniikoiden, välineiden ja tuotteen suunnitteleminen, valmistaminen ja arviointi. Sitä vastoin tavoitteista oli vähennetty kuluttajakasvatusta, koska se kuului kaikkiin oppiaineisiin integroitaviin aihekokonaisuuksiin.

Oppiaineen tasa-arvokeskustelun kannalta mielenkiintoinen artikkeli Tekstiiliopettajalehdessä oli ”Tytöt, pojat ja käden taidot”, joka korosti opettajakoulutuksen roolia ohjata tyttöjä tekstiilien ja poikia tekniseen maailmaan. Artikkelin pohjana olleessa Sunnarin tutkimuksessa viitattiin opettajakoulutuksen tavoitteiden korostavan tekstiilityön osalta velvollisuutta oppia taidot, joita tekstiilityön opetuksessa tarvitaan. Tavoitteissa korostui velvoitteet ja velvollisuuteen vetoaminen. Sitä vastoin opettajakoulutuksen teknisen työn tavoitteet painottivat itsensä kehittämistä ja luovuutta. Opettajakoulutus ylläpiti näkemyksiä tyttöjen ja poikien erilaisista kiinnostuksen kohteista. Sukupuolten erilaisia kiinnostuksen kohteita ylläpiti myös se, että lasten leikit valikoituivat niin, että tytöt olivat kiinnostuneita hienomotoriikkaa edellyttävistä taidoista, kun taas poikia kiinnostivat spatiaalisia taitoja harjoittavat leikit. Artikkelin mukaan sekä leikitoimintojen avulla ylläpidetystä että biologisesta pohjasta johtuen oli varsin ymmärrettävää, että tytöt hakeutuivat tekstiilityöhön ja pojat tekniseen työhön.⁷⁷²

Rokan tutkimuksen mukaan vuoden 1994 opetussuunnitelmassa peruskoulun tasa-arvotyön painopiste oli yksilökeskeinen, mihin pyrittiin tekemällä koulujärjestelmään tasa-arvoisempia jatkokoulutusväyliä ja korostamalla kulttuurista tasa-arvoa.⁷⁷³ Tekstiilityöllä pelättiin olevan edelleen traditionaaliseen työnjakoon kasvattava vaikutus

⁷⁷¹ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 105.

⁷⁷² Tekstiiliopettaja 2/2001, 16.

⁷⁷³ Rokka 2011, 238.

miehen ja naisen välillä, koska vaihto- ja valinnaisainetarjonta johti edelleen perinteiseen sukupuolen mukaiseen oppiaineiden valintaan, jolloin tytöt valitsivat tekstiilityön ja pojat teknisen työn. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa korostettiin yhteisen käsityön henkeä ja tavoitteita.

10.2.2 Oppimateriaalia 1990-luvun hengessä

Valitsin tutkimukseen 1990-luvulla julkaistut oppikirjat Käsityön taito, Hyvä sauma ja Tekstiilitaito, joista itse olen käyttänyt tekstiilityön opetuksessa kahta viimeistä. Tässä tutkimuksessa alkuopetuksen koulukäsityön tarkastelussa on hyödynnetty ”Käsityön taitoa”. ”Hyvä sauma” julkaistiin opetussuunnitelmauudistuksen 1994 jälkeen vuonna 1996. Se oli tarkoitettu käsikirjaksi 3.-7. luokille ja kattoi näin koko tekstiilityön pakollisen opetuksen. ”Tekstiilitaito 7” julkaistiin vuonna 1991 ennen opetussuunnitelmauudistusta, mutta se julkaistiin kuitenkin 1990-luvulla, joten tarkastelin myös sitä tehdesäni analyysiä seitsemännen luokan opetussisällöistä.

1990-luvulla oppikirjoista jäi pois työkirjamaisuus, ja oppikirjoja käytettiin luokissa enemmänkin käsikirjoina kuin henkilökohtaisina oppikirjoina. Itse en käyttänyt kummankaan yläasteelle suunnatun oppikirjan kaava-arkkeja opetuksessa. Ompeluohteita sitä vastoin hyödynsin, koska niistä oli laadittu Hyvä sauma -oppikirjaan selkeät työkuvat.

1970- ja 1980-luvuilla oppikirjoista tietoisesti kadotettu sukupuolisuus oli taas palaa-
massa 1990-luvulla julkaistuihin oppikirjoihin. Esimerkiksi Hyvä sauma -oppikirjan
kuvat olivat pääasiassa käsityötekniisiä mallikuvia, mutta kuvissa joissa oli ihmisiä, he
olivat pääasiassa tyttöjä, joilla oli päällään valmistettavaksi ehdotettu tuote. Kymme-
nessä kuvassa oli naisia tai tyttöjä valmistettavaksi ehdotettu asu päällään. Ainoastaan
kolmessa kuvassa oli mies naisten mukana ja vain yhdessä oli poika yksinään. Suku-
puolen uudelleen näkyväksi tekeminen oli havaittavissa selkeänä muutoksena oppi-
kirjoissa.

Hyvä sauma -oppikirjassa käsiteltiin myös virkkauksen historiaa. Kuvassa eri-ikäiset
naiset virkkaavat aktiivisesti. Kuvan taka-alalle on ryhmittynyt kolmen miehen jouk-
ko, joiden rooli tai tehtävä jää epäselväksi. Selvästikään he eivät olleet osallistuneet

tähän naisten käsityöpiiriin, vaan he taisivat olla ennemminkin kameran innoittamina paikalla.



KUVA 10: Virkkauksen historiaa Hyvä sauma -oppikirjasta.⁷⁷⁴

Hieman aiemmin vuonna 1990 julkaistu oppikirja Tekstiilitaito 7 oli jo 1990-luvun puolivälin jälkeen vanhahtava. Kirja sisälsi joukon trendikkäitä muotikuvia 1990-luvun alun hengessä, mutta ne näyttivät jo muutaman vuoden kuluttua auttamattoman vanhanaikaisilta. Kirjan käyttöaika oli siksi luokassa lyhyt.

Oppikirjojen tarkastelun perusteella voisi olettaa, että 1970- ja 1980-luvuilla havaittavissa ollut oppiaineen tavoite sukupuolettomuudesta oli katoamassa 1990-luvulla. En kuitenkaan tiedä, johtuiko tämä siitä, että tekstiilityön oppisisällöt pyrittiin palauttamaan tytöille vai jostain muusta syystä. Tämä on sikäli mielenkiintoista, koska peruskoulun valtakunnallisten tavoitteiden mukaan kouluun pyrittiin luomaan oppiainekokonaisuus, jossa sekä tekstiilityötä että teknistä työtä opetettiin kaikille oppilaille sukupuolesta riippumatta.

⁷⁷⁴ Karhu & Malmström & Mannila 1996, 49.

10.3 Opetuksen tavoitteet ja sisällöt uudistuvat 1990-luvulla

Opetussuunnitelma kirjoitettiin 1990-luvulla väljäksi, eikä siinä mainittu opetuksen sisältöjä. Tämä ylimalkainen Opetushallituksen ohjaus aiheutti sen, että koulut ratkaisivat opetuksen sisällöt hyvinkin vaihtelevasti. Myöskään oppikirjat eivät olleet enää virallisesti valtion ohjausjärjestelmän alla, vaan kustantajat päättivät itse oppikirjatuo- tannostaan. Tästä huolimatta olen käyttänyt tutkimuksen keskeisinä lähteinä samoja asiakirjoja kuin muinakin ajanjaksoina, vaikka lähteet eivät ehkä olekaan niin luotetta- via.

10.3.1 Oppikirjojen perusteella käsityötekniiseen osaamiseen kiinnitetään huomiota

Vuoden 1994 opetussuunnitelmaan oli kirjattu tavoitteet käsityön opetukselle melko yleisellä tasolla. Opetuksessa käytettävät materiaalit, käsityötekniikat ja työvälineet ilmoitettiin lyhyesti seuraavasti:

Käsityön opiskelu on erilaisilla materiaaleilla, välineillä ja tekniikoilla toteutettavaa, luovaa ongelmanratkaisuun perustuvaa toimintaa. Oppilaan ikä, edellytykset ja taipumukset vaikuttavat opetus-oppimistapahtuman vuoro- vaikutusluonteeseen.⁷⁷⁵

Ensimmäisen ja toisen luokan käsityöaskartelun opetussuunnitelmat eivät juuri ole vuosikymmenien saatossa muuttuneet. Tavoitteena on kautta aikojen ollut erilaisiin materiaaleihin ja yksinkertaisiin työvälineisiin tutustuminen. Myös 1990-luvun alkuopetuksen tavoitteena ollut erilaisiin materiaaleihin monipuolista tutustumista kuvasti jo oppikirjan Käsityön taito sisällysluettelo. Sen jaotteluperustana olivat ope- tuksessa käytettävät materiaalit. Näitä olivat muun muassa kuitu, lanka, kangas, puu, metalli, muovi, paperi- ja pahvi, luonnonmateriaalit, muovailu, mosaiikki, lastu ja nahka.⁷⁷⁶ Kirja sisälsi käsityötekniikoiden vaatimista työkaluista luettelon kirjan lo- pussa. Luettelo sisälsi 18 erilaista lankaa, joita alkuopetusluokilla tuli olla käytettävis- sä. Alkuopetuksessa käytettäviä kankaita taas olivat painopohja-, tukeva puuvilla- ja vohvelikangas, tarlatan, pellava-, juutti- ja kuitukangas sekä askarteluhoipa, joten

⁷⁷⁵ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 106.

⁷⁷⁶ Ritakallio & Patrikainen & Bovellan & Järvinen 1991.

myös tekstiilimateriaaleihin tutustuminen aloitettiin oppikirjan perusteella monipuolisella materiaalivalikoimalla.

Yllättävää oli Hyvä sauma -oppikirjan tarkastelun perusteella paluu käsityötekniiseen ajatteluun. Kirjan jaottelu, neulonta, virkkaus, ompelu, kaavat ja ohjeet, kirjonta sekä erikoistekniikat pitäytyi vahvasti tässä käsityötekniisessä jaottelussa. Kirjassa keskityttiin selkeästi käsityötekniikoiden opettamiseen myös käsityötekniistä oppimista tukevan kuvamateriaalin avulla. Myös kirjan sisältämä tekstiilitieto oli sidottu osaksi käsityötekniisen jaottelun mukaista opetusta.⁷⁷⁷ Opetussuunnitelman asettamien tavoitteiden valossa, siinä korostui käsityötekniinen osaaminen mutta myös käsityökulttuuri oli vahvasti esillä. Kaikkia opetussuunnitelman opetukselle asettamia tavoitteita siitä oli kuitenkin vaikea löytää. Esimerkiksi suunnitelmallinen, ongelmakeskeinen lähestymistapa projektiluonteiseen työskentelyyn, joka aiemmin oli selvemmin nähtävissä myös oppikirjoissa, ei tässä kirjassa ollut hyvin esillä. Viisi vuotta aiemmin julkaistussa Tekstiilitaito 7 -oppikirjassa sitä vastoin oli myös oma luku suunnittelua varten. Vastaavaa lukua ei sitä vastoin Hyvä sauma -oppikirjassa ollut. Kirja sisälsi myös erillisen luvun tekstiilitieto, joka uudemmassa Hyvä sauma kirjassa oli sijoitettu osaksi käsityötekniistä jaottelua. Esimerkiksi villa kuituna käsiteltiin osana neulontaa.

10.3.2 Tuotteita 1990-luvun hengessä

Peruskoulun käsityöaskartelun tunneilla valmistettavaksi ehdotetut tuotteet olivat lähtökohtaisesti suunniteltu palvelemaan käsityötekniikoiden harjoittelua. Aihepiiritöitä kirjoissa ei ollut enää kovin paljon, vaan oli palattu selkeämpiin tuoteideoihin. Käytän esimerkkinä lankatekniikoiden ryhmää. Valmistettavaksi ehdotettiin virkattu lemmikki, puoliryijy, lankatonttu, pulpittonttu ja seinävaate. Kirjassa oli runsaasti erilaisia tuoteideoita ja selkeät ohjeet niiden valmistamiseen.⁷⁷⁸

Myös Hyvä sauma -oppikirjassa valmistettavaksi ehdotetut tuotteet pohjautuivat opetaviin käsityötekniikoihin. Oppikirjassa valmistettavaksi ehdotetut tuotteet olivat lapanen, sukka, neulepusero tai -liivi, essu, reppu, shortsit, liivi, anorakki ja college-

⁷⁷⁷ Karhu & Malmström & Mannila 1996.

⁷⁷⁸ Ritakallio & Patrikainen & Bovellan & Järvinen 1991.

pusero. Tämän lisäksi ohjeistettiin valmistamaan virkkaus-, huovutus-, helmikudonta- ja eri tekniikoilla valmistettuja sidontatöitä.⁷⁷⁹



KUVA 11. Pitkähihainen kaulukseton paita

Tekstiilitaito 7 -oppikirjassa oli vahvemmin myös tekstiilitiedon osuus esillä. Se sisälsi ohjeet paidan, housujen koulupuseron, sukien, neulepuseron, virkatun liinan, niskatyynyn, joululiinan, ystävännauhan, himmelin ja huovutustyön tekemiseen.⁷⁸⁰

Kirjoissa valmistettavaksi ehdotettujen tuotteiden tarkastelu vahvisti käsitystäni siitä, että oppikirjoissa oltiin siirtymässä takaisin käsityötekniistä osaamista korostavaan suuntaan. Oppikirjoista oli häviämässä aihepiirijattelu. Samalla 1980- ja 1990-luvuilla ollut vahva tekstiilitiedon osuus opetuksesta oli väistymässä, vaikkakin se oli selkeästi niin opetussuunnitelmassa kuin oppikirjoissa olemassa.

⁷⁷⁹ Karhu & Malmström & Mannila 1996.

⁷⁸⁰ Ruuskanen & Kaski & Järvi & Broms 1990.

10.4 Koulukäsityön tulevaisuudesta

Vuoden 2004 opetussuunnitelmaa koskevat valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijakopäätös astuivat voimaan vuonna 2002. Opetuksen tavoitteissa korostettiin koulun sivistystehtävää, sen kasvatuksellisia tavoitteita, oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen sekä opetuksessa annettavia tietoja ja taitoja. Nämä asiat pyrittiin tuomaan opetussuunnitelmassa esille aihekokonaisuuksina, jotka sisältyivät oppiaineiden tavoitteisiin ja sisältöihin. Vaikka opetuksen kokonaistuntimäärä säilyi ennallaan, valinnastuntien määrää vähennettiin ja pakollisen opetuksen määrää lisättiin. Tämä luonnollisesti vaikutti tekstiilityön valintoihin, koska valinnaisaineiden tarjonta pieneni seitsemällä tunnilla, kun pakollisen opetuksen määrää lisättiin.⁷⁸¹ Opetussuunnitelman tasa-arvotavoitteet korostivat kulttuurista, alueellista ja koulun sisäistä tasa-arvoa sekä jatko-opintokelpoisuutta.⁷⁸²

10.4.1 Tekstiilityö 2000-luvulla

1980-luvulla vilkastunut keskustelu tekstiilityön ja teknisen työn opetuksen painopistealueista jatkui edelleen 1990-luvulla ja 2000-luvun alussa. Tekstiilopettaja-lehdissä 2000-luvun alussa käsiteltyjä teemoja olivat muun muassa luovuus, sen suhde käsityöhön ja taitojen opettamiseen sekä yhä edelleen jatkuva tasa-arvokeskustelu. Keskustelua käytiin aika ajoin myös teknologiakasvatusta painottavan ja luovan kokonaispersoonallisuutta kehittävän käsityön välillä. Pöllänen ja Kröger määrittivät artikkelissaan tekstiilityön opetuksen painopistealueiksi taito- ja taidekasvatuksen sekä tuotesuunnittelun.⁷⁸³ Toinen pohdittu kehittämisen suunta oli oppiaineen kehittäminen teknologiakasvatuksen suuntaan.⁷⁸⁴ Kummallakin kehittämissuunnalla olivat omat kannattajansa tekstiilopettajien piirissä.

Tekstiilopettajaliitto esitti ennen 2004 vuoden opetussuunnitelman vahvistamista lisätunteja koulukäsityön opetukseen peruskoulun alaluokille. Ehdotus ei kuitenkaan toteutunut ja uuden opetussuunnitelman kokonaistuntimäärä säilyi ennallaan.⁷⁸⁵ Työryhmä, joka valmisteli käsityön opetussuunnitelmaa, koostui kahdeksasta jäsenestä, ja

⁷⁸¹ Tekstiilopettaja 1/2002.

⁷⁸² Rokka 2011, 238.

⁷⁸³ Tekstiilopettaja 5/2001, 20–21; katso myös Tekstiilopettaja 2/1992.

⁷⁸⁴ Katso esimerkiksi Tekstiilopettaja 3/2002.

⁷⁸⁵ Tekstiilopettaja 1/2002, 9.

sen puheenjohtajana toimi opetusneuvos A. Aro Opetushallituksesta. Opetushallituksen ylijohtaja A. Lindströmin mukaan opetussuunnitelman sisällössä uudistettiin erityisesti aihekokonaisuuksia, joille määriteltiin tavoitteet ja sisällöt oppiainekohtaisesti.⁷⁸⁶

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa peruskoulussa käsityö-oppiaineen tytöille ja pojille yhteistä oppiainesta lisättiin jälleen vuodella. Suunta sukupuolesta riippumattomaan yhteiseen käsityöhön näytti edelleen jatkuvan. Opetussuunnitelman mukaan käsityön opetus tuli toteuttaa viidennelle luokalle saakka yhtenäisenä. Painottaminen oli mahdollista tehdä viidennen luokan jälkeen kunnan päättämän mallin mukaisesti. Painottamisesta huolimatta opetuksen tuli sisältää sekä tekstiilityötä että teknistä työtä.⁷⁸⁷ Kirja käsityöstä -oppikirja edusti selvästi jo tätä teknisen ja tekstiilityön integroivaa opetusta. Oppikirjan keskeinen tarkoitus on ohjata oppiainetta kasvatukselliseen suuntaan ja vähentää samalla vahvaa tuoteorientaatiota.⁷⁸⁸

Tekstiiliopettaja-lehdestä oli luettavissa erilaisista opetussuunnitelmavariaatioista. Esimerkiksi Helsingissä päädyttiin ratkaisuun, jonka mukaan käsityötä opetettiin luokilla 1-4 valtioneuvoston määrittelemä minimituntimäärä eli kaksi vuosiviikkotuntia. Vuosiluokilla 5-6 käsityötä opetettiin neljä tuntia ja vuosiluokille 7-9 käsityötä varten oli varattu kolme vuosiviikkotuntia. Taito- ja taideaineisiin oli sidottavissa välystunteja, jotka oli mahdollista käyttää koulun painotuksiin.⁷⁸⁹ Opetuksen toteuttamistapojen kirjoa moitittiin Tekstiiliopettaja-lehdessä, koska erilaiset toteuttamistavat eivät läheskään aina olleet perusteltavissa kasvatuksellisten seikkojen avulla, vaan toteuttamistapoihin vaikuttivat esimerkiksi työjärjestysten laadinta. Ongelmallisena pidettiin myös teknisen ja tekstiilityön taitotason heikkenemistä, koska yhteinen käsityö vähensi mahdollisuutta keskittyä materiaalien ja tekniikoiden harjoitteluun. Käsityötaidon oppiminen vaatii runsaasti harjoittelua, ja uusi toimintamalli kouluissa ei mahdollistanut oppilaan taitavuuden harjoittelua kovinkaan monella käsityön osa-alueella.⁷⁹⁰

Valtion ohjauksen vähentymisestä johtuen koulukäsityö oli Lepistön mukaan kaoottisessa tilassa. Kaoottisuutta ylläpiti opetussuunnitelman laajat tulkinnan mahdollisuudet ja valtakunnallisesti toteutetut erilaiset ratkaisut opettamisen järjestämisessä ja to-

⁷⁸⁶ Tekstiiliopettaja 3/2003, 6-8.

⁷⁸⁷ Peruskoulun opetussuunnitelma 2004.

⁷⁸⁸ Huovila & Hintsa & Säilä 2010.

⁷⁸⁹ Tekstiiliopettaja 3/2003, 10.

⁷⁹⁰ Tekstiiliopettaja 5/2003, 13-14.

teuttamisessa.⁷⁹¹ Opetussuunnitelmia ja oppikirjoja tarkastelemalla kaottista tilaa oli vaikea havaita pelkästään tavoitteita ja oppisisältöjä tarkastelemalla, koska toteutukset poikkesivat kuntakohtaisesti toisistaan, eivätkä myöskään oppikirjat olleet enää valtion ohjauksen alla. Hilmola (2009) osoitti tutkimuksessaan, että opetuksen toteutunut todellisuus, ainakin teknisen työn osalta, oli melko kaukana opetussuunnitelmien tavoitteista. Opetussuunnitelmien ohjausarvoa oli päinvastoin pidetty melko vähäisenä eivätkä teknisen työn opettajat olleet sitoutuneet käyttämään käsityön opetussuunnitelmaa.⁷⁹²

Tasa-arvo keskustelu ei ole vaiennut 2000-luvulla. Tekstiiliopettaja-lehden artikkelin mukaan koulukäsityön sukupuolittaisesta jakautumisesta oli yritetty päästä 30 vuotta eroon siinä kuitenkin onnistumatta, vaikka tietoisia ponnistuksia oli tehty muun muassa kirjoittamalla opetussuunnitelmat ja oppikirjat sukupuolineutraaleiksi. Jonkin verran sukupuolijako oli oppiaineen osalta kuitenkin vähentynyt, koska 2002 vuonna 11 prosenttia työstä valitsi teknisen työn ja kaksi prosenttia pojista tekstiilityön. Yhteistä käsityötä pidettiin mahdollisuutena lopettaa tämä sukupuolijakautunut toimintamalli, vaikkakin sitä pidettiin monessa suhteessa ongelmallisena esimerkiksi käsityönopettajien edunvalvonnan näkökulmasta.⁷⁹³

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa yhteisen oppiaineen jälkeen lisääntyessä keskustelu oppiaineen tulevaisuudesta aktivoitui jälleen. Koska opetussuunnitelmassa ei ole tarkkoja ohjeita tekstiilityön ja teknisen työn painotuksen suhteen, keskustelu eri vaihtoehtoista kävi uudistuksen jälkeen vilkkaana myös Tekstiiliopettaja-lehden palstalla.⁷⁹⁴ Kuten Lepistö muistutti, mistään uudesta ”yhteinen käsityö oppiaineesta” ei ollut kyse, kun puhuttiin yhteisten oppisisältöjen lisäämisestä. Hän korostikin oppiaineen kasvatuksellista oppilaan kokonaisvaltaista kehittymistä tukevaa ulottuvuutta, joka mahdollistuu kokonaisessa käsityössä, jolloin oppilas suunnittelee, toteuttaa ja arvioi käsityöllisen prosessin itse.⁷⁹⁵

⁷⁹¹ Lepistö 2010, 59.

⁷⁹² Hilmola 2009.

⁷⁹³ Tekstiiliopettaja 1/2002, 10.

⁷⁹⁴ Tekstiiliopettaja 2/2004, 16.

⁷⁹⁵ Tekstiiliopettaja 4/2005, 6.

10.4.2 Opetussuunnitelman uudistamistyö on jälleen käynnissä

”Perusopetus 2020: yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako” tuo esille paineen lisätä taito- ja taideaineiden opetusta. Koulukäsityön osalta pohdinnassa oli kaksi vaihtoehtoista linjaa, joista toinen edusti työelämälähtöistä ja toinen yleissivistävän koulutuksen kehittämistä korostavaa suuntaa. Työelämälähtöisessä koulukäsityön mallissa lähtökohtana oli, että kouluun muodostuu ns. innovaatio-oppiaineet, joihin kuuluisi käsityömuotoilu, teknologia ja kuvataide. Yleissivistävän koulutuksen mallin lähtökohtana taas oli, että koulukäsityön tavoitteena on käsityötaito, kognitiivinen ajattelu ja yksilön terve identiteetti. Yhteistä käydylle keskustelulle oli, että siinä korostettiin perusopetuksessa saavutettavia perustaitoja, joita tarvitaan arjessa ja hakeuduttaessa ammattikoulutukseen. Mielenkiintoista on, että koulukäsityön arvo ”ponnistelua vaativana tekemisenä” nostettiin jälleen esiin.⁷⁹⁶ Mutta kuten Seitamaa-Hakkarainen toteaa, keskustelu oppiaineesta palaa aina kolmeen teemaan: mikä on käsityökasvatuksen tärkein rooli, kuinka voimme parantaa sukupuoleen liittyviä kysymyksiä siinä ja miten oppiaine voidaan paremmin integroida muihin koulun oppiaineisiin. Tutkijan mukaan keskustelua pitäisi siirtää opetusmuotoihin, tapoihin ja sen sisältöihin. Koulun käsityöprojekteissa tulisi keskittyä arkielämän pulmiin ja niiden ratkaisemiseen.⁷⁹⁷

”Perusopetus 2020” mietinnössään työryhmä päätyi esittämään, että käsityön opetus toteutetaan osana taide ja käsityö oppiainekokonaisuutta. Tähän oppiainekokonaisuuteen kuuluisivat myös musiikki, draama ja kuvataide. Koulukäsityön keskeinen tavoite olisi mietinnön mukaan, että oppilas oppii suunnittelemaan, valmistamaan, arvioimaan, valitsemaan sekä arvostamaan käsin tehtyjä tuotteita. Opetuksen tavoitteena on edistää käsityön erityisiä ja arjessa tarvittavia taitoja samalla oppilaan taipumuksia kehittäen. Oppiaineen tavoitteina ovat myös esteettisyys, vastuullisuus, oma-aloitteisuus, luovuus, pitkäjänteisyys, taitojen kehittäminen, elämänhallinta, asioihin aktiivinen tarttuminen ja käytännöllisyys, joita koulukäsityön opetukselle on asetettu kautta aikojen.⁷⁹⁸

Tulevaisuuden tarpeiden pohdinta uutta opetussuunnitelmaa laadittaessa on ehdottoman tärkeää. Uusia tuulia käsityön opetuksen tavoitteisiin on toivottu muun muassa vastuun kantamisesta omista toimista ja sosiaalisten taitojen opettamisesta.⁷⁹⁹ 2010-

⁷⁹⁶ Perusopetus 2020: yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako 2010, 167–168.

⁷⁹⁷ Seitamaa-Hakkarainen 2010, 71–72.

⁷⁹⁸ Perusopetus 2020: yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako 2010, 168.

⁷⁹⁹ Tekstiiliopettaja 2/2009.

luvun opetussuunnitelmaa laadittaessa paine ja tarve yhdistää oppiaineita sukupuolettomaksi yhteiseksi käsityöksi on jälleen kasvanut. Muun muassa Lindforsin mukaan oppiaineen sukupuolisidonnaisuus jatkuu niin kauan kuin se säilyy valinnaisena. Tutkija ehdottaa, että opetuksessa tulisi siirtyä pitkäkestoisesta käsityön lajiin perustuvasta opetuksesta poikien ja tyttöjen yhteiseen aihepiiriopetukseen, jossa sivutaan sekä materiaalisesti että työtekniikoiden suhteen teknisen työn ja tekstiilityön sisältöjä.⁸⁰⁰ Koulu tarvitsee interventioita, joilla syntyneitä toimintatapoja ja malleja voidaan ravisella.

Ongelmallista tekstiilityön ja teknisen työn yhdistämisessä on, että saman tuntimäärän puitteissa oppilaan tulisi opiskella yhtä paljon molempia osa-alueita, jolloin väistämättä käsityötaidot ja materiaalituntemus jäävät vaatimattommiksi, ja erityisosaamisen harjoittaminen on mahdotonta. Valinnan vapauden tärkeyttä on pidettykin tästä syystä tärkeänä, koska muuten käsityötaitojen harjoittelu jää hyvin pinnalliseksi eikä voida puhua minkäänlaisen taitavuuden syntymisestä.⁸⁰¹

Myös lehtikirjoittelu koulukäsityön tulevaisuudesta on jälleen aktivoitunut. Kananojan mukaan teknologiakasvatus on vahvasti esillä opetussuunnitelmassa, mutta käytännön tasolla hyvät tavoitteet ovat vesittyneet. Hyvien tavoitteiden vesittyminen johtuu Kananojan mukaan tavoitteesta luoda sulautettu oppiaine, joka sisältää sekä teknisen työn että tekstiilityön oppiaineiksi tasa-arvon edistämiseksi. Ongelmallisena hän pitää myös sitä, että teknologiaa ollaan kytkemässä osaksi matemaattis-luonnontieteellistä opetusta, koska oppiaineessa voi harjoitella matemaattis-luonnontieteellisten taitojen lisäksi käsityöajattelua ja tuotesuunnittelua.⁸⁰²

2012 julkaistun Tulevaisuuden perusopetus - valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako -asiakirjan tavoitteena on hallitusohjelman mukaisesti vahvistaa taide- ja taitoaineiden sekä liikunnan asemaa koulussa. Asiakirjassa ehdotetaan taide- ja taitoaineiden opetuksen kokonaistuntimäärän lisäämistä yhdellä vuosiviikkotunnilla. Lisäksi kokonaistuntimäärään sisällytystä välystä halutaan kaventaa niin, että taide- ja taitoaineille saataisiin lisää opetustunteja. Käsityöhön ehdotettiin yhden vuosiviikkotunnin lisäystä käsityön yhteiseen opetukseen alakouluun. Lisäksi opetuksen järjestäjällä olisi mahdollisuus päättää yhteensä neljän vuosiviikkotunnin sijoittamisesta vuosiluokille 1-6 ja

⁸⁰⁰ Lindfors E. 2010a, 108.

⁸⁰¹ Katso esimerkiksi Tekstiiliopettaja 5/2003, 13–14.

⁸⁰² Helsingin Sanomat 27.2. 2012.

7-9.⁸⁰³ 28.6.2012 Opetus- ja kulttuuriministeriö ilmoitti päätöksensä tuntijaosta. Taide- ja taitoaineiden kaikille yhteistä opetusta tullaan lisäämään neljällä vuosiviikkotunnilla. Lisäykset kohdistuvat kuitenkin liikuntaan, musiikkiin ja kuvaamataitoon.⁸⁰⁴

⁸⁰³ Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako 2012.

⁸⁰⁴ Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 28.6.2012.

11 TYTÖILLE SUUNNATUSTA KOULUKÄSITYÖSTÄ KOHTI YHTEISTÄ KÄSITYÖTÄ

Koulukäsityön historiassa tapahtuneisiin muutoksiin on löydettävissä useampi selittävä tekijä. Keskeisiä syitä muutokseen ovat olleet:

- yhteiskunnan, erityisesti työn muuttuminen ja uudistuvat työn kvalifikaatiovaatimukset
- koulukäsityön kasvatustieteellisen ajattelun muuttuminen
- käsityötekniset, työvälaineelliset ja materiaaleissa tapahtuneet uudistukset
- käsien tehtyjen tuotteiden muuttuneet tarpeet
- naiseuden ja tasa-arvokasvatuksen vaatimukset

11.1 Yhteiskunnan ja työn muuttuminen uudisti koulukäsityötä

Yhteiskunnalliset vastakkaisuudet ovat vaikuttaneet kautta historian kouluun ja sen toimintaan. Koulu on pysynyt rakenteellisista uudistuksista huolimatta yhteiskunnallisen valtataistelun kenttänä. Kansakoulun alkuaikoina vastakkain olivat säätyläiset ja rahvas, eikä koulusta toiveista huolimatta muodostunut koko kansan koulua, koska säätyläiset laittoivat kansakoulun perustamisen jälkeenkin lapsensa valmistaviin kouluihin kansakoulun sijasta. Itsenäistymisen jälkeen yhteiskunnassa oli havaittavissa jakautuminen rikkaisiin ja köyhiin, eikä koulujärjestelmän tavoitteena ollut yhteinen koulu toteutunut. Koska koulujärjestelmä ei palvellut tasapuolisesti haja-asutusalueita, siellä tyydyttiin supistettuun opetukseen. Tämän lisäksi maassamme vallitsi edelleen rinnakkaiskoulujärjestelmä, joka ei antanut kansakoulun käyneille vastaavia koulutusväyliä kuten oppikoulu. Ahosen mukaan 1960-luvulta alkaen kahtiajakautumista ilmeni maaseutu- ja kaupunkiväestön kesken, mihin ratkaisua etsittiin kaikkia yhdenvertaisesti palvelevan peruskoulun avulla. 1990-luvulta alkaen kahtiajakautumista on havaittavissa paisuneen keskiluokan ja syrjäytymisuhan alla olevien kesken. Tavoitteista huolimatta koulutuksellinen tasa-arvo ei ole toteutunut missään vaiheessa.⁸⁰⁵

Kansakoulukasvatuksen yksi keskeinen tehtävä oli, varsinkin 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alkupuolella, työntekoon kasvattaminen.⁸⁰⁶ Arjessa selviytymistä palvelevat tavoitteet korostuivat siksi, että perustettu kansakoulu oli erityisesti torppareiden

⁸⁰⁵ Ahonen 2003a, 200–204.

⁸⁰⁶ Katso esimerkiksi Talve 1990, 198–202.

ja työläisten eli ”vähäväkisten” koulu.⁸⁰⁷ Koulua perustettaessa Suomi oli vahvasti maatalousvaltainen maa, ja naiset työskentelivät pääasiassa maataloudessa. Vuosisa-
dan vaihteen molemmin puolin noin 70 prosenttia väestöstä työskenteli maa- ja metsä-
talouden parissa.⁸⁰⁸

Koulukäsityön käytännöllispainotteisuudesta johtuen oppiaine uusiutui vastaamaan kulloinkin sille asetettuihin käytännöllisiin vaatimuksiin. Tavoitteena oli köyhän kansanosan jäseneksi kasvattaminen opettelemalla arkielämässä tarvittavien tuotteiden valmistamista. Erityisesti sisällissodan jälkeen oppilaille pyrittiin opettamaan myös sellaisia arvoja, että heissä ei heräisi tyytymättömyyttä vallitsevia olosuhteita kohtaan. Myös koulussa valmistettavaksi ehdotettujen käsityötuotteiden tarkastelu osoitti tämän luokkajakaisuuteen kasvattamisen tehtävän. Tuotteiden tuli olla vaatimattomia, ja niiden valmistamisessa tuli välttää liiallista koreilua. Kansakoululla oli kuitenkin erottelevan tehtävän lisäksi myös yhdenmukaistava vaikutus. Kansakoulun asettamat tavoitteet ja sisällöt yhdenmukaistivat vähitellen kansalaisten perustaitoja. Östmanin mukaan kansakoulu yhtenäisti myös naiseutta.⁸⁰⁹ Huomattava merkitys kansakoululla ja koulunkäynnin yleistymisellä oli myös sukupuolten välisen koulunkäynnin erojen tasoittamisessa.⁸¹⁰

Sen lisäksi, että kansakoulun koulukäsityön avulla opetettiin köyhemmissä yhteiskuntaluokissa tarvittavia perustaitoja, koulukäsityön tavoitteet ja tunneilla valmistetut tuotteet erosivat toisistaan maaseudulla ja kaupungeissa. Koulukäsityölle asetettiin maaseudulla käytännöllisemmät, arkielämän tarpeista lähtevät tavoitteet ja sisällöt kuin kaupungeissa. Ahosen nimeämä maaseudun ja kaupunkiväestön välinen kah-tiajakautuminen oli näin ollen havaittavissa myös koulukäsityön tavoitteista ja sisäl-löistä.

Pöllänen ja Kröger ovat kuvanneet käsityön muutosta artikkelissaan ”Käsityön erilai-set merkitykset opetuksen perustana” yhteiskunnallisen kehityksen ja sen uudistuvien tarpeiden näkökulmasta. Tutkijat ovat jakaneet muutokset erilaisiksi ajanjaksoiksi, jot-ka kuvaavat tapahtunutta. Käsien tekemisen aikakautena korostuivat traditionaalisen yhteiskunnan vaatimat käsityölliset valmistustaidot, jolloin sama ihminen tai perhe-

⁸⁰⁷ Korkiakangas 1996, 111; Ruoppila 1954, 75–86.

⁸⁰⁸ Markkola 1990, 18; Korppi-Tommola & Setälä 1995, 48–49.

⁸⁰⁹ Östman 2000a, 164–168, 200–204.

⁸¹⁰ Rahikainen 2003, 162. Tieto perustuu tilastolliseen katsaukseen vuodelta 1910–1911. Sukupuolten välinen ero kape-ni 1900-luvun alussa niin, että vuosina 1910–1911 koulua käyvistä lapsista noin puolet oli tyttöjä ja puolet poikia. Ai-kaisemmin ilmennyt poikien kouluttamisen ensiarvoisuus oli näin jo väistymässä.

kunta toteutti koko käsityöprosessin itse alusta loppuun. Oppiminen tapahtui arkielämän kanssakäymisessä. Lähtökohta tekemiselle oli kodissa tarvittavien tekstiilien valmistaminen ja työhön kasvattaminen. Teollistumisen myötä, tuotantoteknologian aikakaudella, painopiste siirtyi uudenslaisiin teollisiin ja harrastamisessa tarvittaviin taitoihin. Tällöin myös käsityöprosessi osittui, kun siirryttiin käyttämään valmiita malleja. Tavoitteena oli, että tuote näytti teollisesti valmistetulta. Samalla käsityöprosessin tekniikkakeskeisyys korostui. Tämä muutos ajoittui tutkijoiden mukaan erityisesti sotien jälkeiselle aikakaudelle. Teknologisen kehityksen myötä, tietoteknologian aikakaudella, käsityö ja sen tavoitteet uudistuivat. Tällöin käsityö marginalisoitui myös harrastuksena eikä sitä tarvittu esinetarpeen tyydyttämiseen. Peruskoulun koulukäsityön keskiöön nostettiin oppiaineen teoreettiset sisällöt, kuten tekstiilitieto ja kuluttajakasvatus. Mielenkiintoisen näkökulman muutosprosessin kuvaamiseen tuo artikkelin tulevaisuusvisiointi. Tutkijoiden mukaan tulevaisuuden koulukäsityön opetuksessa tulisi keskittyä laaja-alaisiin osaamisen ja elämänhallinnan sekä globaalin selviytymisen taitoihin.⁸¹¹

Olen Pöllänen ja Krögerin kanssa tapahtuneesta kehityksestä samaa mieltä. Yhteiskunnallinen muutos on selkeästi muuttanut käsityöstä käsityötaitojen merkityksestä. Myös Suojasen mukaan käsityöprosessissa tarvittavien taitojen muuttuminen on johtunut erityisesti yhteiskunnallisesta kehityksestä. Suojasen mukaan modernin ajan maatalousyhteiskunta (1860–1920) tarvitsi erityisesti käytännöllisiä taitoja, kun taas teollisuusyhteiskunnan synnyttyä käsitöiden osaamisen tarve muuttui vastaamaan yhteiskunnassa tarvittavia käden taitojen tarpeita. 1970-luvun jälkeistä aikakautta Suojanen kuvaa informaatio- ja palveluyhteiskunnaksi, jolloin käden taitojen osaamisen tarve muuttui harrastukseksi. Seuraava muutos tapahtui 1990-luvun laman myötä, kun käden taitojen arvostus ja teknologisen lukutaidon tarve kasvoi.⁸¹²

Koulukäsityöllä on ollut selkeä suhde käsityössä tapahtuneisiin muutoksiin. Käsityön osaamisen uudistuvat tarpeet ovat kulkeneet käsi kädessä koulukäsityön uudistusten kanssa. Tytöille suunnatun koulukäsityön tavoitteissa keskeinen muutos on ollut sen suhde käsillä tekemisen taitoihin. Yhteiskunnan koululle asettamia käsillä tekemiseen liittyviä taitovaatimuksia on kuvattu erityisesti kätevyydellä.

⁸¹¹ Pöllänen & Kröger 2000.

⁸¹² Suojanen 2000.

Cygnaeuksen ajatus koulukäsityön avulla saavutettavasta yleisestä kätevyydestä oli monisyinen. Yleinen kätevyys määriteltiin taidoksi tehdä kaikenlaisten työvälineiden avulla mekaanisia töitä. Ajatus yleisestä kätevyydestä ei kuitenkaan ollut ammattimainen konemainen taitaminen, vaikka Cygnaeus viittasi yleisen kätevyuden antavan hyvän pohjan myös teolliselle käsityölle. Agraariyhteiskunnan tarvitsemat naisten käsityötaidot olivat lähinnä motorista taitamista vaativia. Naisten tuli osata esimerkiksi kehrätä, kutoa, neuloa sukka ja ommella käsin. Koska taitovaatimukset olivat motoriisiin taitoihin keskittyviä, Cygnaeus painotti erityisesti teknistä osaamista ja sen älykäs-
tä hyödyntämistä, jotka olivat olennainen osa yleistä kätevyyttä.

Käsityökomitean mietinnön (1912) myötä ajatus koulukäsityön avulla saavutettavasta yleisestä kätevyydestä muuttui monipuoliseksi kätevyydeksi. Yleisen kätevyuden avulla ei enää pidetty mahdollisena hallita teollisuuden vaatimia uusia eriytyneitä taitoja. Koulutetusta työväestä oli pula 1900-luvun alussa, ja koulukäsityön avulla hankittu monipuolinen kätevyys nähtiin tavaksi kehittää käden taitoja tehdastöihin soveltuviksi. Tehdastyö ei enää vaatinut kokonaisia työsuorituksia, vaan työssä siirryttiin osittuihin työtehtäviin, mikä vaati taitojen eriytymistä. Käsityökomitea (1912) totesi, ettei ollut olemassa mitään taitoa, jonka avulla pystyi hallitsemaan kaikenlaisia käden töitä. Taidon katsottiin koostuvan joukosta osataitoja, mistä johtuen tavoitteeksi tuli käden monipuolinen harjoittaminen eli monipuolinen kätevyys.

Sotien jälkeen arkielämän kätevyuden avulla pyrittiin kasvattamaan kunnioitusta erilaisia töitä ja työtehtäviä kohtaan. Tätä arvomaailmaa kuvastivat myös koulukäsityölle asetetut tavoitteet, kuten huolellisuus, tarkkuus, rehellisyys ja vastuuntunto. Koulukäsityön avulla haluttiin opettaa teoreettista ajattelua ja tarjota esteettisiä kokemuksia. Tavoitteiden painopiste oli kuitenkin koulukäsityön käytännöllistä ulottuvuutta korostava ainakin osittain aikakautta leimanneesta köyhyydestä johtuen.

Peruskoulun tulon jälkeen käsityön avulla saavutettava tekstiilitiedollinen osaaminen ja käsityön avulla mahdollistuva henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen korostuivat. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa nämä taidot nimettiin arkielämän selviytymisessä vaadittaviksi taidoiksi.

11.2 Kasvatustieteellinen ajattelu uudisti koulukäsityötä

Koulukäsityön tavoitteista oli löydettävissä jo kansakoulun perustamisesta (1866) alkaen kasvatusta tukevat ja käytännöllistä hyötyä korostavat tavoitteet. Cygnaeus korosti filantrooppisten tavoitteiden hengessä yritteliäisyyteen ja toimeliaisuuteen kasvattamista. Koulukäsityön avulla voitiin parantaa kansan taloudellista hyvinvointia sen sielullisesti kasvattavien tehtävien lisäksi. Cygnaeushan moitti suomalaista kansaa laiskaksi, hitaaksi ja nautinnonhaluiseksi.

Koulukäsityön kasvatukselliset tavoitteet tuntuivat sekä kansasta että osasta päättäjistä vierailta. Siksi Cygnaeuksen koulukäsityön kasvattavat tavoitteet jäivät todellisuudessa lähes korulauseiden tasolle. Maatalousyhteiskunnassa koulukäsityön tekeminen tarkoitti käytännössä kodin tarve-esineiden valmistamista, koska kodeissa tarvittavia tekstiilejä ei juuri ollut valmiina saatavilla, eikä käsityötuotteiden ostamiseen ollut varaa. Perustetun kansakoulun filantrooppisesti painottunut tehtävä parantaa köyhän kansan elinoloja käytännöllisten töiden avulla nousikin 1800-luvun viimeisinä vuosikymmeninä kansakoulun keskeiseksi tehtäväksi. Katovuodet, niistä seurannut nälänhätä, kansan köyhyys, kodin käyttöesineiden tarve ja maaseudun taloutta tukevan koteollisuuden aikaansaaminen johtivat siihen, että koulukäsityön tavoitteeksi muodostui käytännössä opettaa kansalle arjessa selviämiseen tarvittavia käytännöllisiä taitoja. Tämä oli huomattavissa erityisesti 1800-luvun viimeisellä vuosikymmenellä ja 1900-luvun alussa kansakoulussa käytetystä mallisarjasta.

Cygnaeus korosti, että tytöille suunnatun koulukäsityön avulla naisväkeä voitiin kasvattaa kodin töihin. Tavoite sisälsi kyseenalaistamattoman käsityksen naisten ja miesten töistä kodissa. "Naisväen käsitöitä" varten tarvittavat välineet ja tilat olivat yleensä kodissa sisällä. Naisten ja miesten työt olivat myös selkeästi rajattuja tehtäviä. Naisen arvo, käsitöiden näkökulmasta, oli kodin tarve-esineiden valmistamisessa. Kodeissa tarvittiin vaatettajaa, paikkaajaa ja parsijaa. Naisen tuli osata raaka-aineiden, niin villan kuin pellavan jalostus, neulominen, kankaan kutominen ja yksinkertaisten vaatteiden valmistus. Tavoitteena oli koko perheen vaatettaminen ja kodin tekstiilien valmistus.

Ajanjakson lapsuutta, 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa, leimasi vastuunkanto ja kehitys mutta myös raataminen ja kova työnteko. Lapset opetettiin jo varhain työnte-

koon, koska kaikkien työpanosta tarvittiin leivän hankkimiseen.⁸¹³ Työtaidot olivat myös tapa sosiaalista ja kasvattaa.⁸¹⁴ Museoviraston kyselyn perusteella vuosisadan vaihteen molemmin puolin syntyneistä monet kokivat työnteon alkaneen ”heti kun kynnelle kykenee” eli jo reilusti alle kouluikäisenä.⁸¹⁵ Korkiakankaan teoksesta ”Muistoista rakentuva lapsuus” ote kuvaa hyvin tyttönä olemista 1900-luvun alkupuolella.

Työt lisääntyivät ruoanlaiton oppimisella, leipomisella, siivoamisella, pyykinpesulla, käsitöillä, äitiä tuli auttaa ompelutöissä y.m. marjojen noukkimisella, perunapellolla olla kylvämässä ja nostamassa, sekä kesällä haraamassa ja vesiheinä ja rikkaruohon pois ottamassa. Viedä lehmä aamulla 3 km etäälle metsään ja iltapäivällä klo 3–4 välillä lähteä hakemaan kotiin ja kulkea läpi kirkonkylän. Kesälläkään äiti ei antanut laiskotella, jos ei muuta ollut, niin leikattiin matonkuteita. Vähän oli aikaa leikkimiselle: Olisin ollut halukas lukemaan, ei liioin ollut kirjoja saatavissa. Kaikenlaista hommaa piti opetella.

816

Rinteen mukaan kansakoulu edusti vuosina 1881–1945 ns. moraalista koodia. Kuten Rinne toteaa, koulussa vallitsi kotiseutuopetuksen ja kristillisen kasvatuksen teemojen lisäksi työkasvatuksellinen tehtävä sekä käytännöllisyyden ja käyttökelpoisuuden vaatimus.⁸¹⁷ Cygnaeuksen vuonna 1866 perustaman kansakoulun ensimmäiset vuosikymmenet noudattelivat selkeästi tätä moraalista koodia, mutta tästä koodista mielestäni poikkesi kuitenkin käsityökomitean mietintö (1912) ja maalaiskansakoulun koulukäsityölle asettamat tavoitteet, koska koulukäsityön tavoitteissa korostuivat myös sen kasvatukselliset tavoitteet. Soinisen johtaman käsityökomitean mietinnössä painotettiin herbart-zilleriläistä pedagogiikkaa, jonka perusajatus oli siveellisen luonteen kehittäminen. Ilon ja leikin avulla tapahtuva harrastuneisuuden sekä positiivisen asenteen herättäminen koulukäsityötä kohtaan korostivat uudenlaista kasvatustieteellistä ajattelua. Pyrkimyksenä oli, että Cygnaeuksen perusajatus koulukäsityön kaksinaisesta arvosta tuli säilyttää edelleen 50 vuotta sen jälkeen, kun Cygnaeus oli ajatukset esittänyt, mikä ei ollut puhtaasti ajan moraalisen opetussuunnitelmakoodin hengen mukaista.

Sotien jälkeisissä opetussuunnitelmissa (1946 ja 1952) korostettiin Koskenniemen opetusopin hengessä yhteiskunnallisia kasvatustavoitteita. Kansakoulun keskeinen tehtävä oli, yhteiskunnallisten tavoitteiden lisäksi, oppilaan sivistysharrastuksen herättäminen. Koulun merkitystä yleisen sivistyksen antajana korostettiin. Tällöin painotettiin

⁸¹³ Korkiakangas 1996, 69–70

⁸¹⁴ Korppi-Tommola & Setälä 1995, 48–49.

⁸¹⁵ Korkiakangas 1996, 70.

⁸¹⁶ Korkiakangas 1996, 111–112.

⁸¹⁷ Rinne 1984.

opetuksen muodollisesti sivistävää tehtävää ja sotien jälkeisestä niukkuudesta johtuen myös säästäväisyyttä. Koulukäsityön tehtävä oli, matematiikan ja äidinkielen rinnalla, toimia muodollista sivistystä rakentavana oppiaineena, jonka tehtävänä oli opettaa kaikenlaisen työn arvostamista. Tämä loi luonnollisesti pohjaa työhön ja työelämään siirtymiseen.

Sotien jälkeen kansakoulun opetussuunnitelmat olivat Rinteen mukaan jo vahvasti yhteiskuntapainotteisia. Toisen maailmansodan jälkeen vallitsivat uudenlaiset kansantasavallan ihanteet. Rinteen mukaan aikakaudella vallitsi kansalaiskoodi, joka korosti moraalista ja eettistä kasvatusta.⁸¹⁸ Aikakauden ihanteita kuvastivat kansakoulun tavoitteena olleet itsenäisyys, ahkeruus, viisaus ja kansanvaltaisuus. Kansakoulussa painottuivat myös sosiaalinen ja yksilöllinen kasvatus Koskenniemen hengessä. Kansakoulun keskeinen tehtävä oli yhteiskuntaan ja sen erilaisiin tehtäviin kasvattaminen. Koulukäsityö kuului osaksi esteettis-käytännöllistä kasvatusta. Muita ryhmään kuuluvia oppiaineita olivat askartelu, kuvaamataito, laulu ja liikunta.

Sotien jälkeinen opetussuunnitelma yhdenmukaisti ja ajanmukaisti kansakoulua vastaamaan tasavaltaisen, voimakkaasti teollistuvan Suomen kansalaisihanteita. Sotavuodet ja niiden jälkeinen niukkuus nostivat koulukäsityön käytännöllisen hyödyn jälleen esiin. Koulukäsityö valjastettiin palvelemaan yksilön jokapäiväisessä arkielämässä tarvitsemia käsillä tekemisen taitoja. Koulukäsityö opetti arkielämän kätevyyttä. Käsityötaitoa ei kuitenkaan katsottu tarvittavan enää niinkään kodin tarve-esineiden valmistamisessa vaan valmiiden tuotteiden korjaamisessa, parsimisessa ja somistamisessa. Tässä vaiheessa on huomattava, että koulukäsityön tavoitteet irtautuivat osittain yleisen sivistystyön tavoitteista.

Peruskoulun myötä painotettiin erityisesti yksilökasvatuksen tavoitteita, ja koulun keskeinen päämäärä oli omaleimaisen persoonallisuuden kasvattaminen. Tosin 1980-luvun opetussuunnitelmassa myös yhteiskunnalliset tavoitteet korostuivat jälleen. Peruskoulujärjestelmään siirtymisen jälkeen myös koulun maailmakuva laajeni. Koulun tavoitteena oli koko yhteiskuntaan sosiaalistaminen, ei enää pelkästään Suomeen ja kotiseutuun. Utta koulua leimasi ns. kahden sivistyksen käsite, jonka ajatuksena oli, että kaikki, työtehtävästä riippumatta, tarvitsevat riittävän yleissivistyksen. Osa tätä yleissivistystä olivat käytännön taidot.

⁸¹⁸ Rinne 1984.

Peruskoulun opetussuunnitelma (1970) painotti Rinteen mukaan individualistisia tavoitteita.⁸¹⁹ Tekstiilityön tavoitteet johdettiin peruskoulun kokonaistavoitteesta. Tavoitteissa korostettiin luovuuden ja mielikuvituksen harjoittamista mutta myös tekstiilitiedollisia valmiuksia. Koulukäsityön tavoitteet tukivat peruskoulun keskeistä tehtävää, yksilön kokonaispersoonallisuuden kasvattamista. Itsenäisen ja suunnitelmallisen työnteon taitaminen, luovuuden kehittäminen, suomalaisen käsityökulttuurin innovatiivinen siirtäminen ja monipuolisten virikkeiden antaminen olivat koulukäsityön oppiainekohtaisia, kokonaispersoonallisuutta kasvattavia tavoitteita. Alkava peruskoulu korosti myös tekstiilitietoa. Kuluttajakasvatuksen ohella oppiaineen rooli muun muassa kulttuuriperinteen siirtäjänä ja luovuuden kehittäjänä tunnustettiin.

Peruskoulun myöhempien opetussuunnitelmien myötä tavoitteet ovat painottuneet yhä enemmän kokonaista käsityötä, luovuutta ja osittain käsityöteknistä osaamista korostavaan suuntaan tekstiilitiedon opetusta unohtamatta. 1980-luvulla tasa-arvon lisäämiseen kiinnitettiin huomiota muun muassa tasa-arvokokeilutoimikunnan mietinnön avulla. Siinä painotettiin miesten ja naisten ominaisuuksiin ja tehtäviin liittyvien stereotyyppien purkamista. Komiteamietinnössä korostettiin erityisesti sitä, että oppilaille tuli taata valintojen tekeminen myös käytännössä.⁸²⁰

Peruskoulun tulon jälkeen tavoitteiden luokittelu kasvattaviin ja käytännöllisiin vaikeutui, koska esimerkiksi opetussuunnitelmassa tavoitteiden jaottelun lähtökohtana olivat opetuksen tiedolliset ja taidolliset tavoitteet. Uusi jaottelutapa kuvasti sitä, että kodin tarve-esineiden valmistamisen tarpeen kadottua koulukäsityön käytännöllisiä tehtäviä ei enää tarvittu.

Päädyin yhdistämään tässä tutkimuksessa 1970 ja 1985 vuosien opetussuunnitelmat yhdeksi aikakaudeksi, koska tutkimuksessa on pyritty osoittamaan koulukäsityössä tapahtuneet suuret muutolinjat. 1970- ja 1980-lukujen opetussuunnitelmien tavoitteet eivät poikenneet merkittävästi toisistaan, vaan niiden perusintentionä oli koulukäsityötä tarkasteltaessa samansuuntainen. Selkein ero oli, että 1970-luvun opetussuunnitelma korosti enemmän yksilöllisen kasvatuksen tavoitteita, kun taas vuoden 1985 opetussuunnitelmassa painotusta siirrettiin jälleen yhteiskunnallisempaan suuntaan. Eroa oli myös opetussuunnitelmien tavoitteiden jaottelussa. 1970 vuoden tavoitteiden perusjako oli tiedolliset ja taidolliset tavoitteet, kun taas 1985 vuoden opetussuunnitelmassa

⁸¹⁹ Rinne 1984.

⁸²⁰ Komiteamietintö 1988, 17, 99.

jaotteluun tuli kolmas ulottuvuus, asennekasvatus. Nämä asennekasvatukselliset elementit olivat kuitenkin olemassa jo 1970-luvulla.

Peruskoulun myötä koulukäsityön tiedollisen kasvatuksen tarve ja määrä lisääntyi merkittävästi. Oppilaita pyrittiin ohjaamaan materiaalien tuntemukseen, laitteiden tarkoituksenmukaiseen käyttöön ja kriittisiin valintoihin. Kuluttajakasvatuksen tavoitteita voitiin pitää kaksitahoisina. Kuluttajakasvatuksen avulla hankittiin yksilön hyvinvointia lisääviä taitoja. Sellaisia olivat esimerkiksi oikeanlainen pukeutuminen, vaatteiden pesu ja silytys. Toisaalta kuluttajakasvatuksen avulla opeteltiin kriittistä ja harkitsevaa kuluttamista. Tekstiilityön tavoitteista löytyi myös viittauksia ammatillisuuteen. Tavoitteissa mainittiin, että tekstiilityön avulla oppilaan oli mahdollista selvittää omia taipumuksiaan käsityöammatteihin. Tekstiilialan ammatillista koulutusta varten oppilaiden tuli oppia tulkitsemaan kuvia, työpiirroksia ja ohjeita, hallita kuluttajatiedon perusasiat ja osata työskennellä toisen johdolla.

1990-luvun opetussuunnitelman osalta oli peruskoulun tekstiilityön pedagogisen tehtävän hahmottaminen huomattavasti vaikeampaa, koska valtakunnallisesta opetussuunnitelmien normiohjauksesta sekä koulujen ja oppikirjojen tarkastustoiminnasta luovuttiin. Opetussuunnitelma tarjosi näin ollen ainoastaan raamit koulutyön suunnittelua varten, ja lähdeaineistona käyttämäni opetussuunnitelmat ja oppikirjat menettivät luotettavuuttaan lähdeaineistona. Tekstiiliopettaja-lehden artikkeleiden mukaan koulukäsityön opetuksen toteutusten kirjo oli huomattava, joten voi olla, ettei yleistettävää totuutta ole edes olemassa. Peruskoulun kokonaistehtäväksi määriteltiin, että se oli monipuolisesti yleissivistävä oppivelvollisuuskoulu, jonka tehtävänä oli edistää persoonallisuuden monipuolista kehittymistä, tukea jatko-opintoja ja ammatinvalintaa tukevia valmiuksia sekä luoda edellytykset sosiaaliselle ja yhteistyössä toimimiselle. Käsityö-oppiaine määriteltiin koulun yleissivistäväksi, käden taitoja kehittäväksi ja työnteekoon kasvattavaksi oppiaineeksi. Oppiaineen yleissivistävässä tehtävässä korostui sen mahdollisuus siirtää teoreettista tietoa käytännön työhön toteuttamalla ns. kokonaisen käsityön prosesseja. Oppiaineen tavoitteissa eivät enää olleet niin korostetusti esillä kuluttajatiedolliset tavoitteet. Tosin kuluttajakasvatus kuului oppisisältöihin, joita opetettiin läpäisyperiaatteella kaikissa oppiaineissa. Rokan tutkimuksen mukaan opetussuunnitelmissa 1985, 1994 ja 2004 oli mukana kuluttajakasvatuksen teemat. Tavoitteena oli, että oppilaat omaksuivat tiedollisia ja taidollisia valmiuksia, joita tarvittiin kulutusyhteiskunnassa. Oppilaiden tuli osata tehdä harkittuja ja tarkoituksenmu-

kaisia hankintoja vertaamalla tuotteita, tavaroita ja palveluita sekä tutkimalla niiden ominaisuuksia.⁸²¹

Oppiaineen pedagogiseen ja didaktiseen kehittämiseen ovat olennaisesti vaikuttaneet koulutuksen ja kasvatuksen merkkihenkilöt, kuten Cygnaeus, Soininen ja Koskenniemi. Oppiaineen tasolla näitä merkittäviä uudistajia ovat olleet esimerkiksi oppikirjojen kirjoittajat, jotka ovat siirtäneet opetussuunnitelmien tavoitteet luokkatyöskentelyn välineiksi. Ensimmäisiä uudistajia tällä tasolla olivat Lydecken ja Törnudd. En malta olla mainitsematta peruskoulu-uudistukseen ja ennen kaikkea sen jälkeen tapahtuneeseen tekstiilityön kehittämiseen vaikuttanutta Pirkko Anttilaa, jonka merkitys on ollut suuri tarkasteltaessa lähihistoriaa.

Koska tutkimuksessa on keskitytty koulukäsityön kasvattaviin ja käytännöllisiin tehtäviin, taulukkoon kolme on kerätty keskeiset tavoitteet koulukäsityön historiasta. Ne eivät ole määrällisesti vertailtavissa vaan kertovat suuntaa antavasti kunkin aikakauden kasvatuksellisista ja käytännöllisistä tavoitteista. Alkava kansakoulu (1866–1911) korosti tavoitteissa oppiaineen sekä kasvatuksellisia että käytännöllisiä tavoitteita. Todellisuudessa koulukäsityö palveli kuitenkin ennen kaikkea käytännöllisiä filantrooppisia tavoitteita. Käsityökomitean mietinnön (1912) jälkeen tavoitteissa nostettiin uudelleen esiin kasvatukselliset tavoitteet, vaikkakin jatkuokkien tavoitteet olivat edelleen pääosin käytännöllisiä. Tavoitteissa painotettiin uuden kasvatusopillisen ajattelun mukaisesti harrastuksen ja innostuksen herättämistä käsitöitä kohtaan. Sotien jälkeisenä aikana (1946–1969) painottuivat jälleen koulukäsityön käytännölliset tavoitteet. Sotien jälkeen tarvittiin paikkaamis- ja parsimistaitoa sekä muita arkielämässä tarvittavia käytännön taitoja. Peruskoulun opetussuunnitelmat (1970 ja 1985) olivat sitä vastoin hyvin vahvasti koulukäsityön tiedollisia ja taidollisia tehtäviä korostavia. Vuoden 1994 opetussuunnitelman jälkeen opetussuunnitelman rooli muuttui ja käsityksen luominen tavoitteista oli vaikeampaa. Taulukkoon nostetut tavoitteet onkin nostettu lähinnä valtakunnallisesta Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 -asiakirjasta, jonka avulla toteutettiin koulujen valtion ohjausta.

⁸²¹ Rokka 2011.

TAULUKKO 3. Koulukäsitöiden keskeiset kasvattavat ja käytännölliset tavoitteet

| | 1866 - 1911 | 1912 - 1945 | 1946 - 1969 | 1970 - 1993 | 1994 |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Kodin hyvinvointiin kasvattava koulukäsityö | Kansalaisyhteiskunnassa tarvittaviin taitoihin kasvattava koulukäsityö | Itsenäisiä ja ahkeria naiskansalaisia kasvattava koulukäsityö | Sukupuolettomaksi oppiaineeksi pyrkivä tekstiilityö | Kohti yhteistä koulukäsityötä? |
| Kasvattavat tavoitteet | <ul style="list-style-type: none"> - yleinen sivistys - kauneusaistin kehittäminen - siveellisen luonteen kehittäminen kuten säntillisuus, ahkeruus, siisteys | <ul style="list-style-type: none"> - harrastuneisuuden herättäminen - aistien kehittäminen - pohdinta ja keksiminen - arvosteleva, miettävä ja sommitteleva yhteistoiminta | <ul style="list-style-type: none"> - osa esteettis-käytännöllistä kasvatusta - itsenäinen harkinta ja suunnittelutaito - ahkeruus | <ul style="list-style-type: none"> - itsenäisen ja suunnitelmallisen työnteon taito - omatoiminen, luova työskentely - kulttuuriperinteen siirtäminen - mielenterveyden edistäminen - motivaatio käsitöiden tekemiseen | <ul style="list-style-type: none"> - kokonaisen käsityöprosessin tuottaminen - luovuus - itsetunnon kehittyminen - kulttuuriset, esteettiset, eettiset ja ekologiset arvot |
| Käytännölliset tavoitteet | <ul style="list-style-type: none"> - yleinen kätevyys - työn iloon kasvattaminen - kansakunnan varallisuuden ja hyvinvoinnin lisääminen | <ul style="list-style-type: none"> - monipuolinen kätevyys - käytännöllistekninen osaaminen | <ul style="list-style-type: none"> - arkielämän kätevyys - yhteiskunnallisen osaamisen ja työssä tarvittavien taitojen kehittäminen - työn kunnioittaminen | <ul style="list-style-type: none"> - kuluttajakasvatus - tekstiilityön ammateissa tarvittavien perustaitojen oppiminen | <ul style="list-style-type: none"> - selviytymien jokapäiväisestä elämästä -elämänhallinta - työntekoon opastaminen |

Kansakoulun koulukäsityön tavoitteiden tarkastelu kasvattavuuden ja käytännöllisyyden näkökulmasta kuvastivat Suojasen sekä Pölläsen ja Krögerin esittämiä muutoksia pääpiirteissään. Muutosprosessi ei ollut kansakoulussa kuitenkaan aivan näin suoraviivainen, vaan siihen on liittynyt aikakausien tuomien koulun kasvatustehtävien mutta myös aikakausien yhteiskunnallisten olojen mukanaan tuomia muotospaineita. Esimerkiksi 1940- ja 1950-luvuilla Suomessa koulukäsityö valjastettiin uudelleen palvelemaan kotien arkielämässä tarvittavia taitoja.

Koulukäsityö kuuluu koulussa opettavien taito- ja taideaineiden joukkoon. Vaikka tässä tutkimuksessa tavoitteiden jaottelutapa on ollut koulukäsityön kasvatukselliset ja käytännölliset tavoitteet, sillä on kuitenkin ollut aina arvo myös taidekasvatusta tukevana oppiaineena. Kuten Ketovuori toteaa, hyvin tehdyllä ja toimivalla esineellä on myös kauneusarvo, vaikka käsityön arvoa on väheksytty teollisen tuotannon myötä. Myös taiteen ja taidon erottaminen toisistaan on vääristänyt ajattelua.⁸²² Käsityön ja taiteen erottaminen on johtanut käsityön arvon heikkenemiseen, vaikkakin taidetta ja käsityötä voidaan edelleen tarkastella ”saman ilmaisullisen ilmiön” vaihteluna. Käsityöllä on erilaisten ilmaisullisuuteen liittyvien ominaisuuksien lisäksi toimivuuteen, kestävyteen ja käyttökelpoisuuteen liittyviä tavoitteita.⁸²³

Oleennaista on huomata, miten muutos on noudatellut sekä yhteiskunnallista kehitystä että kasvatustieteellisen ajattelun muutosta. Oppiaineen käytännöllinen luonne on huomioitu silloin, kun on tarvittu käsillä tekemisen taitoja niin vaatettamiseen kuin paikkaamiseen tai parsimiseen. Koulukäsityön kasvatukselliset tehtävät on sen käytännöllisen hyödyn lisäksi tunnustettu kautta aikojen. Aikakausien kasvatukselliset tarpeet ovat kuvanneet ennen kaikkea kasvatustieteellistä ajattelua ja sen muuttumista.

Yhteenvedossa on nostettu esille keskeisimmät koulukäsityön tavoitteissa tapahtuneet muutokset. Näkökulmana tavoitteiden muutoksen tarkastelussa käytettiin koulukäsityöiden ”kaksinaisia” kasvattavia ja käytännöllisiä tavoitteita, joihin jo Cygnaeus aikoi viitata. Tätä kuvaavampi malli jaotella oppiaineen tavoitteet olisi ollut 1970-luvulta lähtien niiden jakaminen tekstiilitiedollisiin ja tekstiilitaidollisiin. Tämä kuvannee osaltaan opetuksen käytännöllisen merkityksen muuttumisen kotien vaatettamisesta sen muita tehtäviä korostavaan suuntaan.

11.3 Tuotteen merkitys on muuttunut koulukäsityössä

Vuonna 1866 perustetun kansakoulun tytöille suunnattu koulukäsityö tuki ennen kaikkea taloudellista hyvinvointia, vaikka sen kasvatuksellista tehtävää pyrittiin korostamaan. Kansakoulun alkuaikoina tavoitteena oli valmistaa kestäviä ja käytännöllisiä kodeissa tarvittavia tuotteita, kuten sukia, lapasia, paitoja ja alushousuja. Valmistettavaksi ehdotetut tuotteet oli lisäksi suunniteltu yksinkertaisiksi, ja niiden valmis-

⁸²² Ketovuori 2010, 83–89.

⁸²³ Kaukinen 2006, 77.

tamisessa pyrittiin välttämään "mautonta koreilua". Samaan aikaan pidettiin tärkeänä myös sitä, että valmistettavaksi ehdotetut tuotteet vastasivat kotien tarpeisiin.

Vuoden 1912 käsityökomitean mietinnöstä oli havaittavissa, että huomiota pyrittiin palauttamaan myös kasvatuksellisia tavoitteita korostavaan suuntaan. Tavoitteissa huomioitiin muun muassa prosessin vaatimia taitoja, kuten sommittelua. Mielenkiintoista oli, että käsityökomitean valmistettavaksi ehdottamat tuotteet eivät jatkaneet kovinkaan selkeästi tätä kasvatuksellisten tavoitteiden linjaa, vaan ne noudattelivat enemmän käytännöllistä ja maaseudun elinkeinoelämää tukevia tavoitteita. Tämän osoitti käsityökomitean mietinnön (1912) ja ajanjaksolla käytettyjen oppikirjojen sekä opettajan oppaiden tarkastelu. Uutta kasvatuksellisempaa ajattelua kuitenkin edusti valmistettavaksi ehdotettu nukke ja sen varusteet. Tämä oli uudistus, jonka avulla pyrittiin tuomaan oppisisältöjen tasolle näitä kasvatuksellisia tavoitteita. Nukke ja sen varusteet herättivät maalaiskansakoulussa (1925) runsasta keskustelua aikanaan. Soininen perusteli tätä maalaiskansakoulun uudistusta seuraavasti:

On ennen kaikkea sanottu, ettei nuken vaatteiden valmistamisesta ole mitään hyötyä ja ettei lasten aikaa saa semmoiseen joutavaan tuhlata. Tämä katsantokanta muistuttaa suuresti sitä onneksi jo toisilla tahoilla hävinnyttä mielihäpeä, että kaikessa lasten käsityöopetuksessa hyödyllisyysnäkökohta oli oleva määräävä. Käsityöopetuskomitean mietinnön historiallisesta johdannosta voidaan nähdä, miten käsityöopetuksen kehitys on ollut miltei yhtämittaista taistelua sitä käsitystä vastaan, että lasten käsistä kohta ensi hetkestä piti lähtemän hyödyllisiä tarvekaluja.⁸²⁴

Sotien jälkeen (1946-) koulukäsityön tavoitteet olivat jälleen käytännöllisempiä ja keskittyivät arjessa tarvittavien taitojen harjoittamiseen. Koulukäsityössä valmistettavaksi ehdotetut tuotteet edustivat pääasiassa tätä käytännöllistä tehtävää. Linjasta poikkesi kuitenkin kansakoulun "liinatrendi". Nenäliina, ruokaliina, peltiliina, leipäkoriliina ja pöytäliina edustivat tätä uutta tuoteryhmää. Liinujen valmistusinnostus saattoi ainakin osittain johtua sotavuosien jälkeisestä niukkuudesta. Kouluissa vallitsi materiaalipula ja olemassa olevat materiaalit piti käyttää tehokkaasti ja monipuolisesti hyväksi. Osittain tämä oli varmasti myös aikakaudella vallinnut trendi.

Vaikka kansakoulussa oli tiedostettu kautta aikojen käsityöprosessin kasvattava merkitys, siinä aiemmin ilmennyt vahva tuote- ja valmistustekniikkaorientaatio pyrittiin hävittämään vasta peruskoulun myötä. Peruskoulun opetussuunnitelmat (1970 ja

⁸²⁴ Soininen 1916, 198.

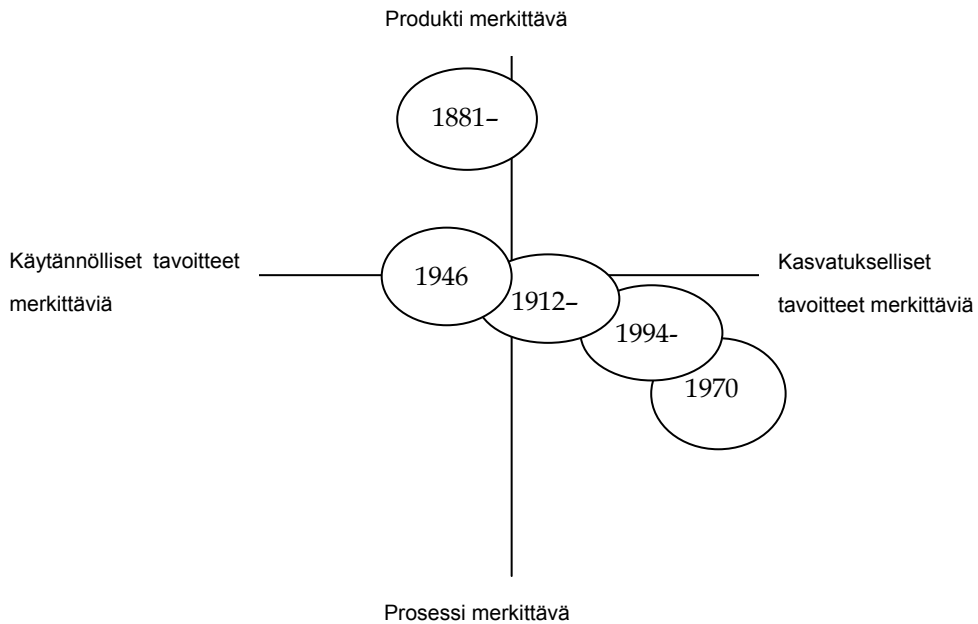
1985) korostivat käsityöprosessia. Samalla aiemmin koulukäsityössä näkynyt vahva tuoteorientaatio sai väistyä. Valmiiden tuoteideoiden vähennyttyä koulussa valmistettavaksi ehdotetuista tuotteista suunnitteluprosessin merkitys korostui. Tätä suuntausta jatkoi myös vuoden 1994 opetussuunnitelma.

Aineistosta oli löydettävissä pysyviä ja muuttuvia tekstiilitarpeita. Aikakausten muuttuvia tekstiilitarpeita olivat esimerkiksi kampalaukku, eväspussi, lukukirjan kannet, nenäliinalaukku, mustepullon alus ja alusliivit. Näiden esineiden valmistamisen tarve kuoli vuosikymmenien saatossa. Tuotteiden joukossa oli myös esineitä, joiden valmistamisen tarve eli läpi vuosikymmenien. Esimerkiksi sukia, lapsasia ja pähkineitä tehdään edelleen koulussa. Myös niiden valmistuksessa käytetyt tekniikat ja materiaalit ovat säilyneet lähes ennallaan, vaikkakin mallit ja esimerkiksi värit ovat vaihdelleet ajanjaksoittain.

Oppikirjojen ja opetussuunnitelmien tutkiminen mahdollisti myös eri aikakausten muoti-ilmiöihin tutustumisen. Tuotteita mietittäessä oli selkeästi huomioitu 1800-luvulla ja 1900-luvun alkupuoliskolla, että ne eivät noudatelleet muodin oikkuja. Koulussa pyrittiin valmistamaan selkeitä, yksinkertaisia ja käytännöllisiä tuotteita. Tämä edusti kansakoulun perustehtävän mukaisia tavoitteita koko koulukäsityön historian ajan. Muodin muuttuminen oli kuitenkin havaittavissa myös näistä tuotteista. Aikakausten muotiin sidottuja tuotteita edustivat esimerkiksi yöpaita, hame ja uimapuku, joissa käytetyt mallit, materiaalit ja jopa käsityötekniikat saattoivat muuttua aikojen saatossa. Vaikka tuotteen varsinainen käyttötarkoitus säilyi samana, kukin aikakausi toi sille oman ilmeensä. Hyvänä esimerkkinä koulukäsityössä tapahtuneesta muodin muuttumisesta ovat kuvat 2, 3, 7, 9 ja 11, jotka kertovat, millainen paita kullakin tutkimusajanjaksolla koulussa ehdotettiin valmistettavaksi.

Ensimmäiset tyttöjen käsityöopetuksen oppikirjat 1800–1900 -lukujen vaihteesta sisälsivät seikkaperäiset ohjeet käsityötekniikoita, materiaaleja, työvälineitä ja malleja varten. Varsinaisen kansakoulun (1946–1969) oppikirjoista oli löydettävissä huomattavasti enemmän vaihtoehtoisia työohjeita kuin aiemmista oppikirjoista ja opettajan oppaista. Peruskoulun tulon myötä valmiiden tuoteideoiden määrä sitä vastoin väheni. Tilalle tulivat suunnitteluprosessia korostavat aihepiirityöt, joiden orientaatio ei ollut tuotekeskeinen. Muutos mahdollisti myös omien mieltymysten huomioimisen suunnittelussa. Hienoista paluuta käsityötekniistä osaamista ja tuotekeskeisyyttä kohtaan oli kuitenkin havaittavissa vuoden 1990-luvun oppikirjojen perusteella.

Koulussa valmistettujen käsityötuotteiden tarkastelu vahvisti käsitystäni produktin merkityksen muuttumisesta. Käsien tehtyjen tekstiilituotteiden merkitys väheni tutkimuksen ajanjaksona, kun taas prosessin merkitys kouluopetuksessa kasvoi. Tosin muutoksen suunta ei ollut suoraviivainen, ja koulukäsityössä tapahtui selvä muutos käytännöllisempään suuntaan sotien jälkeen ja osittain myös 1990-luvulla oppimateriaalin tarkastelun perusteella.



KUVIO 3. Tuotteen ja sen kasvatuksellisten ja käytännöllisten sekä prosessia ja produktia merkitystä tavoitteiden merkityksen muuttuminen koulukäsityössä.

Vuosina 1866–1911 kansakoulun tavoitteet olivat kasvattavia ja käytännöllisiä, vaikka koulukäsityö valjastettiin käytännössä palvelemaan käytännöllistä hyötyä. 1800-luvulla käsin valmistettu tuote oli tarpeellinen, koska sitä tarvittiin erityisesti köyhissä kansankodeissa. Käsityökomitean mietinnön (1912) jälkeen tavoitteiden painopistettä pyrittiin palauttamaan kasvatuksellisempaan suuntaan. Kansakoulussa valmistettavaksi ehdotetut tuotteet olivat kotien toivomuksesta pääasiassa kodin tarve-esineitä, vaikkakin työsarja sisälsi myös ”hyödyttömiä” tuotteita, kuten nukun ja sen vaatteet. Varsinaisen kansakoulun (1946–1969) tehtävissä taas näkyi selvemmin tarve tehdä hyödyllisiä tuotteita. Olihan kyse sotien jälkeisestä kansakoulusta, jossa käsityönopeuden keskeinen tavoite oli arkielämän kätevyuden opettaminen. Koulussa valmistettujen tuotteiden merkitys kuitenkin pieneni, ja merkittävämpää oli oppia arkielämän

taitoja kuten tuotteiden uudistamista ja huoltamista, koska tehdasteollisten tuotteiden käyttö oli kasvanut. Peruskoulun opetussuunnitelman myötä (1970–1984) arkielämässä tarvittavien taitojen ja tuotteiden merkitys väheni. Tavoitteena ei ollut enää niinkään jäljentävä käsityö, vaan luova ajatteluprosessi, jolloin produktin merkitys väheni, ja prosessin merkitys korostui. Vuoden 1994 valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteella prosessia korostavan kokonaisen käsityön painottaminen jatkui edelleen. Opetuksen tavoitteet painottivat arjen hallinnan taitoja ja käsityön kasvattavia tehtäviä, mutta samalla aihepiiristä palattiin tuotetta korostavan käsityöprosessin suuntaan.

Kasvatukselliset ja käytännölliset tavoitteet, samoin kuin tuotteen merkitys valmistusprosessissa, ovat tehneet koko koulukäsityön historian ajan muutosliikettä. Aikakauden tarpeet ovat muokanneet aikakausien koulukäsityön tavoitteita vastaamaan yhteiskunnallisia ja kasvatuksellisia tarpeita. Tavoitteita määriteltäessä otettiin huomioon kodin, yhteiskunnan ja yksilön tarpeet sekä kasvatuksellisen että yhteiskunnallisen muutoksen näkökulmasta.

11.4 Käsityötekniikat, materiaalit ja työvälineet uudistivat koulukäsityötä

Sen lisäksi että käsitöiden tekemistä opetettiin koulussa, niiden opettamista on tapahtunut aina myös kotona, erityisesti tutkimusajanjakson ensimmäisinä vuosikymmeninä. Käsitöitä opittiin ennen kaikkea katsomalla aikuisten ja taitavampien sisarusten tekemistä. Kuten Heikkinen mainitsee, käsityön oppiminen on ollut kollektiivista ja siihen on liittynyt paljon tekemistä, ei puhumista. Kotona opittiin neulomisen, virkkaamisen ja osin kankaankutomisen alkeet. Kirjonta ja nypläys olivat käsityötekniikoina sitä vastoin vieraampia.⁸²⁵ Korkeakankaan haastatteluiden perusteella kotona opetettiin parsimaan, paikkaamaan, kehräämään, ja kutomaan kangasta, kun taas koulussa ”nostopeukalo ja koruommalta”.⁸²⁶ Oppiminen tapahtui usein muiden työntekeä seuraamalla ja sivusta katsomalla niin, että isien taidot siirtyivät pojille ja äitien tyttärelle.⁸²⁷ Koulukäsityön rooli oli myös kodissa hankittujen perustaitojen vahvistaminen. Koulukäsityön avulla pyrittiin myös vastaamaan kotien tarpeisiin käsityötekniikan osaamisen ja kodissa tarvittavien tuotteiden suhteen. Erityisesti kansakoulun aikana

⁸²⁵ Korkeakangas 1996, 114–120; Heikkinen K. 1997, 45–46.

⁸²⁶ Korkeakangas 1996, 116.

⁸²⁷ Katso esimerkiksi Heikkinen K. 2004.

kodit vaativat, että tytöille suunnatun koulukäsityön tunneilla opetettiin valmistamaan hyödyllisiä kodin tarve-esineitä, koska koulussa valmistettuja tuotteita ja niiden valmistamisen taitoa tarvittiin.

Koulukäsityön keskeisiä käsityötekniikoita olivat ennen 1900-lukua neulominen ja käsin ompelu. Kansakoulun alkuvaiheessa, 1800-luvun loppupuolella, koulukäsityössä käytetyt työvälineet, kuten rukki, karstat ja kerinpuut, osoittivat koulukäsityöhön sisältyneen myös materiaalin muokkaamista. Tuotteiden valmistus saatettiin aloittaa langan valmistuksesta. Tämän jälkeen kudottiin kangas ja vasta sitten ommeltiin vaate. Materiaalien muokkauksen työvaiheet jäivät kuitenkin pois kouluista melko pian. Mallisarjan tulon jälkeen (1893) esimerkiksi kehräämistä ja kankaan kutomista ehdotettiin tehtäväksi ainoastaan maalaiskoulujen jatkoloukilla. Kaupunkikoulujen työtavoista nämä materiaalin muokkauksen työvaiheet oli jätetty mallisarjasta jo kokonaan pois.

Käsityökomiteamietinnön (1912) jälkeen suunniteltiin huomattavasti mallisarjaa keveämpi työsarja kouluille. Kaikkein isotöisimmät valmistettavaksi ehdotetut tuotteet jätettiin pois koulukäsityöistä. Käsityötekniikoita valittaessa suositeltiin helppoja ja nopeasti opittavia tekniikoita, joiden valmistamisessa ei tarvittu erikoisia työvälineitä. Erityisesti käsin tehtäviä ompelutöitä suositettiin niiden monipuolisen ja ”mieltäkiinnostävän” luonteen vuoksi.

Työsarja uudisti myös lankatekniikoita, koska painopiste siirtyi neulomisesta virkkaamiseen. Muutos oli havaittavissa tarkasteltaessa ”Naissäsitöiden oppikirjan” (1902), Käsityökomiteamietinnön (1912) sekä ”Tytöjen käsityökirjan” (1920) valmistettavaksi ehdotettuja tuotteita. Vuosisadan vaihteessa julkaistussa oppikirjassa (1902) ei virkattuja tuotteita juuri esitelty. Virkatut tuotteet sitä vastoin olivat hyvin esillä oppikirjakomitean mietinnön (1912) hengessä julkaistuissa oppikirjoissa.⁸²⁸ Virkkauksen arvoa korostettiin prosessin nopeutumisella ja helpottumisella, kun taas neuletöitä pidettiin vaativina niiden fyysisestä rasittavuudesta ja yksitoikkoisuudesta johtuen.

Varsinaisessa kansakoulussa (1946–1969) keskeisinä käsityötekniikoina pidettiin käsin ompelua, virkkausta, neulomista ja koneompelua, tässä tärkeysjärjestyksessä. Myös kaavanpiirustus, ainesoppi ja kirjo-ompelu kuuluivat koulun käsityötekniikoihin. Paikkaus- ja parsimistöitä pidettiin edelleen tarpeellisina opettaa, koska ne olivat

⁸²⁸ Katso Somersalo 1916; Tömmö 1920 ja 1922.

helppoja ja yksinkertaisia.⁸²⁹ Ehkä koulun käytännöllispainotteisista tarpeista johtuen käsityötekniikat olivat kuitenkin hyvin perinteisiä, vaikkakin koneompelun määrä lisääntyi merkittävästi. Kouluissa siirryttiin käyttämään myös sähkösilitysrautoja, mikä oli ompelukoneen ohella toinen merkittävä välineellinen uudistus koulukäsityön historiassa. Myös erilaiset ompelun apuvälineet, kuten painonapit, vetoketjut ja tehdasteolliset vinonauhat olivat merkittäviä välineellisiä uudistuksia tällä ajanjaksolla.

Peruskoulun tulon jälkeen (1970 ja 1985) käsityötekniikat muuttuivat yhä enemmän koneompelupainotteisiksi. Käsien ommeltuja pistoja käytettiin enää lähinnä kirjontatekniikoissa. Peruskoulun oppikirjoissa oli pistokirjonnan lisäksi runsaasti uusia kankaan kuvioinnin työtapoja. Kankaanpainanta, alikeompelu ja konerevinnäinen olivat hyviä esimerkkejä näistä. Aiemmin kansakoulussa tehdyt käsien kirjoitetut tuotteet saivat nyt väistyä nopeampien kankaan kuvioinnin tekniikoiden tieltä. Peruskoulun tulon jälkeen siirryttiin aihepiiriopetukseen ja oppilaille annettiin enemmän mahdollisuuksia omaan suunnitteluprosessiin. Seikkaperäisten valmiita malleja jäljentävien työohjeiden käytöstä siirryttiin koulukäsityöhön, jonka tavoitteena oli omien luovien ja innovatiivisten ratkaisujen käyttäminen. Tutkimusajanjaksona koulukäsityön tavoitteiden painopiste siirtyi valmista mallia jäljentävästä koulukäsityöstä suunnitteluprosessia korostavaan käsityötuotteiden valmistamistapaan.

Suurin muutos tarkasteltaessa tutkimuksen ajanjakson (1866–1993) käsityötekniikoita oli havaittavissa ompelun osalta. Prosessi nopeutui, kun käsien ompelemisesta siirryttiin koneompeluun. Ompelukone mullisti koulukäsityön. Muutokset oli helppo havaita esimerkiksi saumojen huolittelutavoista. Kansakoulun alkuaikoina saumat luoteltiin käsien. Yläluokilla sauma huoliteltiin ompelemalla käsien ranskalainen sauma (pus-sisauma), katesauma tai vinokaitaleella katettu sauma. Varsinaisen kansakoulun (1946) myötä, ompelukoneen käytön lisääntyttyä, saumojen huolittelussa siirryttiin käyttämään risapäärmettä. Peruskoulun myötä saumojen huolitteluun käytettiin pääasiassa siksak-ompeleita, kun ompelukoneiden käyttöominaisuudet monipuolistuivat.

Koulukäsityön muutosta käsityöprosessin nopeutta painottavaan suuntaan kuvasti myös vanhojen ja hitaiden käsityötekniikoiden jääminen pois käytöstä. Esimerkiksi koukkuamalla ja verkonsidontatekniikalla valmistetut tuotteet jäivät pois valmistettavaksi ehdotetuista töistä. Verkot oli ostettavissa kaupasta valmiiksi pauloitettuina, ja koukkuamisen korvasi nopeampi ja helpompi virkkaustekniikka. Käsityöprosessin

⁸²⁹ Komiteamietintö 1952:3, 179–183.

nopeutumista kuvasti myös se, että perinteinen pistokirjonta korvattiin usein esimerkiksi kankaanpainannalla tai applikaatiolla.

Mielenkiintoista on, että neuletyöt ovat säilyneet koulujen oppisisällöissä koko kansa- ja peruskoulun historian ajan. Koulukäsityöllä onkin ollut merkittävä rooli suomalaisen neulomistaidon säilyttäjänä. Suomalaisen kansakoulun naiskäsitöiden, tyttöjen käsitöiden ja nykyisen tekstiilityön oppimäärästä merkittävä osa on käytetty neuletöiden tekemiseen. Suomalaisia voidaan myös pitää verrattain hyvinä neulojina. Villasukka onkin tuote, joka on säilyttänyt arvonsa käsin neulottuna tekstiilinä. Virkkaustyöt sitä vastoin ovat tehneet aaltoliikettä. Ne ovatkin osoittautuneet enemmän ns. trendikäsi- töiksi.

Koska suomalaisella kansanomaisella käsityökulttuurilla on pitkät perinteet, se on säilynyt Suomessa melko hyvin. Toisaalta käsityökulttuuriin liittyvä perinne on estänyt ja hidastanut käsityön ja sen materiaalien ja tekniikoiden uusiutumista.⁸³⁰ Opetussuunnitelmissa on aina huomioitu koulukäsityön merkitys kansallisen esinekulttuurin rakentajana. Peruskoulun myötä maailmankuvan laajennuttua myös käsityön monikulttuurinen luonne on huomioitu.

Cygnaeuksen johdolla aikaansaatu kansakoulu eli koulukäsityön suhteen puutteellisissa olosuhteissa niin työvälineiden kuin materiaalienkin suhteen. Käsitöihin käytettäviä materiaaleja oli huonosti saatavilla. Kouluissa käytetyt materiaalit tuotiin pääosin kotoa, ja oppilaiden koulussa valmistamia tuotteita myytiin, jotta niistä saaduilla rahoilla voitiin hankkia materiaaleja ja työkaluja. Sen lisäksi että suurin osa lapsista eli vielä ilman koulua myös perustettujen koulujen erot olivat suuria, ja esimerkiksi koulutettujen käsityönopettajien saaminen oli tarkastuskertomusten perusteella hankalaa.

Sotien jälkeisellä aikakaudella materiaalivalikoimaan ilmestyi sillakangas eli muunto- kuitukangas. Myös käsitöissä käytetyn kauppanimistön määrä laajeni. Tämä materiaalien ja työvälineiden monimuotoistuminen lisäsi koulujen kuluttajakasvatuksen tarvetta. Koulu painottikin aiempaa enemmän oppiaineen tehtävää arkielämän kätevyiden kehittämisessä. Arkielämän kätevyys tarkoitti taitoa käyttää ja soveltaa uutta tekniikkaa, työvälineitä ja materiaaleja.

⁸³⁰ Heikkinen K. 2006, 33–36.

Peruskoulun tulon jälkeen kouluissa käytetyt materiaalit ja niissä käytetty kauppanimistö moninkertaistuivat. Tämän myötä myös kuluttajakasvatuksen tarve lisääntyi. Kuluttajakasvatukseen olennaisesti liittyvän tekstiilitiedon tehtävänä oli opettaa materiaalien valintaa ja oikeanlaisia käyttötaitoja. Tekstiilitiedolla ja huollolla oli merkittävä sija peruskoulun tekstiilityössä erityisesti 1970- ja 1980-lukujen opetussuunnitelmissa, mutta se näkyi myös vuoden 1994 opetuksen tavoitteissa, joskaan ei niin korostetusti kuin aiemmin.

Tekstiilitiedon opettamisen merkitys korostui, koska koulukäsityön materiaalivalikoima ja työvälineet lisääntyivät huomattavasti tutkimuksen ajanjaksona. Alkavan kansakoulun materiaalivalikoimaan kuuluivat ainoastaan puuvilla- ja villalanka sekä erityyppiset pellava- ja puuvillakankaat. Myös maalaiskansakoulussa (1925) käytetyt materiaalit olivat vielä melko yksipuolisia, kuten villa-, pellava- ja pumpuli- eli puuvillakangasta sekä villa- ja puuvillalankaa. Sotien jälkeisen kansakoulun (1946) oppikirjoissa uutena materiaalina mainittiin muuntokuitu, silla. Koulukäsityön materiaalien osalta suurin uudistus olivat synteettiset kuidut, jotka tulivat esille vasta 1960-luvun ja peruskoulun oppikirjoista ja opettajan oppaista. Myös kauppanimistön määrä moninkertaistui tutkimuksen vuosikymmeninä. Opetuksessa käytettyjen materiaalien kirjo lisääntyi huomattavasti ja vaati monipuolisempaa kuluttajakasvatuksen opettamista. Materiaalien monimuotoistuminen edellytti laajempaa tekstiilitiedon opettamista, jota lisättiin erityisen paljon peruskouluun siirtymisen jälkeen.

Koulukäsityön työvälineiden vähäisyys ja puutteellisuus olivat kansakoulun alkuaikoina suuri ongelma. Myös alueelliset erot naiskäsitöiden tasossa johtuivat ainakin osittain monien koulujen puutteellisista työvälineistä. Tähän viittasivat myös kansakoulutarkastajien lausunnot. Työvälineiden puutteellista tilaa pyrittiin parantamaan kouluja varten annettujen ohjeistusten avulla. Vaikka kansakoulua vaivasi sen alkuaikoina koulukäsityössä tarvittavien välineiden puute, on kansakoululla ja peruskoululla ollut aina merkittävä rooli uusien käsityössä käytettyjen työvälineiden juurruttajana kansan käyttöön.

Tutkimuksen ajanjakson aikana, teknologisen kehityksen myötä, on tullut käyttöön monia uusia käsityöprosessia muuttavia ja nopeuttavia työvälineitä. Samalla voidaan havaita myös käsityöprosessin välineellistyneen entistä enemmän. Näistä tärkeimmät tässä tutkimuksessa tapahtuneet uudistukset ovat olleet ompelukone ja sähkösilitysrauta. Koneompelelun myötä valmistusprosessi nopeutui ja prosessin vaatimat kvalifikaatiot muuttuivat mekaanisesta toistosta välineiden hallintaa vaativiin prosesseihin. Pienempiä välineellisiä uudistuksia olivat erilaiset ompelun apuvälineet ja uudenlaiset kiinnittimet.

Käsityötekniikoissa, materiaaleissa ja työvälineissä tapahtuneet muutokset monipuolistivat ja nopeuttivat käsityöprosesseja. Käsityössä käytettävien työvälineiden monipuolistuminen ja niihin sisältyvien teknisten käyttötaitojen vuoksi koulukäsityössä tapahtui myös välineellistymistä. Erityisesti materiaalien ja työvälineiden uudistumisesta johtui, että tarvittiin parempaa tekstiilitiedollista osaamista, kuten esimerkiksi kuituoppia ja tekstiilihuoltoa.

11.5 Kohti yhteistä koulukäsityötä tasa-arvon vuoksi

Ahonen on tarkastellut peruskoulun syntyä ns. institutionaalisen historiallisen selittämisen keinoin. Ahosen tutkimuksessa tarkastellaan tasa-arvon käsitettä koulutuspolitiikassa. Tutkijan mukaan tasa-arvon käsitteen sisältö on muuttunut ajasta toiseen siirryttäessä, vaikkakin se on esiintynyt koulutuspoliittisessa keskustelussa kansanopetuksen syntyvaiheista alkaen. Snellman lähestyi käsitettä sivistyserojen tasoittamisen näkökulmasta niin, että pyrkimyksenä oli tasa-arvon avulla saavuttaa kansakunnan etu ja saada kansa tietoiseksi yhteisen kansallisvaltion tarpeellisuudesta. Peruskoulukeskustelussa tasa-arvon käsitettä lähestyttiin yksilön oikeutena saada koulutusta. 1990-luvun koulu-uudistuksen myötä tasa-arvo tarkoitti ennen kaikkea yksilön oikeutta saada odotuksiaan ja taipumuksiaan vastaavaa koulutusta, jossa koulun rooli oli toimia verkostoituvana oppimiskeskuksena. Tällöin ei myöskään nähty enää tarpeelliseksi, että koulutus oli kaikille sisällöltään yhteneväistä.⁸³¹

Koulun rooli yhteiskunnan tasa-arvokasvatuksen edistäjänä on ollut kautta aikojen Suomessa merkittävä. Koulun tasa-arvokasvatus, niin kuin muutkin kasvatustavoitteet, ovat seuranneet yhteiskuntapoliittista kehitystä. Kalalahden ja Varjon mukaan tasa-arvokäsitteen erilaisista tulkinnoista ja merkityksistä on löydettävissä suomalaisesta koulusta neljä kerrostumaa:

- konservatiivinen tasa-arvokäsitys
- liberaali tasa-arvokäsitys
- sosiaalinen oikeudenmukaisuus
- yksilölliset koulutukselliset oikeudet⁸³²

⁸³¹ Ahonen 2003a, 37–39.

⁸³² Kalalahti & Varjo 2012, 39.

Konservatiivinen tasa-arvokäsitys korosti perimää ja synnyntäisten erojen merkitystä. Suomessa käsitys oli vallalla rinnakkaiskoulujärjestelmän aikana ennen peruskoulua. Eriarvoisuutta pidettiin välttämättömänä, jotta taloudellinen kasvu ja sosiaalinen järjestys mahdollistui.⁸³³ Myös kansakoulun koulukäsityön tavoitteista oli löydetty konservatiivisen tasa-arvokäsityksen mukaisia tavoitteita. Opetuksen tavoitteissa korostettiin tyttöjen kasvattamista ahkeriksi, vaatimattomiksi ja koristelemattomiksi kansannaisiksi.

1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun kansannaiseus rakentui pitkälti kamarin ja keittiön väliseen tilaan, johon kuuluivat toisessa kädessä heijattava kehto ja toisessa kehrutyö tai kudin. Kodinhoidollisten taitojen lisäksi naiselta odotettiin yleistä kätevyyttä suoriutua kodissa tarvittavien tekstiilien valmistuksesta. Naisen käsityötaitoa pidettiin erityisessä arvossa. Koska köyhän perheen vaatettaminen perustui pitkälti naisten käsityötaitoon, ei ole ihmeteltävää, että naisen arvoa mitattiin myös käsityötaidon avulla. Erityisesti neulomis- ja ompelutaito korostuivat tutkimusaineiston perusteella.

Naisten käsityötaito oli, erityisesti 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa, jopa tärkeämpää kuin miesten, koska ilman vaatteita ja kodin tekstiilejä ei selvitty. Oletan, että yhteiskoulujärjestelmällä oli vaikutusta siihen, että myös pojille suunnattu koulukäsityö otettiin opetussuunnitelmaan tytöille suunnatun koulukäsityön rinnalle. Tähän viittaa muun muassa tyttöjen ja poikien alakoulujen yhteisopetuksesta käyty keskustelu vuodelta 1887. K. R. V pohti kannanotossaan, josko yhteiskoulujen opetussuunnitelmaan otettaisiin käsityöopetus myös poikien opetuksen osaksi. Tämän avulla ”uusi puoli oppilaan taipumuksissa tulisi kehitetyksi” ja ”kunnioitus varsinaisiin ammattiin” syntyisi.⁸³⁴ Poikien puutteellinen käsityöopetus ja nihkeä suhtautuminen siihen johtuivat todennäköisesti kansakoulujen puutteellisista käsityövälineistä. Kansakoulutarkastajien tarkastuskertomusten perusteella suurimmat välineelliset puutteet kansakoulun alkuaikoina liittyivät juuri pojille suunnatun koulukäsityön varusteisiin.

Männistön tutkimuksen mukaan ajanjakso 1890–1923 edusti autonomisen, itsenäistyneen Suomen sääty-yhteiskuntaa, jolloin ainakin varakkaiden perheiden tyttäreiden roolina oli olla aviollisten lasten synnyttäjä ja perheenemäntänä toimiminen.⁸³⁵ Kosken

⁸³³ Kalalahti & Varjo 2012, 41–43.

⁸³⁴ K. R. V. teoksessa *Valvoja* 1887, 437–443. Kannanotossa keskeinen näkökulma oli yhteiskoulujen lisäämisen avulla saada tytöt pikkukaupungeissa koulun penkille.

⁸³⁵ Männistön tutkimus (2003) kohdistuu nuorille naisille suunnattuihin elämäntapaoppaisiin, jotka olivat pääosin suunnattu ”hyvän ydinperheen tyttärille, joiden vanhemmilla oli varaa ostaa mukava asunto ja varaa sekä halua kouluttaa lapsensa”. Männistö keskittyi tutkimuksessaan tytöille tarjottuun käsitykseen

mukaan köyhemmän kansanosan naisten kansansivistystyötä toteutettiin 1800-luvun lopulla kahden erillisen strategian avulla. Erityisesti naisasialiike pyrki vaikuttamaan siihen, että tytöille saatiin myös korkea-asteen koulusivistystä oppikoulujen, lukkioiden ja yliopistoväylien avaamisen avulla. Toisekseen kansannaisten sivistämiseen alettiin kiinnittää huomiota erityisesti kodin hoitoon ja lasten kasvatukseen painottuen. Tavoitteena oli kaksi ulottuvuutta, sekä sisäinen että ulkoinen puhtaus.⁸³⁶

Sulkusen mukaan naisen tehtävä oli huolehtia kodista, perheestä ja ennen kaikkea lasten hyvinvoinnista. Naisen ihannetta kuvastivat puhtaus, siveellisyys, raittius, äidillisyyys, uhrautuvuus ja toimeliaisuus.⁸³⁷ Kansakoulun käyneen naisen rooli ei ollut ehkä näin selkeä, vaan häneltä toivottiin ennen muuta taitoa selvitä monista arjen töistä synnyttämisen ja perheenemännyyden ohella. Sulkusen esittämiin ajan naisihanteisiin nostaisin koulukäsityön näkökulmasta cygnaeuslaisen työkasvatuksen tavoitteet, kuten pitkäjänteisyyden, kärsivällisyyden ja mekaanisen osaamisen, joita tarvittiin tuotteiden valmistamisessa. Nopeasti ja kestäväksi neulottu sukka tai kestävä pellavasta kasvatettu, kudottu ja ommeltu paita olivat tuotteita, jotka nostivat kansannaisen arvoa.

Tuomaalan mukaan tyttöjen kasvattamisen ensisijainen tehtävä kansakoulussa oli 1900-luvun alussa äidiksi ja perheenemännäksi valmistaminen. Hänen mukaansa nationalistisissa ja sosiaalidemokraattisissa liikkeissä korostettiin lasten perehdyttämistä erilaisiin töihin ja työväliseisiin.⁸³⁸ Tämän väittämän voinee yleistää koskemaan kansakoulun historiaa ainakin ennen kansalaissotaa. Sulkusen mukaan kansalaissodan jälkeinen kasvatuspolitiikka kuitenkin muuttui huomattavasti, kun yhteiskunta pyrki määrittelemään lapsuuden raamit uudella lailla niiden aikaisemmin oltua selkeämmin perheen ja suvun määrittelemiä. Myös naisen asema lapsen kasvattamisessa nousi aiemmin patriarkaalisen isäsuhteen tilalle.⁸³⁹

Männistön mukaan vuodet 1925–1946 edustivat itsenäistymisen jälkeisiä, nuoren valtion tarpeita. Tällöin naisen tehtävä oli kahtalainen. Tyttöjen tuli edelleen valmistautua perheenemäntänä ja äitinä toimimiseen. Toisaalta heidän tuli valmistautua myös ruu-

naisruumista. Tutkimuskohteena elämäntapaoppaat ovat mielenkiintoisia, koska ne kuvaavat, millaiseksi aikakaudet ovat määritelleet oikeana pidetyn naiseuden. Männistö kuvaa tutkimuksen ajanjakson 1890–1970 ”modernin tulosta sota-aikojen yli aina nuorisokulttuurin muovautumisen vuosikymmeniin”.

⁸³⁶ Koski 2011, 166. Sisäisellä puhtaudella tarkoitettiin sisäisesti jalostunutta ihmistä.

⁸³⁷ Sulkunen 1987, 158–159; Sulkunen 1990, 48–49.

⁸³⁸ Tuomaala 2004, 223.

⁸³⁹ Sulkunen 1989, 80.

miilliseen työhön isänmaahan, uskontoon ja kotiin vetoamalla.⁸⁴⁰ Koulukäsityön tavoitteissa näkynyt ajan naisihanne korosti käytännöllisyyttä ja käyttökelpoisuutta. Tehokkuuden tavoittelu näkyi keventyneinä ja nopeutuneina käsityöprosesseina. Uudenslaisia tavoitteita edustivat itsenäinen harkinta ja suunnittelutaito. Todennäköisesti nämä edustivat myös muuttuvia naiseuden ihanteita, joissa naiseuden rooli laajeni kodin ja perheen lisäksi ammatillisuutta ja kansalaisuutta korostavaan suuntaan.

Hirdman kuvaa vuosia 1946–1961 Ruotsissa kotiäitiyden ajanjaksoksi.⁸⁴¹ Anttonen ja Sipilän mukaan suomalainen hyvinvointivaltio sitä vastoin kehittyi varsin myöhään ja edellytti naisilta osallistumista kodin ulkopuoliseen työhön niin tehtaissa kuin maataloilla. Tutkijoiden mukaan Suomessa ei ole ollut varaa ns. kotiäitiyhteiskuntaan.⁸⁴²

Kansakoulun tehtävä oli edelleen sotien jälkeisessä Suomessa antaa työläisväestölle sen tarvitsema perussivistys. Samalla kun työ siirtyi yhä enenevässä määrin navetasta kaupunkiin ja teollisuuden tai kodin muuttuviin töihin, naiseuden vaateet kasvoivat kodin ulkopuolelle. Sotien jälkeen kansakoulussa painottuivat sosiaalinen ja yksilöllinen kasvatus Koskenniemen hengessä. Koulukäsityö kuului osaksi esteettis-käytännöllistä kasvatusta, jonka tehtävänä oli opettaa kaikenlaisen työn arvostamista. Tämä loi luonnollisesti pohjaa työelämään siirtymiselle.

Männistön mukaan vuosina 1949–1972 siirryttiin kaupungistuvaan kulutus-Suomeen. Tässä vaiheessa esiin nousi naisen ulkonäköön liittyvät vaateet. Uutta oli myös velvoite ammatin hankkimisesta ja siinä miesten rinnalla tasa-arvoisena toimiminen. Sen lisäksi tavoitteena oli edelleen lasten synnyttäminen ydinperheeseen.⁸⁴³ Muuttuneet naiseuden vaateet näkyivät myös tytöille suunnatussa koulukäsityössä. Valmistettavaksi ehdotetuista tuotteista oli havaittavissa, että käyttökelpoisuuden lisäksi pyrittiin valmistamaan esteettisiä tuotteita. Oppikirjojen ja ennen kaikkea lehtiaineistojen perusteella oli havaittavissa, että naisen ulkonäköön liittyvät vaateet nousivat esiin. Tämän lisäksi myös kotien kaunistamiseen kiinnitettiin huomiota esimerkiksi erilaisia liinoja valmistamalla. Enää kansankodin ei tarvinnut olla vaatimaton ja koreilematon kuten aiemmin.

⁸⁴⁰ Männistö 2003.

⁸⁴¹ Hirdman 1990a; 1994a; Hirdman 1994b; Hirdman 2000.

⁸⁴² Anttonen & Sipilä 2000, 49.

⁸⁴³ Männistö 2003.

Kalalahden ja Varjon tutkimuksen mukaan liberaali tasa-arvokäsitys korosti maantieteellisten, taloudellisten ja sosiaalisten esteiden poistamista koulujärjestelmästä niin, että yhteiskunnallinen tasa-arvoisuus oli mahdollista toteuttaa.⁸⁴⁴ Suomessa tämä muutos tapahtui peruskouluun siirryttäessä. Peruskoulun keskeisiä tavoitteita oli koulutuksellinen tasa-arvo asuinpaikasta, sukupuolesta ja sosiaalisesta asemasta riippumatta.

Koulukäsityön tavoitteiden muuttumisessa olennainen näkökulma on ollut koulun tasa-arvopyrkimykset, joiden avulla aluksi pyrittiin tasoittamalla koulutuksellista eriarvoisuutta maalla ja kaupungeissa. Maaseudulla ja kaupungeissa oli tytöille suunnatun koulukäsityön osalta erilliset opetussuunnitelmat ennen vuosien 1946 ja 1952 opetussuunnitelmia. Peruskoulun myötä koulun tasa-arvopyrkimykset kohdistuivat kaikkia koskevan yhtenäisen koulujärjestelmän lisäksi sukupuolten väliseen tasa-arvoon pyrkimällä vähentämään oppiaineen sukupuolisidonnaisuutta useiden toimenpiteiden avulla. Oppiaineen nimi muutettiin sukupuolittuneesta muodostaan tyttöjen käsityöt kuvaamaan käsityössä käytettävistä materiaaleista. Muutos kuvasti ajan hengen mukaisia tasa-arvokasvatuksen tavoitteita, joista huolimatta koulukäsityö on säilyttänyt edelleen sukupuolittuneita piirteitä. Nykyään opettajat tiedostavat tasa-arvon edistämisen tärkeäksi arvoksi opetuksessa, ja tasa-arvon tavoitteet on kirjattu niin opetussuunnitelmiin, koululakiin kuin tasa-arvolakiin. Käytännössä opettajat eivät kuitenkaan rakenna tätä tasa-arvoa. Sukupuolen mukaiset roolit ja luokitukset ovat edelleen arkipäivää ja suuntaavat lapsia kohti hyväksytyä ”tyttöyttä” ja ”poikuutta”.⁸⁴⁵ Koulu on monimuotoinen instituutio, jossa valtasuhteet leikkaavat hierarkkisia suhteita - yhä edelleen. Sukupuolen lisäksi luokittelua tapahtuu edelleen muun muassa iän, värin, sukupuolisen suuntautumisen tai työn perusteella.⁸⁴⁶

Selkeästi yhteistä peruskoulun 1970- ja 1980-lukujen opetussuunnitelmissa oli koulukäsityön sukupuolisidonnaisuuden häviäminen. Erityisesti vuoden 1985 opetussuunnitelmassa asia oli korostetusti esillä. Yhteistä peruskoulun ensimmäisille opetussuunnitelmille oli käsityöprosessin korostaminen ja tuoteorientaatiopainotuksen häviäminen opetuksen tavoitteista. Tavoitteeksi nousi kokonaisen käsityön prosessi, johon kuului tuotteen suunnittelu ja valmistus. Aihepiiritöihin siirtymisen avulla pyrittiin nostamaan prosessin arvoa entistä enemmän esiin. Aihepiiritöet osaltaan vähensivät koulukäsityön merkitystä kodin tarpeellisten tuotteiden tekijänä merkittävästi. Myös

⁸⁴⁴ Kalalahti & Varjo 2012, 43–45.

⁸⁴⁵ Katso esimerkiksi Tainio & Palmu & Ikävalko 2010, 13–22.

⁸⁴⁶ Gordon & Holland & Lahelma 2000, 10–11, 192–193.

käsityötekniistä jaottelua pyrittiin muuttamaan ja osoittamaan käsityötekniikoiden välineellinen arvo. Tasa-arvovaatimus aiheutti myös sen, että oppiaineen vahvaa sukupuolijakautuneisuutta pyrittiin poistamaan. Tässä vaiheessa aiemmin myös aiemmin tytöille suunnatun oppiaineen nimi muutettiin kuvaamaan käsityössä käytettäviä materiaaleja, ei tekijän sukupuolta.

Kalalahden ja Varjon tutkimuksen mukaa liberaalin tasa-arvokäsityön jälkeen koulutuksen tasa-arvon käsite laajeni, koska muodollisesti tasa-arvoinen pääsy samanlaiseen opetukseen ei ollut taannut yhteiskunnallisen aseman tasa-arvoisuutta. Tavoitteena oli poistaa koulutuksesta ulkoiset esteet. Koulutuksen yhtenäistämiskehitystä tuki peruskoulun tasokurssien poistaminen vuonna 1985.⁸⁴⁷ Samaan aikaan paineet tekstiilityön luonteen muuttamiseen kasvoivat. Opetukselle etsittiin uutta suuntaa sekä kuvaamataittoa että tekniseen työhön yhdistämisestä.

Yhteisen opetuksen määrää on lisätty lähes jokaisessa opetussuunnitelmassa joko vaihto-opetusta tai kokonaan yhteistä opetusta lisäämällä. Tekstiilityö ja tekninen työ on nimetty yhteisen nimittäjän käsityö alle ja opetukselle on määritelty yhteisiä tavoitteita yhä enenevässä määrin. Miksi sitten opetuksen perusintentiona on pyritty kehittämään eri suuntiin?

2000-luvulle tultaessa koulutuksellinen oikeudenmukaisuus on saanut uudenlaisia tulkintoja. Koulujen erikoistuminen ja vanhempien oikeus valita koulunsa muuttivat koulupiiri- ja lähikouluajatusta. Painotus korosti yksilöllistä koulutuksellista oikeutta.⁸⁴⁸ Muuttuneista tasa-arvokäsityksistä huolimatta koulutukseen hakeutuminen sisältää edelleen perityviä piirteitä ja eri kuntien asukkaat ovat edelleen eriarvoisessa asemassa.⁸⁴⁹ Tekstiilityön osalta koulun tasa-arvokeskustelu ei ole laantunut, vaan uutta opetussuunnitelmaa laadittaessa sen roolia ja paikkaa koulutyössä on jälleen pohdittu.

Työtehtävien määrittely on tapahtunut aiemmin pitkälti sukupuolen mukaan. Naisten työ ja yrittäjäyys ovat kautta aikojen hakeutuneet naisille ”luonnollisille alueille” eli ruoka- ja vaatehuoltoon, kodin-, lasten- ja sairaanhoitoon sekä pienten lasten opetukseen.⁸⁵⁰ Myös käsityön tekeminen on ollut aina vahvasti sukupuolittunutta, ja suku-

⁸⁴⁷ Kalalahti & Varjo 2012, 45–49.

⁸⁴⁸ Kalalahti & Varjo 2012, 49–50.

⁸⁴⁹ Kalalahti & Varjo 2012, 51.

⁸⁵⁰ Haavio-Mannila 1968; Korkiakangas 1996; Vainio-Korhonen 2002, 12; Markkola 2003, 132–133.

puolen mukaan määritellyt käsityön lajit ovat olleet melko tiukasti säädeltyjä. Puun, raudan ja nahan käsittely ovat olleet selkeästi miesten aluetta, samoin tuohi- ja päretyöt. Naisten aluetta taas ovat olleet tekstiilityöt.⁸⁵¹ Tekstiilitöihin liittynyt sukupuoliuus on elänyt kautta aikojen niin Suomessa kuin muualla maailmassa.⁸⁵² Toki alueellisia ja ajallisia eroja naisten ja miesten töiksi laskettavissa tehtävissä oli.⁸⁵³ Naisten työt ovat olleet myös vähemmän rajattuja, ja ne ovat joustaneet talon tarpeiden mukaisesti.⁸⁵⁴ Tämä vahva käsityön sukupuolittuneisuus on osoittautunut koulukäsityössä ongelmalliseksi, koska se on jarruttanut sukupuolten välisiä tasa-arvotavoitteita. Koulukäsityön katsotaan ylläpitävän tätä sukupuolisidonnaisuutta ja vaikuttavan muun muassa tyttöoppilaiden matemaattis-luonnontieteellisiin taitoihin. Oppiaineen vahvasta sukupuolisidonnaisuudesta johtuen yhä suuremmat paineet kohdistuvat oppiaineiden tekstiilityö ja tekninen työ yhdistämiseen.

Vaikka opetuksen sukupuolesta riippumaton ainevalinta on ollut käytössä koulukäsityön opetuksessa yli 30 vuotta, muutosta on tapahtunut käytännössä hyvin vähän. Guttormin ja Kärnä-Behmin mukaan muuttumattomuutta ylläpitää ympäröivä kulttuuri ja media, joka vahvistaa, ”kuinka tyttöä ja poikaa ollaan ja mitä valintoja näihin kategorioihin kuuluaksemme meidän on suotavaa tehtävä”. Käytännössä vapaa, sukupuolten väliseen tasa-arvoon pyrkivä opetussuunnitelma ei toteudu, koska sukupuolijärjestyksen vaikutus on voimakkaampi kuin lainsäädännön.⁸⁵⁵

Feministisen tutkimuksen mukaan feminiinisyys ja maskuliinisuus ovat kulttuurisesti tuotettuja kategorioita. Tätä uusintamisperinnettä jatkavat edelleen esimerkiksi kaverien oppiainevalinnat, opettajat ja perheiden perinteistä sukupuolisopimusta hiljaisesti tukeva linja.⁸⁵⁶ Ongelmallista koulukäsityön näkökulmasta on, että materiaalit ja tekemisen tavat ovat edelleen pääosin sukupuoleen sidottuja ja vahvistavat mieheyttä ja naiseutta. Sukupuoleen sosiaalistuessaan lapset oppivat omaan sukupuoleen liittyviä rooleja, sääntöjä ja tehtäviä.⁸⁵⁷ Eryteisesti 1800-luvun naiset kuvattiin teksteissä passiivisina, riippuvaisina, tyytyväisinä ja kodilleen omistautuvina. Koulukäsityössä opeteltu naiseus viittasi perinteisiin perheessä noudatettuihin rooleihin, joissa naisen

⁸⁵¹ Haavio-Mannila 1968; Vuorela 1983; Vilkuna 1983; Heikkinen K 1997, 38; Heikkinen K. 2006, 31–32.

⁸⁵² Haavio-Mannila 1968; Vuorela 1983; Vilkuna 1983.

⁸⁵³ Korkiakangas 1996, 124–144; Markkola 2003, 132–133.

⁸⁵⁴ Katso esimerkiksi Östman 2000a, 30–31; Haavio-Mannila 1968.

⁸⁵⁵ Guttorm & Kärnä-Behm 2002.

⁸⁵⁶ Katsoesimerkiksi Tekstiiliopettaja 1/2002, 10.

⁸⁵⁷ Syrjäläinen & Kujala 2010, 30.

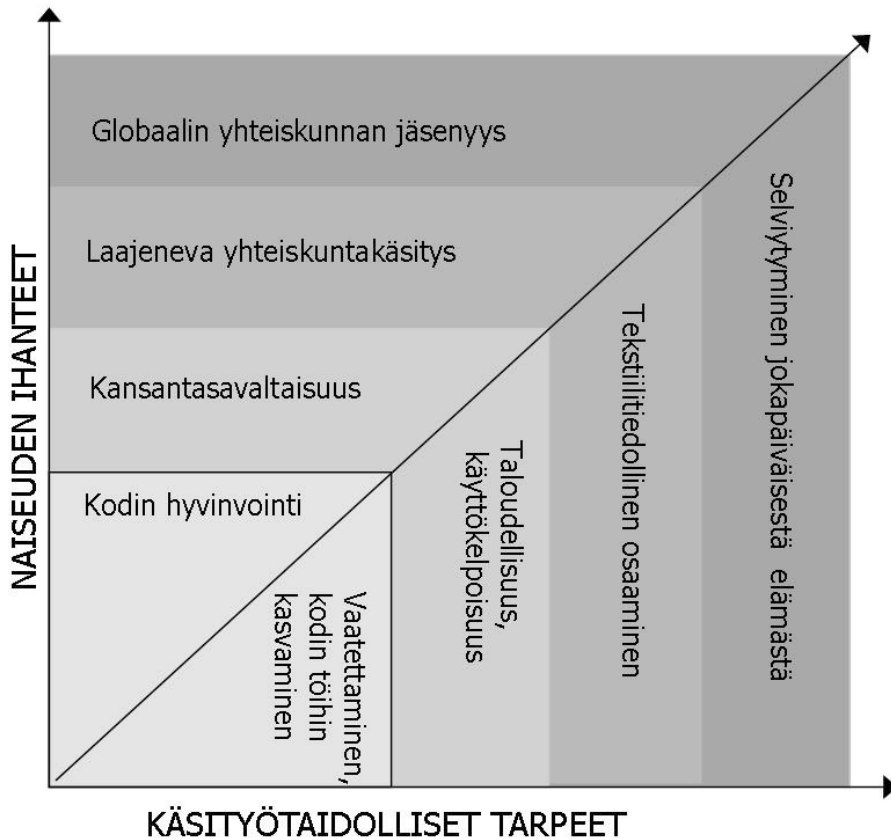
tehtävät rajautuivat pääosin perheen vaatettamiseen ja kodin tekstiilien valmistamiseen.⁸⁵⁸

Naisen työn sijoittuminen yksityiseen kotielämään ((private domesticity) on aineistosta selvästi huomattavissa tutkimuksen ensimmäisinä vuosikymmeninä. Gordonin, Hollandin ja Lahelman mukaan pohjoismainen hyvinvointivaltion malli on laajentanut naisten sosiaalisen kansalaisuuden kenttää. Samalla se on myös rikkonut perinteisiä sukupuolirooleja. Suomalaisella naisella on nyky-yhteiskunnassa mahdollisuus itenäiseen elämään. Toisaalta tämä laaja sukupuoleton tasa-arvopuhe on vaikeuttanut kysymysten esittämistä ja ongelmien näkyväksi tekemistä. Yhä edelleen pojat ovat näkyvämpiä, kuuluvampia, opettajalta aikaa vievämpiä ja liikkuvampia koulussa. Tytöt jäävät edelleen näkymättömämmiksi.⁸⁵⁹

Kuviossa neljä esitellään naiseuden ihanteiden ja käsityötaidollisten tarpeiden muuttumista. Koulukäsityön avulla on pyritty vastaamaan naiseuden muuttuviin tarpeisiin. Naisen elämänpiirin laajenemisen myötä myös naisen rooli kodin hyvinvoinnin huolehtijasta laajeni ensin kansalaisyhteiskunnan ja sen kautta yhteiskunnalliseksi, jopa globaaliksi naiskansalaiseksi. Samalla kun naisena olemisen tarve rakentui uudelleen, myös naisen käsityöosaamisen tarve muuttui kodin tekstiilituotteiden valmistamisesta korostamaan taloudellista kuluttamista, tekstiilitietoa ja teknologiaosaamista.

⁸⁵⁸ DuBois & Jo Buhle & Kaplan & Lerner & Smith-Rosenberg 2006, 88.

⁸⁵⁹ Gordon & Holland & Lahelma 2000, 194–195



KUVIO 4. Koulukäsityö naiseksi kasvattamassa.

Kansakoulu oli tarkoitettu erityisesti kansan kasvattamiseen omaan yhteiskuntaluokkaansa.⁸⁶⁰ Tässä tutkimuksessa keskiössä olleen sukupuolen lisäksi aineistosta oli löydettävissä selkeä kasvatustavoite yhteiskuntaluokkaan kasvattamisessa, joka korostui erityisesti 1800-luvulla ja 1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä. Työläisäidin tehtävä oli lasten synnyttämisen, hoitamisen ja kodin hengettärenä toimiminen. Tämän lisäksi kansannaisen arjessa oli huomattava joukko muita arjen töitä. Taito osata valmistaa vaatteita ja kodin tekstiilejä liittyi olennaisesti osaksi näitä kansannaisen tehtäviä. Perheen pukeminen puhtaisiin, itse tehtyihin vaatteisiin edellytti osaamista, jota kansakoulussa vahvistettiin.

⁸⁶⁰ Syrjäläisen ja Kujalan mukaan (2010) tasa-arvoon vaikuttavat sukupuolen ohella etninen alkuperä, yhteiskuntaluokka, ikä, terveys, siviilisäätö ja seksuaalisuus.

Koulukäsityön historia on sisältänyt selkeästi sosiaaliseen sukupuoleen ja kulttuuriseen sukupuoleen kasvattavia tavoitteita ja sisältöjä. Syrjäläisen ja Kujalan mukaan kulttuurinen sukupuolisuus määrittyy sukupuoleen liittyvien mielikuvien, odotusten ja ennakkoluulojen välityksellä. Yhteiskunta on asettanut normeja ja odotuksia, jotka tosin ovat muuttuneet ajan mukana.⁸⁶¹ Koulukäsityö on eittämättä kautta aikojen, edes asiaa kyseenalaistamatta, kasvattanut tyttöjä naisille kuuluvaan kulttuuriseen sukupuoleen koulukäsityön avulla. Sukupuoli viittaa historiallisesti muuttuvaan ja yhteiskunnan arvojen mukaisesti muuttuvaan naiskuvaan, johon on osaltaan vaikuttanut myös koulukäsityö. Koulussa opetettu tekstiilityö on rakentanut sukupuolten välistä eriytyntä työnjakoa koteihin mutta myös työelämään.

⁸⁶¹ Syrjäläinen & Kujala 2010, 30. Kulttuurinen sukupuolisuus määrittyy sukupuoleen liittyvien mielikuvien, odotusten ja ennakkoluulojen välityksellä. Yhteiskunta asettaa normeja ja odotuksia, jotka tosin muuttuvat ajan mukana.

12 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten ja miksi tytöille suunnattu koulukäsityö on muuttunut vuosien 1866–2003 välillä. Tutkimuksessa on pyritty tekemään näkyväksi myös, millaisia sukupuolisuuteen ja naiseksi kasvattamiseen liittyviä viittauksia koulukäsityön historiasta on löydettävissä. Koulukäsityön muutosta on lähestytty tarkastelemalla opetukselle annettuja tavoitteita tutkimalla opetusta ohjaavia asiakirjoja, joita tässä tutkimuksessa ovat olleet erityisesti komiteamietinnöt ja opetussuunnitelmat. Painopiste näiden lähteiden tarkastelussa ovat olleet erityisesti kasvatukselliset ja käytännölliset tavoitteet. Tämän lisäksi tutkimuksessa on tarkasteltu tytöille suunnattuja koulukäsityöiden sisältöjä analysoimalla komiteamietinnoissa, opetussuunnitelmassa, opettajan oppaissa ja oppikirjoissa koulukäsityön tunneilla valmistettavaksi ehdotettuja tuotteita sekä niiden valmistamisessa käytettyjä käsityötekniikoita, materiaaleja ja työvälineitä.

Koulukäsityön statusta kansakoulun ja peruskoulun oppiaineena voi tarkastella tutkimalla opetuksen tuntimääriä ja niistä käytyä keskustelua. Jo 1900-luvun alussa teollisten tuotteiden yleistymisen myötä keskusteltiin koulukäsityön tarpeellisuudesta kansakoulussa. Samoin keskustelua käytiin pula-aikana vuonna 1931, jolloin opetuksen määrää pyrittiin vähentämään ”vähäarvoisuutensa” vuoksi. Samanaikaisesti pedagogisissa piireissä oltiin kuitenkin sitä mieltä, että opetuksen määrää tulisi ennemminkin lisätä kuin vähentää. Peruskouluun siirtymisen jälkeen tavoite on ollut lisätä tekstiilityön ja teknisen työn yhteisen opetuksen määrää ja muodostaa vähitellen aidosti yhteinen oppiaine käsityö. 1990-luvun opetussuunnitelman jälkeen tapahtuneen valtion ohjauksen höllentymisen jälkeen myös opettajan ammattiosaamisen merkitys on tullut korostetummin esiin.

Taito- ja taideaineiden kohtalosta kirjoittaessaan Räsänen ilmaisee näiden kohtalona olevan ”kriisiaikojen lohtupuhe”. Taito- ja taideaineiden tehtävänä oli nousuaikoina edistää ”luovan luokan” syntymistä. Tällä hetkellä taito- ja taideaineista haetaan apua nuorten pahoinvoinnin ja syrjäytymisen ehkäisyyn, koska näillä oppiaineilla on merkitystä niin kouluviihtyvyyteen, sosiaalisesti hyväksytyksi tulemiseen kuin mielenterveyteen. Kuitenkin edelleen taito- ja taideaineet on jaettu hengen ja ruumiin sivistämiseen. Liikunta ja käsityö kuuluvat luonnollisesti jälkimmäiseen. Räsänen korostaa, että

kokonaisvaltainen oppimisprosessi, jossa erilaiset taitamisen muodot yhdistyvät, liittyy kaikkiin taito- ja taideaineisiin.⁸⁶²

Nyt seuraavan opetussuunnitelman oppituntimääriä pohdittaessa näyttää siltä, että taito- ja taideaineiden määrää tullaan lisäämään. Keskustelu koulukäsityön merkityksestä ja tarpeellisuudesta käy jälleen vilkkaana. Yhteinen käsityö, kuului se sitten innovaatio-oppiaineisiin tai oppiaineisiin joissa yhdistyvät tekstiilityö, tekninen työ ja teknologiakasvatus, lienee vähitellen toteutuva vaihtoehto. Tyttöjen oma linnake näyttää olevan koulusta katoamassa. Siihen en ota kantaa, onko tämä hyvä vai huono asia.

Cygnaeus loi perusajatuksen kasvatuksellisille käsitöille, joiden keskeinen tehtävä oli sekä kasvatuksellinen että käytännöllinen. Tytöille suunnatun koulukäsityön tavoitteiden luokittelu kasvattaviin ja käytännöllisiin osoittautui osin keinotekoisiksi, koska osa tavoitteista oli sellaisia, että niiden avulla saavutettiin molemmat päämäärät. Cygnaeuksen tavoitteena ollut kasvatuksellinen käsityö ei kuitenkaan käytännössä toteutunut, vaan 1800-luvulla koulukäsityön keskeiseksi tavoitteeksi nousi yksilön ja yhteiskunnan taloudellisen hyvinvoinnin lisääminen opettamalla köyhälle kansalle kodissa tarvittavien käytännöllisten tarve-esineiden valmistamista. Tytöille suunnatun koulukäsityön kasvatuksellisia tehtäviä pyrittiin korostamaan jälleen käsityökomean mietinnön jälkeen vuonna 1912. Sitä vastoin sota-aika 1930–1940 -luvuilla ja pulavuodet nostivat koulukäsityön käytännön osaamista palvelevan merkityksen jälleen esiin, kunnes peruskoulu uudisti koulukäsityötä jälleen sen kasvatuksellisia tavoitteita korostavaan suuntaan. Tytöille suunnatun koulukäsityön tavoitteet tekivät siis muutto liikettä kasvatuksellisten ja käytännöllisten tavoitteiden välillä pyrkiä myötäilemään yhteiskunnallisia tarpeita. Koulukäsityöllä on ollut keskeinen rooli naisten töihin kasvattamisessa.

Koulukäsityön tavoitteita tarkasteltaessa oli havaittavissa, että kasvatukselliset tavoitteet korostivat usein käsityöprosessia, kun taas käytännölliset tavoitteet korostivat tuotteiden ja niiden valmistamisen osaamisen merkitystä. Kuten kuviossa kolme esiteltiin, kasvatuksellisuus ja käytännöllisyys akselilla tapahtunut liike liittyi muutokseen, mitä tapahtui yhteiskunnassa. Koulukäsityön kasvatuksellista funktiota pyrittiin korostamaan hyvinä aikoina, kun taas käytännölliset tavoitteet korostuivat lama-aikoina ja sotavuosien jälkeen. Oppiaineen kasvatusta tukeva arvo on kuitenkin kautta aikojen tunnustettu ja tiedostettu. Koulukäsityöhön merkittävästi vaikuttanut muutos oli se,

⁸⁶² Räsänen 2009, 28.

kun kodeissa ei enää tarvittu tekstiileihin liittyviä käsillä tekemisen taitoja. Muutos aiheutti sen, että käsityöprosessin merkitys opetuksessa nousi korostetummin esiin tuoteorientaation menettäessä vähitellen merkitystään. Tosin käsityötekniinen osaaminen ja tuoteorientaatio ovat ilmeisesti osittain palanneet ainakin 1990-luvun oppikirjojen perusteella.

Käsityötekniikoita tarkasteltaessa suurin muutos tutkimuksen ajanjaksolla oli havaittavissa ompelun osalta. Prosessi nopeutui, kun hitaasta mekaanisesta käsin ompelusta siirryttiin koneompeluun. Käsityöprosessin nopeutuminen oli havaittavissa myös siitä, että vanhat ja hitaat käsityötekniikat jätettiin pois oppisisällöistä. Käsityötekniikka- ja välineuudistusten ohella suuri muutos tapahtui koulukäsityössä käytettyjen materiaalien osalta. Opetuksessa käytetyt materiaalit monipuolistuivat huomattavasti, ja tämä vaati monipuolisempaa tekstiilitiedon opettamista, mikä korostuikin erityisesti ensimmäisessä peruskoulun opetussuunnitelmassa (1970). Koulukäsityössä käytetyt materiaalit, välineet ja työtavat seurasivat teknologista kehitystä, jolloin myös näihin liittyvät tiedolliset tarpeet muuttuivat. On kuitenkin tärkeää huomata, että oppiaineen tietopitoisuutta lisättiin osittain taitopainotteisuuden kustannuksella.

Koulussa valmistettavaksi ehdotettuja tuotteita tarkasteltaessa oli havaittavissa, että tutkimuksen ensimmäisinä vuosikymmeninä valmistettiin lähinnä kodin tarveesineitä. Esimerkiksi maalaiskansakoulussa (1925-) tehtiin kampalaukku, eväspussi ja alusliivit, kun taas peruskoululaiset eivät enää näitä tuotteita tarvinneet. Tilalle tulivat erilaiset maskotit. Samaan aikaan valinnan ja oman suunnittelun mahdollisuudet lisääntyivät. Vähiten muutosta näkyi lankatekniikoiden avulla valmistetuissa tuotteissa. Sukkia, lapsia ja päähineitä neulotaan yhä edelleen koulussa. Niitä on neulottu myös 1800-luvun kansakoulussa. Tuotteita tarkasteltaessa oli helppo huomata, että koulukäsityöhön liittyi ennen peruskoulun tuloa vahva tuoteorientaatio, jota peruskoulun myötä yritettiin kadottaa. Taidollisen painotuksen vähennyttyä opetuksessa oli havaittavissa myös valmistettavien tuotteiden laadun heikkeneminen. Isot mekaanista toistoa vaatineet tuotteet jäivät pois koulujen oppisisällöistä. Tuotteiden valmistamisessa ei korostettu enää hyvää laatua ja osaamista vaan ennen kaikkea prosessin hallintaa. Vuosisata aiemmin koulukäsityössä painotettiin laadukasta mallin mukaan valmistettua tuotetta. Vähintään kohtuullinen käsityötaito oli kansakoulun alkuaikoina velvollisuus ainakin köyhissä kodeissa, ja tekstiilikäsityötuotteita tarvittiin arjessa. Myös naisen arvoa mitattiin käsityötaidon avulla.

Tavoitteita ja oppisisältöjä verrattaessa oli huomattavissa, että ne eivät ole olleet aina linjassa. Tavoitteet saattoivat olla esimerkiksi huomattavasti kasvatuksellisempia kuin oppikirjojen ja opettajan oppaiden oppisisällöt. Oppikirjat ja opettajan oppaat uudistuivat hitaammin kuin opetuksen tavoitteet, ja ehdotettuihin muutoksiin saatettiin suhtautua opettajien ja vanhempien tasolla hyvinkin penseästi. Tästä oli hyvä esimerkki käsityökomitean ehdottama nukke ja sen vaatteet, jotka saivat vastustusta osakseen. ”Turhia tuotteita” vastustava kansakouluväki sai kodin tarpeellisia tarveesineitä sisältävän työsarjan nukan rinnalle vastustuksesta johtuen.

Työille suunnattu koulukäsityö kasvatti ennen peruskoulun tuloa kodissa tarvittavien tekstiilien valmistamiseen ja huoltamiseen. Peruskoulun myötä oppiaineen sukupuolisidonnaisuutta sitä vastoin pyrittiin tietoisesti hävittämään. Samalla myös oppiaineen nimi muutettiin sukupuolittuneesta muodostaan tyttöjen käsityöt kuvastamaan käsityössä käytettäviä materiaaleja. Muutos kuvasti ajan hengen mukaisia tasa-arvokasvatuksen tavoitteita. Tasa-arvokasvatuksen tavoitteista huolimatta koulukäsityö on säilyttänyt edelleen sukupuolittuneita piirteitä, kuten monissa tutkimuksissa on osoitettu.⁸⁶³ Sosiaalistuessaan sukupuoleen lapset oppivat sukupuoltaan koskevia sääntöjä ja tehtäviä.⁸⁶⁴ Tarkasteltaessa koulukäsityön historiaa sukupuoleen kasvattamisessa siinä korostuivat erityisesti sosiaaliseen sukupuoleen (gender) ja kulttuuriseen sukupuoleen kasvattavat tehtävät. Sosiaaliseen sukupuoleen liittyy olennaisesti valta ja valtasuhteet. Koulukäsityö on eittämättä kautta aikojen, edes asiaa kyseenalaistamatta, kasvattanut tyttöjä naisille kuuluviin käsitöihin. Koulukäsityössä opeteltu naisuus viittasi perinteisiin perheessä noudatettuihin rooleihin, joissa naisen tehtävät liittyivät perheen vaatettamiseen ja kodin tekstiilien valmistamiseen.

Tarkasteltaessa koulukäsityön historiaa tulee tiedostaa, että annettujen tavoitteiden rooli ei ollut tutkimuksen ensimmäisinä vuosikymmeninä velvoittava, ja paikallinen autonomia oli melko suurta. Koulutoimentarkastajille ja koulujen johtokunnille jäi valta vaikuttaa opetukseen ja sen tavoitteisiin. Oppivelvollisuus tuli voimaan vasta 1920-luvulla, joten työille suunnattuun koulukäsityöhön osallistuneiden oppilaiden joukko oli, varsinkin tutkimuksen ensimmäisinä vuosikymmeninä, verrattain pieni. Heikkisen ja Leino-Kaukiaisen mukaan taloudellisen ja yhteiskunnallisen aseman lisäksi asuinpaikka erotteli merkittävästi lasten koulun käynnin mahdollisuuksia. Maalaislapset olivat huonommassa asemassa kuin kaupungeissa asuvat, mutta ero tasoittui pikku

⁸⁶³ Katso esimerkiksi Guttorm & Kärnä-Behm 2002; Pöllänen 2002; Kokko 2003; Seitamaa-Hakkarainen 2007.

⁸⁶⁴ Kokko 2007; Syrjäläinen & Kujala 2010, 30.

hiljaa.⁸⁶⁵ Tämän tutkimuksen perusteella ei siis voi tehdä yleistyksiä suomalaisten naisten käsityötaidoista.

Koulukäsityön historiaa ei ole paljon tutkittu, joten tutkimustuloksia ei ole juuri voinut verrata aiempiin tutkimuksiin. Tuomikoski-Leskelä on tutkinut koulukäsityötä osana taidekasvatuksellisia aineita, mutta tutkimuksen näkökulma oli vahvasti taidekasvatuksellinen.⁸⁶⁶ Linnea Lindforsin tutkimus keskittyi koulukäsityön tavoitteiden analyysiin, mutta tutkimuksessa ei esitelty opetuksen sisältöjä.⁸⁶⁷ Myöskään Suojanen tai Pöllänen ja Kröger eivät ole artikkeleissaan puuttuneet koulukäsityön oppisisältöihin.⁸⁶⁸

Kuten L. Lindfors on todennut, käsityökasvatuksen muodollisesti sivistävää arvoa on käsityöopetuksen historian aikana korostettu opetussuunnitelmatasolla. Tästä huolimatta käsityön käytännöllinen arvo on piillyt tuotteissa ja käsityötaidon mukanaan tuomassa taloudellisessa hyödyssä.⁸⁶⁹ Tutkimuksen arjessa toteutunutta tasoa on pyritty kuvaamaan kansakoulun tarkastajien tarkastuskertomusten ja vuosikokousten aineistojen sekä kansakoulukokousten pöytäkirjojen avulla. Näiden aineistojen informaatioarvo jäi kuitenkin ohueksi, enkä siksi nähnyt tarpeelliseksi laajentaa sitä kattamaan koko maata. Kansakoulun tarkastajien muutamalta paikkakunnalta luetut vuosikertomukset osoittivat, ettei koulukäsityö oppiaineena kiinnostanut tarkastajia kovinkaan paljon. Ainoastaan yksittäisissä tarkastuskertomuksissa puututtiin koulukäsityön opetuksen tavoitteisiin tai sisältöihin. Kiinnostuksen puute saattoi kuvastaa kuitenkin myös sitä, että koulukäsityö toteutui kutakuinkin asetettujen tavoitteiden mukaan, ja kansakouluissa oli suurempia huolia muiden oppiaineiden toteutuksen osalta. Sitä vastoin Käsityöopettaja-lehti (1954–1970) ja Tekstiiliopettaja-lehti (1971–2009) olivat informaatioarvoltaan huomattavasti arvokkaampi. Käsityöopettajien edunvalvontalehti osallistui aktiivisesti opetussuunnitelmien muutoksista käytyyn keskusteluun.

Totuuden metodologisen ulottuvuuden ajatus kestävästä tiedosta edellyttää, että lukijoiden on pystyttävä hyväksymään tutkimustulokset.⁸⁷⁰ Toisin sanoen tutkijan tulee kirjoittaa argumentoinnit ja rekonstruoinnit niin selvästi luettaviksi, että lukija voi

⁸⁶⁵ Heikkinen A. & Leino-Kaukiainen 2011, 12.

⁸⁶⁶ Tuomikoski-Leskelä 1979.

⁸⁶⁷ Lindfors L. 1993.

⁸⁶⁸ Suojanen 2000; Pöllänen 2002.

⁸⁶⁹ Lindfors L. 1993, 31.

⁸⁷⁰ Kalela 2000, 167.

luottaa tutkimustulosten totuuteen. Tämän tutkimuksen pitkän aikajänteen vuoksi tiedän, että tässä tutkimuksessa on tehty melko pitkälle meneviä yleistyksiä ajanjaksojen kuvaamisessa. Jo tutkimuksen pitkän aikavälin luokittelu viiteen erilliseen ajanjaksoon yleistää ehkä liikakin koulukäsityön historiaa. Muutoksien luokittelu kertoo lähinnä muutosten suurista liikkeistä, jotka eivät todellisuudessa tapahtuneet näin selkeästi. Tämän osoittivat esimerkiksi oppikirjat, jotka laadittiin 1960-luvulla. Oppikirjat eivät edustaneet enää selkeästi varsinaisen kansakoulun 1946 ja 1952 laadittujen opetussuunnitelmien henkeä, vaan oppikirjoissa oli jo vivahteita, jotka viittasivat uudensuon peruskoulun mukanaan tuomiin tavoitteisiin. Koulukäsityön historiaan liittyvässä tutkimuksessa ongelmallista oli myös se, että joidenkin käsitteiden merkitysisältö muuttui tutkimuksen pitkän aikajänteen aikana. Tämä näkyi erityisesti käsityön termistössä. Onneksi oppikirjat ja opettajan oppaat kuitenkin sisälsivät tarkat kuvaukset esimerkiksi erilaisista saumaratkaisuista, mikä helpotti ymmärtämään muuttuvaa käsityön termistöä.

Goodsonin mukaan opetussuunnitelmien muutoksen historiallinen kuvaaminen pitäisi tehdä näkyväksi niin, että muutos kuvataan neuvottelujen ja toimien aikaansaamana muutoksena. Tämä siksi, että muutosprosessi ei ole tapahtunut kerralla vaan prosessi on jatkuva ja etenee asteittain. Tärkeänä tutkija pitää ”muutosilmaston” näkyväksi tekemistä, jota ovat luoneet erilaiset neuvottelevat ryhmät.⁸⁷¹ Tällaisesta pitkän aikajänteen tutkimuksesta muodostuu helposti liian staattinen historian kuvaus. Koska kuvauksessa on pitäydytty paljolti tapahtuneiden muutosten näkyväksi tekemisessä, ei niihin johtaneita intentioneuvotteluita ole todennäköisesti tehty riittävästi näkyviksi, ja kuvaus näyttää helposti neuvottelemattomalta ylhäältä päin annettuna totuutena. Riskinä on myös se, että valittu kuvaustapa kertoo vain yhden totuuden asiasta. Tässä tutkimuksessa käytetyt Käsityönopettaja- ja Tekstiilipettaja-lehdet ovat edunvalvontajärjestön ammattilehtiä, joten niiden luoma kuvaus edustaa luonnollisesti ammattijärjestön tahtotilaa. Sekin edustaa siis vain yhden ammattiryhmän näkökulmaa uudistuksiin.

Goodsonin mukaan toinen merkittävä asia opetussuunnitelmien historiallisessa tarkastelussa on kuvata oppiaineen synty utilitaristisen, akateemisen ja pedagogisen keskustelun näkökulmasta.⁸⁷² Kuten tämä väitöskirja osoittaa keskustelu painottui juuri Goodsonin mainitsemien näkökulmien risteykseen. Esimerkiksi kasvatuksellisuus-

⁸⁷¹ Goodson 1984, 27.

⁸⁷² Goodson 1984, 31–34.

käytännöllisyys akselilla tapahtuvan liikkeen avulla olen pyrkinyt kuvaamaan oppiaineesta käytyä keskustelua ja liikehdintää näillä ulottuvuuksilla.

Kolmas Goodsonin hypoteeseista liittyy oppiaineen akateemiseen statukseen. Tutkijan mukaan oppiaineiden välillä käydään jatkuvaa akateemista keskustelua niiden statuksesta. Oppiaineiden edustajat puolustavat omaa ainettaan ja kieltävät uusien oppiaineiden statuksen.⁸⁷³ Koulukäsityön kohdalla tätä keskustelua on käyty sen pitkän historian aikana suhteessa muihin opetettaviin aineisiin mutta viimeisinä vuosikymmeninä myös koulukäsityön suhteesta sukupuoleen. Käsityön sanotaan elävän ns. jälki-modernin ajan murrosaikaa. Onkin tärkeää pohtia, millaisia valmiuksia koulukäsityön avulla tulisi opettaa. Pöllänen ja Krögerin mukaan nykyajan koulukäsityön tavoitteiden tulisi korostaa epävarmuuden sietokykyä ja kriittisyyttä. Sen tulisi myös antaa valmiuksia elämässä selviytymiseen ja yhteiskunnassa toimimiseen. Se voi tutkijoiden mukaan tarjota myös harrastuksen lisäksi perinteisen palkkatyöyhteiskunnan muutoksen myötä ammatin ja toimeentulon.⁸⁷⁴

Tässä tutkimuksessa on esitelty suomalaisen tytöille suunnatun koulukäsityön historiaa kansakoulussa ja peruskoulussa. Oppiaineen suuntaamista tytöille on pyritty viimeisten opetussuunnitelmien myötä haihduttamaan, vaikkakaan siinä ei ole kovin hyvin onnistuttu. Jatkotutkimuksen kannalta mielenkiintoinen teema olisi selvittää, miten koulukäsityön historia on toistunut pohjoismaissa sekä millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä historiasta on löydettävissä. Suomi on kuitenkin viimeisiä maita, joissa käsityötä edelleen opetetaan erillisenä oppiaineena.

Oppiaineella koulukäsityö on pitkä historia. Sen arvoa, merkitystä ja tarvetta on pohdittu monesta eri näkökulmista erityisesti opetussuunnitelmauudistusten yhteydessä. Haluan päättää työni kansakoulun piiritarkastaja Rauhamaan sanoihin vuodelta 1912. Hän toteaa seuraavaa:

Varmasti on hyvä ja monipuolinen käsityöopetus vaikuttava sukujemme rappeutumistakin vastaan kehittämällä yhdessä tietopuolisen opetuksen kanssa koko ihmistä. Osa aivoista näet nykyään turmeltuu liikarastuksesta ja toinen osa surkastuu harjoituksen puutteesta kirjakasvatuksen yksin vallitessa. Vasta käytöllisen ja tietopuolisen opetuksen tasavertaisuus takaa sopusuhtaista kehitystä ei ainoastaan nuoruuden ajaksi, vaan myöhemmässäkin elämässä. Sillä käytöllisyyden kehitys ja harrastus, jotka käsityöopetuk-

⁸⁷³ Goodson 1984, 35–36.

⁸⁷⁴ Pöllänen & Kröger 2000.

sen yleisyys toisi mukaansa, eivät lopu koulutyön loppuessa, vaan ylläpitävät kautta elämän käytöllistä työvireyttä, josta älyllistä, siveellistä ja ruumiillista terveyttä koituu kaikeksi elämän ajaksi.⁸⁷⁵

⁸⁷⁵ Piiritarkastaja-kokouksen pöytäkirja 1912, 23–24.

LÄHTEET JA KIRJALLISUUS

JULKAISEMATTOMAT ARKISTOLÄHTEET

Kansakoulun tarkastajien tarkastuskertomukset 1885–1948. Kansanopetusjaoston tarkastuskertomukset

V: Kouluhallitus. Kansio Em

1887 Tarkastuskertomus. Mikkelin läänin tarkastuspiirin kansakoulujen tarkastamisesta kevätlukukauden kuluessa. Em1.

1889 Oulun läänin kansakoulujen tarkastuspäiväkirja kevätlukukaudelta. Em1.

1889–1890 Wiipurin läänin kansakoulujen tarkastajan tarkastuspäiväkirja lukuvuodelta. Em1.

1912 Oulun piirin tarkastuskertomukset syyslukukaudelta. Em 28.

1912 Wiipurin piirin kansakoulujen tarkastajan tarkastuspäiväkirja syyslukukaudelta. Em 28.

1912 Mikkelin piirin tarkastuspäiväkirjat syyslukukaudelta. Em 28.

V: Kouluhallitus. Kansio Ee

1928 Antrean piirin tarkastuskertomukset. Ee 1.

1928 Käkisalmen piirin tarkastuskertomus. Ee 1.

1928 Mikkelin piirin tarkastuskertomukset. Ee 1.

1928 Oulun piirin tarkastuskertomukset. Ee 1.

1942 Käkisalmen piirin tarkastuskertomus. Ee 35.

1942 Mikkelin piirin tarkastuskertomus. Ee 35.

1942 Oulun piirin tarkastuskertomus. Ee 35.

1942 Raja-Karjalan piirin tarkastuskertomus. Ee 35.

1948 Mikkelin tarkastuspiirin kertomus. Ee

1948 Oulun piirin tarkastuskertomus. Ee

1948 Raja-Karjalan piirin tarkastuskertomus. Ee

1958 Mikkelin piirin tarkastuskertomus. Ee 66.

1958 Oulun eteläisen piirin tarkastuskertomus. Ee 66.

1958 Oulun pohjoisen piirin tarkastuskertomus. Ee 66.

1958 Raja-Karjalan piirin tarkastuskertomus. Ee 66.

Kansakoulun tarkastajien tarkastuskertomukset 1967-1972.
Opetushallituksen arkisto.

1967-1968 Mikkelin kaupungin tarkastuskertomus.

1967-1968 Oulun eteläisen piirin tarkastuskertomus.

1967-1968 Oulun pohjoisen piirin tarkastuskertomus.

1967-1968 Raja-Karjalan piirin tarkastuskertomus.

1971-1972 Mikkelin läänin tarkastuskertomukset.

1971-1972 Oulun läänin tarkastuskertomukset.

1971-1972 Pohjois-Karjalan läänin tarkastuskertomukset.

PAINETUT LÄHTEET

Yleisten kansakoulukokousten pöytäkirjat:

Keskustelut ensimmäisestä Suomen kansakoulukokouksesta. Pöytäkirjan laatinut A. Järvinen. Helsingissä: Hufvudstadsblad'in kirjapaino.

1884 Suomen kuudennesta yleisestä kansakoulukokouksesta. Pöytäkirjan laatineet O. Forström ja K. Raitio. Sortavalasta: Sortavalan kirjapaino.

1887 Keskustelut Suomen seitsemännessä yleisessä kansakoulukokouksessa 16–18 p:nä kesäkuuta 1887. Pöytäkirjan laatinut A. G. Hovilainen. Helsingissä: J. Simeliuksen perillisten kirjapaino osakeyhtiö 1888.

1905 Keskustelut kolmannessatoista yleisessä Suomen kansakoulukokouksessa Tampereella 13, 14 ja 15 p:nä kesäkuuta 1905. Pöytäkirjan laatinut Hjalmar Basilier. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seuran kirjapainon osakeyhtiö 1907.

1911 Viidestoista yleinen Suomen kansakoulukokous Oulussa 13–15 p:nä kesäkuuta 1911. I: Suomalaisen osaston keskustelut. Pöytäkirjan laatinut A. J.

Tarjanne. Helsingissä: Keisarillisen senaatin kirjapainossa.

-Lilius A. & Tarjanne A. J (julkilukija) Kansakouluoppilaiden harrastuksesta eri opetusaineisiin, 26–42.

-Lilja S. & Heiskala J. (julkilukija) Mitentä kansakoulu voi edistää käytännöllisen ja taloudellisen elämän harrastuksia?, 119–127.

1914 Kuudestoista yleinen Suomen kansakoulukokous Turussa. 11, 12, ja 13 p:nä kesäkuuta.

1914. Helsinki: Keisarillisen senaatin kirjapaino.

Kansakoulutarkastajien kokouspöytäkirjat:

Ehdotus tyttöjen käsityön opetussuunnitelmaksi 1–13. Kouluvuosina. Yleis 15.1.66. Opetushallituksen arkisto. 1894 Kolmannen piiritarkastajakokouksen pöytäkirja 1895. Helsingissä 26–29 p:nä marraskuuta.

1894. Helsingissä: Helsingin Sentraalikirjapaino.

1908 Kuudennen piiritarkastaja-kokouksen pöytäkirja 1908. Helsingissä 15–21 p:nä tammik.

1908. Laatinut A. Haapanen ja A. J. Tarjanne. Helsinki: Lilius & Hertzberg osakeyhtiö.

1912 Seitsemännen piiritarkastaja-kokouksen pöytäkirja 1912. Helsingissä 15–18 p:nä tammikuuta 1912. Laatinut A. J. Tarjanne. Helsingissä: Keisarillisen senaatin kirjapaino.

1941 Kahdeksastoista kansakouluntarkastajien kokous Helsingissä, huhtikuun 21–24 p:nä 1941. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.

1952 Kahdeskymmenesneljäs kansakouluntarkastajain kokous 1952. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

1969 Kansakouluntarkastajien 34. Kokous Helsingissä toukokuun 5 ja 6 päivänä 1969. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Komiteamietinnöt

Komiteamietintö 1887: 6. Kansakouluissa annettavan käsityönopetuksen järjestämisestä.

Komiteamietintö 1893:9. Naisten käsityönopetus. Helsinki: Keisarillisen Senaatin kirjapaino.

Komiteamietintö 1899:10. Program till läro och läseböcker för Finlands folkskolor.

Komiteamietintö 1912:10. Kansakoulun käsityönopetus. Helsinki: Keisarillisen senaatin kirjapaino.

Komiteamietintö 1916. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea, sen toiminta ja suuntaviivoja kansakouluopetuksen uudistukseksi. Helsinki.

Komiteamietintö 1925:14. Maalaiskansakoulujen opetussuunnitelma.

Komiteamietintö 1946:10. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

Komiteamietintö 1952:3. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

Komiteamietintö 1959:9. Tyttöjen käsityönopetuskomitean mietintö I. Helsinki: Valtioneuvosto.

Komiteamietintö 1959:11. Kouluohjelmakomitean mietintö. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

Komiteamietintö 1959:41. Tyttöjen käsityönopetuskomitean mietintö II ja III. Komiteamietintö. Helsinki: Valtioneuvosto.

Komiteamietintö 1966:A12. Koulunuu-
distuskomitean mietintö. Helsinki: Val-
tion painatuskeskus.

Komiteamietintö 1970:A4. Peruskoulun
opetussuunnitelmakomitean mietintö
I. Opetussuunnitelman perusteet. Hel-
sinki: Valtion painatuskeskus.

Komiteamietintö 1970:A5. Peruskoulun
opetussuunnitelmakomitean mietintö
II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat.
Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Komiteamietintö 1973:139. Oppimate-
riaalikomitean mietintö. Helsinki: Val-
tion painatuskeskus.

Komiteamietintö 1988:17. Tasa-
arvokokeilutoimikunnan mietintö.
Helsinki: Opetusministeriö.

Lait, asetukset ja kiertokirjeet

Kansakouluasetus 11.5.1866. Kansal-
lisarkisto.

Kansakouluntarkastajille lähetetty kier-
tokirje 18.10.1901. Kurssit mies- ja
naiskäsitöiden valmistamista varten.
Kansallisarkisto.

Kansakouluntarkastajille lähetetty kirje
21.3.1902. Kurssien pitämistä varten
jaetut määrärahat. Kansallisarkisto.

Kansakouluntarkastajille lähetetty kier-
tokirje 26.3.1903. Ohjelma kursseja var-
ten. Kansallisarkisto.

Keisarillisen Majesteetin Armollinen
Ohjesääntö kansakoulunopettaja ja
opettajatar seminaareille Suomen Suu-
ruhtinaasmaassa. 11.5.1866. Kansal-
lisarkisto.

Keisarillisen Majesteetin Armollinen
Sääntö opetuskasvoista sekä kansakou-
lun opettaja- ja opettajatarseminaareille
Suomessa, että semmoiseen oppilaitok-
seen asetetulle mallikoululle 11.5.1866.
Kansallisarkisto.

Keisarillisen Majesteetin Armollinen
Julistus toimenpiteistä kotiteollisuus-
taidon kohottamiseksi Suomen Suuri-
ruhtinaanmaassa 8.6.1883. Kansallisar-
kisto.

Koulutoimen Ylihallituksen kiertokirje
3.3.1881.

Koulutoimen Ylihallituksen kiertokirje
30.11.1883.

Koulutoimen ylihallituksen antama
mallisuunnitelma naiskäsitöitten ope-
tukselle kansakouluissa 19.5.1893.

Tyttöjen käsityön opetuksen ohjeita 1-
13 kouluvuotia varten. Helsinki: Val-
tioneuvoston kirjapaino.

Lehtiaineistot

Helsingin Sanomat 27.2.2012. Kananoja T. Teknologian pitäisi olla oma oppiaineensa.

Käsityönopettaja 1/1955. Helipotusta silitystyössä.

Käsityönopettaja 1/1956. Salervo A. Tyttöjen käsityönopetus yleisissä kouluissa, 3-5.

Käsityönopettaja 1/1958. Aho. K. Kansakoulun käsityönopetuskysymyksestä, 3-5.

Käsityönopettaja 2/1958. Viro E. Lapsen luova toiminta ja käsityönopetus, 3-4.

Käsityönopettaja 1/1959. Hälvä M. Opetustavoitteiden tarkistamisesta.

Käsityönopettaja 4/1960. Koulutyöt ompelukoneiden ääressä, 22-24.

Käsityönopettaja 2/1961. Kailanpää A. Taloudellinen kasvatus kansalaiskoulussa, 18-22.

Käsityönopettaja 3/1962. Hälvä M. Suunnittelun opettaminen tyttöjen käsityön opetuksessa, 10-12.

Käsityönopettaja 1/1963. Pylvänäinen I. Synteettiset kuidut ja niiden ominaisuudet, 1-5.

Käsityönopettaja 4/1964. Asikainen P. Vaatteiden valinnan, huollon ja korjauksen opettamisesta, 14-21.

Käsityönopettaja 1/1966. Ehdotus tyttöjen käsityön opetussuunnitelmaksi 1-13. kouluvuosina, 3-19.

Käsityönopettaja 5/1966. Kindt L. Mietteitä esteettisestä kasvatuksesta aineemme puitteissa, 20-21.

Käsityönopettaja 5/1966. Käsityönopetus koulunuudistustoimikunnan mietinnön valossa, 8-10.

Käsityönopettaja 1/1967. Käsityönopettajien Liitto koulunuudistustoimikunnan mietinnöstä, 20-22.

Käsityönopettaja 1/1969. Aho K. Motivaatiosta koulun käsityönopetuksessa, 9-15.

Käsityönopettaja 2/1969. Kindt L. Kulluttajavalistus tyttöjen käsityönopetuksessa, 7-10.

Käsityönopettaja 2/1969. Asikainen P. Oppilasaktiiviset työmuodot, 23-25.

Käsityönopettaja 3/1969. Vapaa-jää E. Käsityönopetuksen tehtävät tulevaisuudessa, 6-7.

Käsityönopettaja 3/1970. Opetussuunnitelman salat julki.

Käsityönopettaja 4/1970. Asikainen P. Peruskoulun opetussuunnitelma, 4-7.

Tekstiiliopettaja 1/1971. Käsityöluokan varustetaso, 3-5.

Tekstiiliopettaja 4/1971. Klemetti I. Kasvatuksen tavoitteet, 4-8.

Tekstiiliopettaja 2/1973. Anttila P. Käsityönopetuksen tavoitteet, 4-8.

Tekstiiliopettaja 6/1974. Tekstiilikäsityön opetuksessa käytettävät kirjat, 12.

Tekstiiliopettaja 7/1974. Ahoniemi P. & Seppälä M.-L. Tekstiilityön ja kuvataidon integraatiomahdollisuuksia, 5-7.

Tekstiiliopettaja 5-6/1975. Oppia omalta alalta, 10.

Tekstiiliopettaja 6/1976. Käynti kouluhallituksessa, 10.

Tekstiiliopettaja 2/1977. Laakso E. Alasteen opetus, 9.

Tekstiiliopettaja 3/1978. Kangas A. & Ryyänen A. Kirjojen käytöstä peruskoulun tekstiilityön oppitunneilla Pohjois-Karjalan läänissä, 6-7.

Tekstiiliopettaja 4/1978. Luoto K. Tekstiilityön runkosuunnitelma yhdistetyille 3-6 luokille opetuksen apuna käytetty Iloa tekstiilityöhön kirjaa, 24-27.

Tekstiiliopettaja 1/1982. Louevuo R. Käsityön ympäristönsuojelullinen anti kouluopetuksessa, 21.

Tekstiiliopettaja 3/1982. Sava I. Käsityön opetuksen merkityksestä kasvatettavalle, 21-23.

Tekstiiliopettaja 2/1984. Kuhmonen P. L. Käden taito ja käsityön opetus, 13.

Tekstiiliopettaja 3/1984. Lehtivaara K. Tekeekö tuntikehysjärjestelmä peruskoulusta entistä tietopainotteisemman, 24-25.

Tekstiiliopettaja 1/1985. Haapanen R. Koulunuudistus - jatkuva prosessi, 15-16.

Tekstiiliopettaja 4/1985. Kuhmonen P. L. Oppimäärätyöstä didaktiseen oppeeseen, 6-7.

Tekstiiliopettaja 4/1987. Nysten M.-L. Pojat ja tekstiilityö, 4-5.

Tekstiiohpettaja 1/1988. Anttila P.
Tekstiilityön teoreettisista perusteista –
tutkimuksen lähtökohtia ja lähestymis-
tapoja, 4-6.

Tekstiiohpettaja 4/1988. Käsiyön ope-
tus peruskoulussa, 10–12.

Tekstiiohpettaja 1/1989. Puurula A.
Tekstiilityön opetus ja tasa-
arvokasvatus, 14–15.

Tekstiiohpettaja 2/1992. Pihljerta I.
Muotoilun ja käsiyön opetussuunni-
telma, 15.

Tekstiiohpettaja 3/1992. Virtanen S.
Pirkko Anttilan puheilla. Näkymiä ny-
kyhetkestä ja tulevasta, 4-5.

Tekstiiohpettaja 1/1993. Hovi S. Mikä
ihmeen yhteinen käsiyö?, 4-5.

Tekstiiohpettaja 4/1993. Mäki J. OPS –
hops, hops!, 6.

Tekstiiohpettaja 2/1996. Virtanen S.
Luovuus ja käsiyöllinen suunnittelu,
4-5.

Tekstiiohpettaja 2/2001. Keskinen S.
Tytöt, pojat ja käden taidot, 16–17.

Tekstiiohpettaja 5/2001. Pöllänen S. &
Kröger T. Käsiyön painopisteet, 20–21.

Tekstiiohpettaja 1/2002. Aadeli S. Tun-
tijaosta ja sen perusopetuksen tavoit-
teista päätös, 9.

Tekstiiohpettaja 1/2002. Guttorm H. &
Kärnä-Behm J. Käsiyön vaiettu suku-
puolisopimus, 10.

Tekstiiohpettaja 3/2002. Lindfors E.
Haasteena teknologisen ajattelun kehiti-
täminen, 18.

Tekstiiohpettaja 3/2003. Kooste A.
Lindströmin luennosta ja kirjoituksesta
TOL:n ja TAO:n opetussuunnitelma-
seminaarissa, 6-8.

Tekstiiohpettaja 3/2003. Virtanen M.
Helsingin tuntijaosta, 10.

Tekstiiohpettaja 5/2003. Kojonkoski-
Rännäli S. Tekninen työ ja tekstiilityö
käsiyön oppisisältöinä peruskoulussa,
13–14.

Tekstiiohpettaja 2/2004. Leinonen L.
Käden ulottuvilla yhteinen käsiyö.
TOL:n ja TAO:n meriseminaari, 17.

Tekstiiohpettaja 4/2005, J. Lepistö Voi-
daanko käsiyöoppiaine ymmärtää yh-
teisesti?, 6-7.

Tekstiiohpettaja 2/2009. M. Matinlauri
& S. Tammisuo Käsiyön tulevaisuu-
den tekijäksi Taifuunissa. Opetus-

suunnitelmatyö käynnistyy on vaikuttamisen aika!, 20-21.

Oppikirjat

Aho K. & Kuivinen E. & Niemi T. Ny-
sten M-L. & Puonti R. 1973a. Peruskou-
lun tekstiilityö 1. Kolmatta ja neljättä
kouluvuotta varten. Helsinki: WSOY.

Aho K. & Kuivinen E. & Niemi T. Ny-
sten M-L. & Puonti R. 1973b. Peruskou-
lun tekstiilityö 1. Opettajan opas. Hel-
sinki: WSOY.

Aho K. & Kuivinen E. & Niemi T. Ny-
sten M-L. & Puonti R. 1973c. Peruskou-
lun tekstiilityö 2. Opettajan opas. Hel-
sinki: WSOY.

Aho K. & Kuivinen E. & Niemi T. Ny-
sten M-L. & Puonti R. 1974. Peruskou-
lun tekstiilityö 2. Helsinki: WSOY.

Aho K. & Kuivinen E. & Niemi T. Ny-
sten M-L. 1977a. Peruskoulun tekstiili-
työ 3. Porvoo: WSOY.

Aho K. & Kuivinen E. & Niemi T. Ny-
sten M-L. 1977b. Peruskoulun tekstiili-
työ 3. Opettajan opas. Porvoo: WSOY.

Ailasmaa M. & Alavuotunki L. 1960.
Sormet näppäriksi: kansakoulun ala-
luokkien käsitöitä. Helsinki: Otava.

Elo K. & Kananoja S. & Kananoja T.
1971. Luo leikiten 2: käsityötä ja askar-
telua. Helsinki: Valistus.

Elo K. & Kananoja S. & Kananoja T.
1973. Luo leikiten 1: Käsityöaskartelun
ja tekstiilikäsityön vihjekirja 1.-4. (9.)
luokille. Helsinki: Valistus.

Elo K. & Knuutila R. & Rekiaro M.
1981. Tekstiilikäsityö 3-6. Espoo: Wei-
lin + Göös.

Haavisto E. 1943. Tyttöjen käsityöt.
Porvoo: WSOY.

Halme H. & Vuorio K. 1973a. Iloa teks-
tiilityöhön. Helsinki: Otava.

Halme H. & Vuorio K. 1973b. Iloa teks-
tiilityöhön. Oppilastehtävät 6. lk. Hel-
sinki: Otava.

Halme H. & Vuorio K. 1973c. Iloa teks-
tiilityöhön. Oppilastehtävät 7. lk. Hel-
sinki: Otava.

Halme H. & Vuorio K. 1973d. Tekstiili-
käsityö. Oppilaan kirja. Helsinki: Ota-
va.

Halme H. & Vuorio K. & Bask L. Bovel-
lan R. 1975a. Iloa tekstiilityöhön 3-4.
Helsinki: Otava.

Halme H. & Vuorio K. & Bask L. Bovel-
lan R. 1975b. Iloa tekstiilityöhön 3–4.
Ohjeita opettajalle. Helsinki: Otava.

Halme H. & Vuorio K. & Bask L. 1980.
Iloa tekstiilityöhön 6. Oppilastehtävät.
Helsinki: Otava.

Halme H. & Vuorio K. & Bask L. & Bo-
vellan R. & Wennevirta H. 1983. Iloa
tekstiilityöhön 3. Oppilastehtävät. Hel-
sinki: Otava.

Halme H. & Vuorio K. & Bask L. & Bo-
vellan R. & Wennevirta H. 1984. Iloa
tekstiilityöhön 4. Oppilastehtävät. Hel-
sinki: Otava.

Halme H. & Vuorio K. & Bask L. &
Linnansaari P. 1984. Iloa tekstiilityöhön
7–9. Helsinki: Otava.

Halme H. & Vuorio K. & Bask L. &
Wennevirta H. & Linnansaari P. & Jyr-
kiäinen M-L. 1985a. Iloa tekstiilityöhön
3–6. Opettajan kansio. Helsinki: Otava.

Halme H. & Vuorio K. & Bask L. &
Wennevirta H. & Linnansaari P. & Jyr-
kiäinen M-L. 1985b. Iloa tekstiilityöhön
7–9. Opettajan kansio. Helsinki: Otava.

Halme H. & Linnansaari P. 1986. Iloa
tekstiilityöhön 10. Oppilastehtävät.
Helsinki: Otava.

Hellevuo P. & Niemi T. & Aho K. 1976.
Tekstiiliopas 1. Lankatyöt. Porvoo;
Helsinki: WSOY.

Hovi S. & Viranko A. 1985a. Nappi 3
tekstiilityö. Porvoo: WSOY.

Hovi S. & Viranko A. 1985.b Nappi 4
tekstiilityö. Porvoo: WSOY.

Hovi S. & Viranko A. 1985c. Nappi 5
tekstiilityö. Porvoo: WSOY.

Hovi S. & Viranko A. 1985d. Nappi 6
tekstiilityö. Porvoo: WSOY.

Hovi S. & Viranko A. 1985e. Nappi 3–4
tekstiilityö. Opettajan opas. Porvoo:
WSOY.

Hovi S. & Viranko A. 1985f. Nappi 5–6
tekstiilityö. Opettajan opas. Porvoo:
WSOY.

Huovila R. & Hintsala T. & Säilä J. 2010.
Kirja käsityöstä. Helsinki: WSOYpro.

Kallioniemi A. 1950. Käsityönopetus:
merkitys – tarkoitus – metodi. Porvoo:
WSOY.

Kangas A. & Pikarinen P. 1986. Perus-
koulun käsityöaskartelun opas. Hel-
sinki: Otava.

Karhu P. & Malmström M. & Mannila T. 1996. Hyvä sauma: tekstiilityön käsikirja. Helsinki: Otava.

Kuivinen E. & Nysten M.-L. & Ruuskanen K. 1983. Tekstiilityö 7. Porvoo: WSOY.

Lund E. 1953. Tyttöjen oma ompelukirja. Porvoo: WSOY.

Lydecken 1892. Tyttöjen käsitöiden johtamisen ohjeita kansakouluja varten. Helsinki: WSOY.

Maisniemi P. & Niemi T. & Ritoniemi K. 1976. Tekstiiliopas 2. Vaatetus. Porvoo; Helsinki: WSOY.

Ritakallio E. & Patrikainen R. & Bovelan R. & Järvinen H. 1991. Käsityön taito. Helsinki: Otava.

Ruuskanen K. & Kaski M.-L. & Järvi P. & Broms A. 1990. Tekstiilitaito. Porvoo: WSOY.

Seraste R. & Koski T. 1961. Kansalaiskoulun tyttöjen käsityökirja. Porvoo: WSOY.

Somersalo E. 1916. Tyttöjen käsityökirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Somersalo E. 1920. Tyttöjen käsityökirja. 2. painos. Laajempi laitos. Helsinki: Tietosanakirja.

Soininen A. & Seraste R. & Hälvä M. & Reinilä M. 1953. Koulutyttöjen käsitöitä. Porvoo: WSOY.

Tyttöjen käsityön opas 1966. Laatinut ryhmä Helsingin oppikoulujen käsityönopettajia. Helsinki: Otava.

Törnudd L. 1902. Naiskäsitöiden oppikirja: kansakoulun opettajattaria varten. Porvoo: Werner Söderström.

Törnudd L. 1917. Uusi käsitöiden oppikirja. Varsinaisten kansakoululuokkien tehtävät. Jyväskylä: Gummerus.

Törnudd L. 1920. Uusi käsitöiden oppikirja. Käsityönopetus kansakoulun jatkoluokilla. Jyväskylä: Gummerus.

Törnudd L. 1924. Käsityönopetus kansakoulun jatkoluokilla. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.

Valve T. & Tappura K. 1933. Kansakoulun käsityöt. Porvoo: WSOY.

Muut

Anttila P. 1970. POPS -70. Opas 14. Helsinki: Kouluhallitus, Kokeilu- ja tutkimustoimisto.

Cygnæus U. 1910a. Ehdotuksia Suomen Kansakoulutoimesta. Teoksessa Lönnbeck G. (toim.) Uno Cygnæuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun pe-

rustamisesta ja järjestämisestä. Helsinki: Kansanvalistusseura, 173–344.

Cygnaeus U. 1910b. Vastine tarkastuskomitean lausuntoon ja ehdotuksiin. Teoksessa Lönnbeck G. (toim.) Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Helsinki: Kansanvalistusseura, 345–383.

Cygnaeus U. 1910c. Muutama sana herra professori F. L. Snellmanille. Teoksessa Lönnbeck G. (toim.) Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Helsinki: Kansanvalistusseura, 384–401.

Cygnaeus U. 1910d. Lyhyt esitys niistä kasvatustopillisista periaatteista, joihin minun toimintani kansakoulumiehenä perustuu. Teoksessa Lönnbeck G. (toim.) Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Helsinki: Kansanvalistusseura, 521–525.

Cygnaeus U. 1910e. Hajanaisia mietteitä Suomeen aiotusta kansakoululaitoksesta. Teoksessa Lönnbeck G. (toim.) Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Helsinki: Kansanvalistusseura, 18–27.

Cygnaeus U. 1910f. Muutama sana Suomen kansakoululaitoksesta. Teoksessa Lönnbeck G. (toim.) Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Helsinki: Kansanvalistusseura, 3–17.

Cygnaeus U. 1910g. Matkakertomus. Teoksessa Lönnbeck G. (toim.) Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–66.

Cygnaeus U. 1910h. Matkakirjeitä 2. Teoksessa Lönnbeck G. (toim.) Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Helsinki: Kansanvalistusseura, 74–83.

Peruskoulun opetuksen opas: alasteen käsityö ja tekstiilityö 1988. Helsinki: Kouluhallitus.

Peruskoulun opetuksen opas: yläasteen tekstiilityö 1988. Helsinki: Kouluhallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Tulostettu 16.7. 2010.

[http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf]

Soininen M. & Tarjanne A. J. 1909.
Neuvoja maalaiskansakoulujen perustamiseen ja hoitoon. Helsinki: Otava.

Soininen M. 1916. Maalaiskansakoulun uudistuksesta. Helsinki: Otava.

KIRJALLISUUS

Ahonen S. 2003a. Yhteinen koulu tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?: koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.

Ahonen S. 2003b. Tasa-arvon pyrkimys 1960-luvun koulutuspolitiikassa. Teoksessa Vuorio-Lehti M. & Nieminen M. (toim.) Kasvatushistoria nyt: makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin. Kasvatusalan tutkimuksia 14. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 11–34.

Aikasalo P. 2006. Käsiyöt osana naisten elämää. Teoksessa Kaukinen L. & Collanus M. (toim.) Tekstejä ja kangastuksia: puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Hamina: Akatiimi, 40–54.

Alamäki A. 1999. How to Educate Students for a Technological Future: Technology Education in Early Childhood and Primary Education. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B osa 233. Turku: Turun yliopisto.

Allardt. E. 1966. Kansakoulu yhteiskunnallisena kehitystekijänä. Teoksessa Valtasaari A. & Henttonen A. & Järvi L. & Nurmi V. (toim.) Kansakoulu 1866-1966. Helsinki: Otava, 130–148.

Anttila P. & Kuivinen E. & Karttunen M. 1977. Tekstiilikäsityön suoritusvoitteinen opetus. Kouluhallitus.

Anttila P. 1983. Prosessi vai produkti?: tutkimus käsityön asenteista ja arvopäämääristä. Tutkimuslustoja n:o 43. Kouluhallitus: Valtion painatuskeskus.

Anttila P. 1993. Käsiyön ja muotoilun teoreettiset perusteet. Porvoo: WSOY.

Anttila P. 2003. Käsiyön korkea-asteen koulutus Suomessa. Teoksessa Simpanen M.-R. (toim.) Suomalaisen käsityökoulutuksen vaiheita 1700-luvulta 2000-luvulle. Suomen käsityön museon julkaisuja 22. Jyväskylä: Suomen käsityön museo, 75–96.

Anttonen A. 1989. Valtiollisesta yhteiskunnalliseen sosiaalipolitiikkaan. Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto.

Anttonen A. 1997. Feminismi ja sosiaalipolitiikka. Miten sukupuolesta tehtiin yhteiskuntateoreettinen ja sosiaalipoliittinen käsite. Tampere: University Press.

Anttonen A. & Sipilä J. 2000. Suomalaisista sosiaalipolitiikkaa. Tampere: Vastapaino.

Arola P. 2008. Muuttuva yhteiskunta tarvitsee uuden koulun. Teoksessa Koulutuksen aatteita, rakenteita ja toimijoita. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2008. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura, 29–53.

Aurola E. 1966. Uno Cygnaeus kasvatuksen historian tutkimuskohteena. Teoksessa Valtasaari A. & Henttonen A. & Järvi L. & Nurmi V. (toim.) Kansakoulu 1866–1966. Helsinki: Otava, 21–27.

Autio T. 2010. Curriculum, opetus-suunnitelma ja opettajankoulutus. Teoksessa Lindfors E. & Pullinen J. (toim.) Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä: 90-vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa, Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinna, 114–123. Tulostettu 24.3.2011. <http://www.uta.fi/laitokset/okl/hokl/dokumentit/juhlakirjajaweb.pdf>

Broady D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.

Collanus M. & Guttorm H. & Jokela P. & Kärnä-Behm J. 2006. Ylös kapiokirstun pohjalta: keskusteluja käsityön merkityksistä ja paikasta. Teoksessa Kaukinen L. & Collanus M. (toim.) Tekstejä ja kangastuksia: puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Hamina: Akatiimi, 149–157.

Dahl O. 1971. Historiantutkimuksen metodiopin peruspiirteitä. Helsinki: Weilin & Göös.

DuBois E. & Jo Buhle M. & Kaplan T. & Lerner G. & Smith-Rosenberg C. 2006. Politics and Culture in Women's History. Teoksessa Morgan S. (toim.) The Feminist History Reader. London: Routledge, 87–103.

Elio K. 1977. Kasvatuksen historia tutkimuskohteena. Opetusmonisteita n:o 56. Jyväskylän yliopisto.

Ehrnrooth J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa Mäkelä K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 30–40.

Elshtain J. B. 1981. Public Man, Private Woman. Women in Social and Political Thought. Princeton N.J.: Princeton University Press.

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.

Gladh, S. 1968. Kansakoulumme käsityönopetus 1866 – 1888. Teoksessa

Koulu ja menneisyys. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1968. Helsinki: Suomen Kouluhistoriallinen Seura, 116–204.

Godenhjelm B. 1883. Naissivistys ja naisopistot. Teoksessa Danielson J. & Palmén E. & Rein T. & Tudeer O. (toim.) Valvoja: kolmas vuosikerta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 103–110.

Goodson I. 1984. Subjects for Study: Towards a Social History of Curriculum. Teoksessa Goodson I. & Ball S. (toim.) Defining the Curriculum: Histories & Ethnographies. London: Falmer, 25–44.

Gordon T. & Holland J. & Lahelma E. 2000. Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools. Houndmills: New York: Macmillan: St. Martin's Press.

Gordon T. 2001. Hiljaiset tytöt ja suulaat "mujjat": naisen ääntä oppimassa. Teoksessa Nikunen M. & Gordon T. & Kivimäki S. & Pirinen R. (toim.) Nainen / naiseus / naisellisuus. Tampere: Tampere University Press, 93–116.

Gordon T. & Lahelma E. & Tolonen T. & Holland J. 2002. Katseelta piilossa. Teoksessa Aaltonen S. & Honkatukia S. (toim.) Tulkintoja tytöistä. Nuorisotutkimusseura julkaisuja 27. Helsinki:

Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 305–325.

Guttorm H. & Kärnä-Behm J. 2002. Sukupuoli – käsityö – diskurssit. Sukupuolen tuottaminen käsityötä koskeissa teksteissä. Helsingin yliopiston tutkimuksia 2002. Tulostettu 18.3.2010. https://www.edu.helsinki.fi/okl/tutkimus/ad2002/artikkelit/KK_Guttorm.pdf

Haapala P. 2003. Nuoriso numeroina. Teoksessa Aapola S. & Kaarninen M. (toim.) Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 66–85.

Haavio-Mannila E. 1968. Suomalainen nainen ja mies: asemat ja muuttuvat roolit. Porvoo: WSOY.

Haavio-Mannila E. 1984. Itsenäisyyden ajan suomalainen nainen. Teoksessa Haavio-Mannila E. & Korppi-Tommola A. & Setälä P. (toim.) Sukupuolten tassa-arvo historiassa. Helsinki: Kouluhallitus, 41–54.

Halila A. 1949a. Suomen kansakoululaitoksen historia. Osa I. Kansanopetus ennen kansakoulua ja kansakoululaitoksen synty. Porvoo: WSOY

Halila A. 1949b. Suomen kansakoululaitoksen historia. Osa II. Kansakou-

luasetuksesta piirijakoon. Porvoo: WSOY.

Halila A. 1949c. Suomen kansakoulu-
laitoksen historia. Osa III. Piirijakoase-
tuksesta oppivelvollisuuteen. Porvoo:
WSOY.

Halila A. 1950. Suomen kansakoululai-
toksen historia. Osa IV. Oppivelvolli-
suuskoulu vuosina 1921–1939. Porvoo:
WSOY.

Harju A. 1988. Maalaiskanasakoulujen
tarkastustoimi vuosina 1861–1921. *Stu-
dia Historica Jyväskyläensia* 38. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hedenborg S. & Wikander U. 2003.
Makt och försörjning. Lund: Studentlit-
teratur.

Heikkinen A. 1974. Historiantutkimuk-
sen päämäärät ja menetelmät. Helsinki:
Gaudeamus.

Heikkinen A. 1995. Lähtökohtia am-
mattikasvatuksen kulttuuriseen tarkas-
teluun: esimerkkinä suomalaisen am-
mattikasvatuksen muotoutuminen kä-
sityön ja teollisuuden alalla 1840–1940.
Tampereen yliopisto sarja A vol. 442.
Tampere: Tampereen yliopisto.

Heikkinen A. & Leino-Kaukiainen
2011. Johdanto. Koko kansa koulun
penkille. Teoksessa Heikkinen A. &

Leino-Kaukiainen P. (toim.) *Valistus ja
koulunpenkki*. Helsinki: Suomalainen
Kirjallisuuden Seura, 11–15.

Heikkinen K. 1997. Käsityöt naisten
arjessa: kulttuuriantropologinen tut-
kimus pohjoiskarjalaisten naisten käsi-
työn tekemisestä. Helsinki: Akatiimi
Oy.

Heikkinen K. 2004. Käsillä tekemisen
merkitykset. Teoksessa Kupiainen T.
(toim.) *Käsillä tehty*. Helsinki: Edita,
73–80.

Heikkinen K. 2006. Onko käsityöllä
sukupuolta? Teoksessa Kaukinen L. &
Collanus M. (toim.) *Tekstejä ja kangas-
tuksia: puheenvuoroja käsityöstä ja sen
tulevaisuudesta*. Hamina: Akatiimi,
31–39.

Heinonen A. 2007. Teknologiakasvatus
tutkimuskohteena. Teoksessa Seitamaa-Hakkarainen P. & Pöllänen S. & Luutonen M. & Kaipainen M. & Kröger T. & Rautio A-M. & Sipilä O. & Turunen V. & Vartiainen L. & Heinonen A. *Käsityötieteen ja käsityömuotoilun sekä teknologiakasvatuksen tutkimusohjelma Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 53–55. Tulostettu 24.3.2011.
http://joypub.joensuu.fi/publications/other_publications/kasvatustiede_kasityotieteen/kasvatustiede.pdf

Helen I. 1997. Äidin elämän politiikka: naissukupuolisuus, valta ja itsesuhde Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Gaudeamus.

Hilmola A. 2009. Käsityön opetuksen suunnittelun ja toteutuksen alkuperää etsimässä. Turku: Turun yliopisto.

Hirdman Y. 1990a. Genussystemet. Teoksessa Demokrati och makt i Sverige. Maktutredningens huvudrapport. Stockholm, 73–116.

Hirdman Y. 1990b. Att lägga livet tillrätta: studier i svensk folkhemspolitik. Stockholm: Carlssons.

Hirdman Y. 1994a. Vad är kvinnohistoria? Teoksessa Hirdman Y. (toim.) Kvinnohistoria. Om kvinnors villkor från antiken till våra dagar. Stockholm: Utbildningsradion, 7–23.

Hirdman Y. 1994b. Kvinnorna i välfärdstaten. Sverige 1930–1990. Teoksessa Hirdman Y. (toim.) Kvinnohistoria. Om kvinnors villkor från antiken till våra dagar. Stockholm : Utbildningsradion, 203–218.

Hirdman Y. 2000. Med kluven tunga: LO och genusordningen. Stocholm: Atlas.

Hirdman Y. 2001. Genus: om det stabila föränderliga former. Malmö: Liber.

Hjerppe R. 1990. Kasvun vuosisata. Helsinki: VAPK-kustannus.

Honkanen K. 1996. Nainen. Teoksessa Koivunen A. & Liljeström M. (toim.) Avainsanat: 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 139–157.

Huttunen P. 1992. Työ - tekniikka - historian muutos: kirjoituksia työn ja tekniikan historiasta. Oulu: Oulun historioseura.

Hyrsky K. 2006. Käsityön oppimisen merkitys ammattikäsitteiden kannalta – Cygnaeus ja nykypäivän haasteet. Teoksessa Kaukinen L. & Collanus M. (toim.) Tekstejä ja kangastuksia: puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Hamina: Akatiimi, 167–173.

Häggman K. 1994. Perheen vuosisata: perheen ihanne ja sivistyneistön elämäntapa 1800-luvun Suomessa. Historiallisia Tutkimuksia 179. Helsinki: Suomen historiallinen seura.

Ihatsu A.-M. 2002. Making Sense of Contemporary American Craft. Joensun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 73.

Ihatsu A.-M. 2006. Käsityö -uusiutuva luonnonvara. Teoksessa Kaukinen L. & Collanus M. (toim.) Tekstejä ja kangastuksia: puheenvuoroja käsityöstä ja sen

ki S. & Pirinen R. (toim.) Nainen / naisuus / naisellisuus. Tampere: Tampere University Press, 191–212.

Julkunen R. 1994. Suomalainen sukupuolimalli - 1960-luku käänteenä. Teoksessa Anttonen A. & Henriksson L. & Nätkin R. (toim.) Naisten hyvinvointivaltio. Tampere: Vastapaino, 179–201.

Kaarninen M. 1989. Ei ammattia vaan perhettä varten. Työläistyttöjen koulutus 1920-luvun Tampereella. Teoksessa Laine L. & Markkola P. (toim.) Tuntematon työläisnainen. Tampere: Vastapaino, 88–107.

Kaarninen M. 1994. Eva Somersalo tyttöjen ammattikasvatuksen uranuurtaja. Teoksessa Heikkinen A. & Kaarninen M. & Kuusisto L. (toim.) Suomalainen ammattiin kasvattaja: lähtökohtia tutkimukseen. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutus, 46–60.

Kaarninen M. 1995. Nykyajan tytöt. Koulutus, luokka ja sukupuoli 1920- ja 1930-luvun Suomessa. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.

Kananoja T. 1994. Teknologian ja sen opetuksen historiaa ja kehitystä Kaarninen M. 2001. Ammattia vai perhettä varten. Tyttöjen ammattikoulutus 1920–30 -luvulla. Teoksessa Anttila A.-H. & Suoranta A. (toim.) Ammattia

oppimassa. Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura, 120–143.

Kaarninen M. 2003. Nuoren tasavallan nuorison ongelmat. Oliko Suomessa nuoriso-ongelma? Teoksessa Aapola S. & Kaarninen M. (toim.) Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 217–237.

Kalalahti M. & Varjo J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. Teoksessa Kasvatus & Aika 6(1) 2012, 39–55. Tulostettu 4.3.2012.

http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=460

Kalela J. 2000. Historiantutkimus ja historia. Helsinki: Gaudeamus.

Kananoja T. 1997. Teknologia opetussuunnitelmissa. Teoksessa Kananoja T. & Kari J. & Parikka M. (toim.) Teknologiakasvatuksen käytäntöjä. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 7–20.

Kananoja T. & Nikkanen 1999. Uno Cygnaeus. Teoksessa Kantola J. & Nikkanen & Kari J. & Kananoja T. (toim.). Through Education Into the World of Work: Uno Cygnaeus the Father of Technology Education.

Jyväskylä: Institute for Educational Research, 5–18.

Kansanen P. 2004. Opetuksen käsite-
maailma. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kansanen P. 2008. Onko ainedidaktiikka koulupedagogiikkaa? Teoksessa Kallioniemi A. (toim.) Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka: ainedidakti-
nen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Tutkimuksia 298. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kantola J. 1997. Cygnaeuksen jäljillä käsityöopetuksesta teknologiseen kasvatukseen. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 133. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kantola J. 1999. The Handicraft Facilities and Products in Schools. Teoksessa Kantola J. & Nikkanen, Kari J. & Kananoja T. (toim.) Through Education Into the World of Work. Uno Cygnaeus the Father of Technology Education. Jyväskylä: Institute for Educational Research, 31–36.

Karttunen T. 1966. Iltajätke-
opetuksesta kansalaiskouluun. Teoksessa Valtasaari A. & Henttonen A. & Järvi L. & Nurmi V. (toim.) Kansakoulu 1866–1966. Helsinki: Otava, 48–71.

Kaukinen L. 1995. Elongation Behaviour of Elastic Stitch Types in Household Sewing Machines : stretch-stiches

versus serger overlock stiches. Helsingin yliopiston tutkimuksia 143. Helsinki: University of Helsinki.

Kaukinen L. 2002a. Concepts and Domains of Craft Sciences, especially in Textiles, Clothing and Craft Design Studies. Teoksessa Kärnä-Behm J. & Salo-Mattila K. (toim.) Current Themes In Craft Research. Techne Series. Research in Sloyd Education and Craft Science A:4.Vaasa: NordFo, 9–22.

Kaukinen L. 2002b. Economics as a Constraint Spaces in the Design and Making Processes. Teoksessa Kärnä-Behm J. & Salo-Mattila K. (toim.) Current Themes In Craft Research. Techne Series. Research in Sloyd Education and Craft Science A: 4.Vaasa: NordFo, 23–37.

Kaukinen L. 2006. Käsityöoppiaineen arvo ja merkitys sekä opettajankoulutuksen järjestäminen. Teoksessa Jakku-Sihvonen (toim.) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja, 39. Helsinki: Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti, 76–90.

Kauranne J. 1966. Alakansakoulun vaihteita. Teoksessa Valtasaari A. & Henttonen A. & Järvi L. & Nurmi V. (toim.) Kansakoulu 1866 - 1966. Helsinki: Otava, 34–47.

Kemppinen L. 2001. Sivistys Suomen elinehto. Yrjö Sakari Yrjö-Koskisen kasvatustieteen ja koulutuspolitiikka vuosina 1850–1882. Turun yliopiston julkaisuja C: 168. Turku: Turun yliopisto.

Keskisalo A-M. 2001. "Puhu homo suomee!". Suomalais- ja maahanmuuttajanuoret kansainvälisessä luokassa. Teoksessa Puuronen V. (toim.) Valkoisen vallan lähettiläät. Tampere: Osuus-kunta Vastapaino, 173–207.

Ketovuori M. 2010. Taito- ja taidekasvatus valinkauhassa. Kasvatus 1/2010, 83–89.

Kirkinen H. 1987. Historian rakenteet ja voima: johdatus historianfilosofiaan. Helsinki; Kirjayhtymä.

Kivikangas A. 2003. Hyvän opetuksen sekä tuloksellisen oppimisen ehtoihin perustuva eriyttäminen ja yksilöiminen perusasteen 3-6 luokkien käsityöoppiaineen opetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja sarja C osa 197. Turku: Turun yliopisto.

Kivinen M. 2002. Luokkateoria ja yhteiskunnalliset jaot. Teoksessa Piirainen T. & Saari J. (toim.) Yhteiskunnalliset jaot 1990-luvun perintö? Helsinki: Gaudeamus, 140–159.

Kivinen O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys: peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turun yliopiston julkaisuja C: 67. Turku: Turun yliopisto.

Kivinen O. & Rinne R. & Ahola S. 1989. Koulutuksen rajat ja rakenteet. Juva: Hanki ja jää.

Kivinen O. & Rinne R. 1995. Koulutuksen periytyvyys: nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa.

Koulutus 1995:4. Helsinki: Tilastokeskus.

Kivirauma J. 1987. Poikkeavuus ja kansanopetus ennen oppivelvollisuutta: tutkimus heikkolahjaisiin ja pahantapaisiin oppilaisiin kohdistettujen toimenpiteiden muotoutumiseen vaikuttaneista tekijöistä erityisesti Turun ja Tampereen kansakouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:120. Turku: Turun yliopisto.

Kivirauma J. 1997. Faktorianalyysin kautta teemahaastatteluun – suomalaisen kasvatustieteen paradigmanmurrokset 1900-luvulla väitöskirjojen valossa. Teoksessa Kivirauma J. & Rinne R. (toim.) Suomalaisen kasvatustieteen historia: lyhyt oppimäärä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta A: 182. Turku: Turun yliopisto.

Koivunen A. & Liljeström M. 1996. Kriittikki, visiot, muutos -feministinen purkamis- ja rakentamisprojekti. Teoksessa Koivunen A. & Liljeström M. (toim.) Avainsanat: 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 9–34.

Kojonkoski-Rännäli S. 1995. Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi. Turun yliopiston julkaisuja sarja C. Turku: Turun yliopisto.

Kojonkoski-Rännäli 2006. Käsityön kaunis tulevaisuus. Teoksessa Kaukinen L. & Collanus M. (toim.) Tekstejä ja kangastuksia: puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Hamina: Akatiimi, 97–107.

Kokko S. 2003. Käsityömuistoja. Tyttöryhmät ja peruskoulun eriytynyt käsityö. Teoksessa Turunen R. & Roivas M. (toim.) Mikä ero. Kaksikymmentä kirjoitusta yhteiskunnasta, kulttuurista ja sukupuolesta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 294–310.

Kokko S. 2004. Tytöt peruskoulun tekstiilityössä. Teoksessa Kupiainen T. (toim.) Käsillä tehty. Helsinki: Edita, 91–102.

Kokko S. 2007. Käsityöt tyttöjen kasvatuksessa naisiksi. Joensuun yliopiston

kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Kolehmainen S. 2002. Koulutus, sukupuoli ja työnjako. Sosiologia 3/2002.

Korkiakangas P. 1996. Muistoista rakentuva lapsuus: agraarinen perintö lapsuuden työnteon ja leikkien muistelussa. Helsinki: Muinaismuistoyhdistys.

Korppi-Tommola A. 1984. Teollistumisen vaikutus naisen elinolosuhteisiin. Teoksessa Haavio-Mannila E. & Korppi-Tommola A. & Setälä P. (toim.) Sukupuolten tasa-arvo historiassa. Helsinki: Kouluhallitus, 23–40.

Korppi-Tommola A. & Setälä P. 1995. Naisen historia – osa kansakunnan historiaa. Teoksessa Sorvettula M. (toim.) Naisen terveys: hyvän elämän strategiset mitat. Helsinki: Kirjayhtymä, 37–52.

Koskenniemi M. 1944. Kansakoulun opetusoppi. Helsinki: Otava.

Koski L. 2001. Hyvä tyttö ja hyvä poika. Ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisissa kertomuksissa. Teoksessa Tolonen T. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 21–49.

Koski L. 2011. Sivistystyön ihmiskäsitys: villi-ihmisestä aikuiseksi yksilöksi.

Teoksessa Heikkinen A. & Leino-Kaukiainen P. (toim.) Valistus ja koulunpenkki: kasvatustieteellinen tutkimus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 159–183.

Kosonen U. 1998. Koulumuistoja naisiksi kasvamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

K. R. V. 1887. Alkeiskoulut mitenkä muutettavat yhteiskouluiksi? Teoksessa Rein T. & Grotenfelt K. & Hjelt E. & Krohn J. & Palmén E. & Setälä E. & Tudeer O. (toim.) Valvoja. Porvoo: Werner Söderström, 437–443.

Kuikka M. 1991. Johdatus kasvatustieteen historian tutkimukseen. Helsinki: Otava.

Kuikka M. 2001. Kasvatustieteen historian tutkimus. Helsinki: Otava.

Kupiainen J. 2004. Käsityötaito tietoyhteiskunnassa. Teoksessa Kupiainen T. (toim.) Käsillä tehty. Helsinki: Edita, 29–39.

Kärnä-Behm J. 2005. Käsityö kulttuurisena kategoriana. Käsityön ja käsityöläisyyden representaatio suomalaisissa päivälehdissä. Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 15. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Käyhkö M. 2006. Siivoojaksi oppimassa: etnografinen tutkimus työläistyöstä puhdistuspalvelualan koulutuksessa. Joensuu: Joensuu University Press.

Käyhkö M. 2007. Taipuisaksi ja puhtaaksi siivoojajanaiseksi: työläistyttöjen kasvatustieteellinen tutkimus ja moraalinen säätely toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatustiede 38 (2), 122–133.

Kröger T. & Pöllänen S. 2007. Käsityön kasvatustieteellinen tutkimus. Teoksessa Seitamaa-Hakkarainen P. & Pöllänen S. & Luutonen M. & Kaipainen M. & Kröger T. & Rautio A-M. & Sipilä O. & Turunen V. & Vartiainen L. & Heinen A. Käsityötieteen ja käsityömuotoilun sekä teknologiakasvatustieteen tutkimusohjelma Savonlinnan opettajakoulutuslaitoksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto, 50–52. Tulostettu 24.3.2011. http://joypub.joensuu.fi/publications/other_publications/kasvatustiede_kasityotieteen/kasvatustiede.pdf

Lahdes E. 1961. Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Lahdes E. 1966. Didaktiikan kehityslinjoja. Teoksessa Valtasaari A. & Henttonen A. & Järvi L. & Nurmi V. (toim.) Kansakoulu 1866–1966. Helsinki: Otava, 151–172.

Lahdes E. 1984. Opetussuunnitelman painottuminen 1970-luvulla. Teoksessa Iisalo T. & Lahdes E. & Viitaniemi E. (toim.) Suomen peruskoulun synty ja toteutuminen. Turun yliopiston julkaisusarja A:5. Turku: Turun yliopisto, 186–199.

Lahelma E. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsinki: Yliopistopaino.

Lahelma E. 2001. Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa Tolonen T. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Osuuskunta vastapaino, 79–96.

Lahelma E. 2011. Sukupuolitietoisuutta kouluun ja opettajakoulutukseen: TASUKO-hankkeesta eteenpäin. Kasvatus 1/2011, 90–95.

Lappalainen A. 1984. Peruskoulun opetussuunnitelman syntyprosessi ja peruskouluopetuksen johtamisjärjestelmän muotoutuminen. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksen tutkimuksia 28. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Launonen L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Leino M. & Viitanen K. 2003. Aikuiseksi kasvaminen suomalaisessa maalaisperheessä 1940 – 1950 -luvulla. Teoksessa Aapola S. & Kaarninen M. (toim.) Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 186–197.

Lepistö J. 2004. Käsiyö kasvatuksen välineenä: seurantatutkimus opiskelijoiden käsityötä koskevien käsitysten jäsentyneisyydestä ennen luokanopettajakoulutuksen käsityön peruskurssin opintoja ja niiden aikana. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C osa 219. Turku: Turun yliopisto.

Lepistö J. 2006. Käsiyöoppiaineen tulevaisuuden haasteet luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa Kaukinen L. & Collanus M. (toim.) Tekstejä ja kangastuksia: puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Hamina: Akatiami, 158-166.

Lepistö J. 2010. Käsitöiden tekeminen ei vaadi tiettyä sukupuolta. Teoksessa Suortamo M. & Ikävalko E. & Palmu T. & Tani S. (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo. Jyväskylä: PS-kustannus, 59–78.

Lewis T. & Zuga K. F. 2005. A Conceptual Framework of Ideas and Issues in Technology Education. Tulostettu 16.7.2010
[citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.133.1100...]

Liljeström M. 1996. Sukupuolijärjestelmä. Teoksessa Koivunen A. & Liljeström M. (toim.) Avainsanat: 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 111–138.

Lindfors E. 2001a. Taide ja teknologia näkökulmia käsityökasvatuksen tulevaisuuteen. Teoksessa Hyvönen & Lindfors E. (toim.) Tehdää yhesä! Taide ja taitokasvatuksen tulevaisuus. Oulun yliopisto kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita ja katsauksia, 85–96.

Lindfors E. 2008. Käsityön tutkimuksesta opetuksen kehittämiseen. Teoksessa Kallioniemi A. (toim.) Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka: ainedidaktinen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 1. Tutkimuksia 298. Helsinki: Helsingin yliopisto, 415–427 .

Lindfors E. 2010a. Muuttuva arki ja innovaatiot kästyön tutkimuksen ja opetuksen haasteena. Teoksessa Lindfors E. & Pullinen J. (toim.) Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä: 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa, Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinna, 97–111. Tulostettu 24.3.2011.
<http://www.uta.fi/laitokset/okl/hokl/dokumentit/juhlakirjajaweb.pdf>

Lindfors E. 2010b. Do teachers have the competence to teach? – The dilemma of arts and crafts. Teoksessa Ruismäki H.

& Ruokonen I.(toim.) Rights of the Child to the Arts, Culture and Creativity: 2nd International Journal of Intercultural Arts Education Conference: Post-Conference Book. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Report 320, 35-45. Tulostettu 15.8.2011.

http://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23775/ResearchReport_320.pdf?sequence=2

Lindfors, E. (painossa). Käsityön ainedidaktinen tutkimus ja haasteet 2000–luvulla. Teoksessa Kallioniemi A. & Virta A. (toim.) Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana. Kasvatustieteen seura.

Lindfors L. 1993. Slöjdföstran I kulturkampen Del I. Studier I den finländska skolslöjdens läroplaner 1912-1994. Studier från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi 4/1993. Vasa: Åbo Akademi.

Lindroos M. 1997. Opetusdiskurssiin piirretty viiva. Tyttö ja poika luokahuoneen vuorovaikutuksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 153. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Lundgren U. 1979. Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplans-teori. Stockholm: Liber.

Lundgren U. & Svingby G. & Wallin E. 1984. (toim.) Makten över läroplaner. Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion 21. Högskolan för lärarutbildning I Stockholm.

Luomalahti M. 2005. Naisopiskelijoiden teknologiasuuntautuminen luokanopettajakoulutuksessa. Acta Universitatis Tamperensis 1065. Tampere: Tampereen yliopisto.

Luukanen N. 1986. Aatteiden murros 1880-luvun Suomessa. Teoksessa Tuomi O. (toim.) Aatteet, ideat ja teoriat: Chydenius-luennot 1983–1985. Chydenius-instituutti. Tutkimuksia 17. Kokkola: Chydenius-instituutin kannatusyhdistys.

Luutonen M. 1997. Kansanomainen tuote merkityskenttänä. Tutkimus suomalaisista villapaidoista. Artefakta. Helsinki: Akatiimi.

Luutonen M. 2007. Kulttuurinen tuotetutkimus. Teoksessa Seitamaa-Hakkarainen P. & Pöllänen S. & Luutonen M. & Kaipainen M. & Kröger T. & Rautio A-M. & Sipilä O. & Turunen V. & Vartiainen L. & Heinonen A. Käsi-työtieteen ja käsityömuotoilun sekä teknologiakasvatuksen tutkimusohjelma Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto, 26–28. Tulostettu 24.3.2011.
<http://joypub.joensuu.fi/publications>

/other_publications/kasvatustiede_kasvotyotieteen/kasvatustiede.pdf

Lydecken Charlotta. Henkilökuvatie-tokanta. Biografiakeskus. Tulostettu 30.12.2011.

<http://www.kansallisbiografia.fi/kb/artikkeli/8753/>

Malinen P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-kustannus.

Markkola P. 1989. Maaseudun työläisvaimot. Teoksessa Laine L. & Markkola P. (toim.) Tuntematon työläisnainen. Tampere: Vastapaino, 39–60.

Markkola P. 1990. Women in Rural Society in the 19th and 20th Century. Teoksessa Manninen M. & Setälä P. (toim.) The Lady with the Bow: the Story of Finnish Women. Helsinki: Otava, 17-29.

Markkola P. 1994. Työläiskodin synty: tamperelaiset työläisperheet ja yhteiskunnallinen kysymys 1870-luvulta 1910-luvulle. Historiallisia tutkimuksia 187. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.

Markkola P. 2003. Moninainen maalaisnuoriso. Teoksessa Aapola S. & Kaarninen M. (toim.) Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia.

Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 128–159.

Markkola P. 2007. Suomalaisen naisen ja miehen elämänkaari. Teoksessa Häggman K & Kuisma M. & Markkola P. & Pulma P. & Kuosmanen R.-L. Forslund R. & Mäkinen A. (toim.) Suomalaisen arjen historia. Säätyjen Suomi. Porvoo: WSOY, 251–269.

Melby K. 1996. Norsk kvinnehistorie 1975–1995. Kjønnets endrede vitenskapelige status. Historisk tidsskrift 1/1996, 185–214.

Metso T. 1992. Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa Näre S. & Lähteenmaa J. (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 270–283.

Metsärinne M. 2008. Suomen koulukäsityksen neljä aikakautta opetussuunnitelmien ja teknisen työn oppikirjojen kuvauksena: kohti monipuolista koulukäsityksen tutkimusta ja käytänteitä. Research in Sloyd Education and Crafts Science. A: 13/2008. Vasa: NordFo.

Miettinen R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta: analyysi opetuksen kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.

Morgan S. 2006. Writing Feminist History: Theoretical Debates And Critical Practices. Teoksessa Morgan S. (toim.) The Feminist History Reader. London: Routledge, 1–48.

Männistö T. 2003. Haluathan tulla todelliseksi naiseksi? Naisruumiin tuottaminen Suomessa ilmestyneissä nuoren naisen oppaissa 1890–1972. Turun yliopistonhistorian laitoksen julkaisuja 63. Turku: Turun yliopisto.

Nieminen M. & Vuorio-Lehti M. 2003. Menneisyyden kasvatustodellisuuden lähestymistapoja ja tulkintamahdollisuuksia. Teoksessa Vuorio-Lehti M. & Nieminen M. (toim.) Kasvatustieteen nyt: makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin. Kasvatusalan tutkimuksia 14. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 11–34.

Nieminen M. 2003. Köyhälistö ja koulutus 1800- ja 1900-lukujen taitteessa. Teoksessa Vuorio-Lehti M. & Nieminen M. (toim.) Kasvatustieteen nyt: makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin. Kasvatusalan tutkimuksia 14. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 109–128.

Nikunen M. 2001. Nainen ja henkiriikos. Teoksessa Nikunen M. & Gordon T. & Kivimäki S. & Pirinen R. (toim.)

Nainen / naisuus / naisellisuus. Tampere: Tampere University Press, 159–190.

Nurmi V. 1966. Maamme ensimmäisen kansakoulun synty. Teoksessa Valta-
saari A. & Henttonen A. & Järvi L. &
Nurmi V. (toim.) Kansakoulu 1866–
1966. Helsinki: Otava, 15–20.

Nurmi V. 1983. Maamme koulutusjär-
jestelmä eilen, tänään, huomenna. Por-
voo: WSOY.

Nurmi V. 1988. Uno Cygnaeus: suoma-
lainen koulumies ja kasvattaja. Helsin-
ki: Kouluhallitus.

Nurmi V. 1989. Kansakoulusta perus-
kouluun. Porvoo: WSOY.

Nygren-Landgårds C. 2000. Educational
and Teaching Ideologies in Sloyd
Teacher Education. Åbo: Åbo Akademi
University Press.

Nysten M.-L. 1990. Pojat tekstiilityössä:
opettajien kokemuksia ja tulevaisuu-
den näkymiä. Kouluhallitus.

Nätkin R. 2003. Moninaiset perhemuo-
dot ja lapsen hyvä. Teoksessa Forsberg
H. & Nätkin R. (toim.) Perhe murrok-
sessa: kriittisen perhetutkimuksen jäl-
jillä. Helsinki: Gaudeamus. 16–38.

Ollila A. 1989. Yhteiskunta kaipaa äi-
din sydäntä ja naisen kättä: Martta-aate
vuosina 1918–1939. Lisensiaatintyö.
Turku: Turun yliopisto.

Oittinen P. 1996. Pistoja yli ajan ja sää-
dyn. Ompelu kahden naisen elämässä.
Teoksessa Rahikainen M (toim.) Mat-
koja moderniin: lähikuvia suomalais-
ten elämästä. Historiallinen Arkisto
107. Helsinki: Suomen Historiallinen
Seura, 31–72.

Oittinen R. H. 1972. Miksi peruskou-
luun. Päämääriä ja periaatteita koulun
kehittämisestä. Helsinki: Tammi.

Oittinen R. H. 2012. Henkilökuvatieto-
kanta. Biografiakeskus. Tulostettu
8.2.2012
[http://www.kansallisbiografia.fi/kb/
artikkeli/647/](http://www.kansallisbiografia.fi/kb/artikkeli/647/)

Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote
28.6.2012. Tulostettu 4.9.2012.
http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/VN_tuntijako.html

Palmu T. 2007. ”Me niataan ja kiite-
tään”: kuri ja järjestys 1970-luvulla tyt-
tökoulua käyneiden naisten muistoissa.
Kasvatus 38 (2), 165–174.

Parikka M. 1998. Teknologiakompe-
tenssi: teknologiakasvatuksen uudis-
tamishaasteita peruskoulussa ja lukios-
sa. Jyväskylä Studies in Education,

Psychology and Social Research 141.
Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Peltonen J. 1988. Käsiyökasvatuksen perusteet: koulukäsityön ja sen opetuksen teoria sekä teoreettinen ja empiirinen tutkimus peruskoulun yläasteen teknisen työn oppisisällöistä ja opetuksesta. Turun yliopisto kasvatustieteiden tiedekunta A: 132. Turku: Turun yliopisto.

Perusopetus 2020: yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Tulostettu 18.3.2011.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf>

Pesonen J. 2009. Peruskoulun johtaminen - aikansa ilmiö. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 132. Tulostettu 16.6.2010.

http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/pesonen_peruskoulun/pesonen.pdf

Pierson C. 1991. Beyond the Welfare State?: The New Political Economy of Welfare. Cambridge: Polity Press.

Pietikäinen I. 2006. Käsiyön kaksi ulottuvuutta. Teoksessa Kaukinen L. & Collanus M. (toim.) Tekstejä ja kangastuksia: puheenvuoroja käsityöstä ja sen

tulevaisuudesta. Hamina: Akatiimi, 78–85.

Pohjakallio P. 2006. Puhetta taiteen paikasta koulussa – Taidekasvatuksen jatkuva perustelujen tarve. Teoksessa Jakku-Sihvonen R. (toim.) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 39. Helsinki: Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti, 10–32.

Puhakka H. 2003. Koulutus, työelämä ja sukupuoli. Teoksessa Vanhalakka-Ruoho M. (toim.) Näkymätöntä näkyväksi: elämänkulku, työura ja sukupuolittietoinen ohjaus -projektin ydin-teemoja. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 87. Joensuu: Joensuun yliopisto, 20–42.

Pöllänen S. & Kröger T. 2000. Käsiyön erilaiset merkitykset opetuksen perustana. Teoksessa Enkenberg J. & Väisänen P. & Savolainen E. (toim.) Opettajatiedon kipinöitä: kirjoituksia pedagogiikasta. Savonlinnan opettajakoulutuslaitos. Joensuu: Joensuun yliopisto, 233–253. Tulostettu 24.4.2011.

<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/kipinat/kansi.htm>

Pöllänen S. 2002. Yhteinen käsityö sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta tarkasteltuna. Teoksessa Nuutinen P.

& Savolainen E. (toim.) 50 vuotta opettajankoulusta Savonlinnassa. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Joensuun yliopisto, 219–224. Tulostettu 18.1.2011.
<http://sokl.joensuu.fi/juhlakirja/27Sinikk.htm>

Pöllänen S. & Kröger T. 2005. Näkökulmia kokonaiseen käsityöhön. Teoksessa Enkenberg J. & Savolainen E. & Väisänen P. (toim.) Tutkiva opettajakoulutus – taitava opettaja. Savonlinnan opettajakoulutuslaitos. Savonlinna: Joensuun yliopisto, 160–172. Tulostettu 23.4.2011.
<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/index.htm>

Pöllänen S. 2006. Elämä ilman käsitöitä – mitä se on? Käsityö harrastajien psyykkisen hyvinvoinnin tukena. Teoksessa Kaukinen L. & Collanus M. (toim.) Tekstejä ja kangastuksia: puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Hamina: Akatiimi, 66–77.

Pöllänen S & Kröger T. 2006. Kokonainen ja ositettu käsityö paradigmatilmoina: näkökulmia ja tulevaisuuden suuntia. Teoksessa Kaukinen L. & Collanus M. (toim.) Tekstejä ja kangastuksia: puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Hamina: Akatiimi, 86–96.

Pöllänen S. 2007. Käsityötieteen poluilta. Teoksessa Seitamaa-Hakkarainen P. & Pöllänen S. & Luutonen M. & Kaipainen M. & Kröger T. & Rautio A-M. & Sipilä O. & Turunen V. & Vartiainen L. & Heinonen A. Käsityötieteen ja käsityömuotoilun sekä teknologiakasvatuksen tutkimusohjelma Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto, 3–18. Tulostettu 1.11.2010.

http://joypub.joensuu.fi/publications/other_publications/kasvatustiede_kasityotieteen/kasvatustiede.pdf

Pöllänen S. 2007b. Käsityö ja hyvinvointi. Teoksessa Seitamaa-Hakkarainen P. & Pöllänen S. & Luutonen M. & Kaipainen M. & Kröger T. & Rautio A-M. & Sipilä O. & Turunen V. & Vartiainen L. & Heinonen A. Käsityötieteen ja käsityömuotoilun sekä teknologiakasvatuksen tutkimusohjelma Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto, 29–32. Tulostettu 24.3.2011.

http://joypub.joensuu.fi/publications/other_publications/kasvatustiede_kasityotieteen/kasvatustiede.pdf

Rahikainen M. 2003. Nuorena Työhön. Lasten ja nuorten työnteko 1900–1970. Teoksessa Aapola S. & Kaarninen M. (toim.) Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorisoin historian historia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 160–185.

Rantalaiho L. 1994. Sukupuolisopimus ja Suomen malli. Teoksessa Anttonen A. & Henriksson L. & Nätkin R. (toim.) Naisten hyvinvointivaltio. Tampere: Vastapaino, 9–30.

Raunio A.-M. 2007. Monitieteinen ja poikkitieteinen käsityötiede. Teoksessa Seitamaa-Hakkarainen P. & Pöllänen S. & Luutonen M. & Kaipainen M. & Kröger T. & Rautio A.-M. & Sipilä O. & Turunen V. & Vartiainen L. & Heino-
nen A. Käsityötieteen ja käsityömuotoi-
lun sekä teknologiakasvatuksen tutki-
musohjelma Savonlinnan opettajan-
koulutuslaitoksessa. Joensuu: Joensuun
yliopisto, 19–22. Tulostettu 24.3.2011.
http://joypub.joensuu.fi/publications/other_publications/kasvatustiede_ka_sityotieteen/kasvatustiede.pdf

Rasinen A. 2000. Developing Technology Education: In Search of Curriculum Elements for Finnish General Education Schools. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 171. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Renvall P. 1983. Nykyaajan historian-tutkimus. Porvoo: WSOY.

Rikkinen H. 1982. Developments in the status and content of geography teaching in the secondary schools of Finland. Helsingin yliopiston maantie-

teen laitoksen julkaisuja A:124. Helsinki: H. Rikkinen.

Rinne R. 1984. Suomen oppivelvollisuus-koulun opetussuunnitelman muu-
tokset vuosina 1916–1970: opetussuun-
nitelman intentioiden ja lähtökohtien
teoreettis-historiallinen tarkastelu. Tu-
run yliopiston julkaisuja C osa 44. Tur-
ku: Turun yliopisto.

Rinne R. 1987. Onko opetussuunnitel-
ma ideologiaa - Opetussuunnitelma
aikakautensa sosiaalisten ehtojen raa-
mittamana skenaariona. Teoksessa Ma-
linen & Kansanen (toim.) Opetussuun-
nitelman tutkimukselliset kehykset:
opetussuunnitelmattukijoiden yhteis-
työryhmän ja Suomen kasvatustieteel-
lisen seuran järjestämä opetussuunni-
telmaseminaari 25.-26.9.1986. Helsingin
yliopiston opettajankoulutuslaitos tut-
kimuksia n:o 48. Helsinki: Helsingin
yliopisto, 95–130.

Rinne R. & Kivirauma J. 2003a. Koulu-
tuksen ja syrjäytymisen muuttuva yh-
teys. Teoksessa Rinne & Kivirauma
(toim.) Koulutuksellista alaluokkaa
etsimässä. Matala koulutus yhteiskun-
nallisen aseman määrittäjänä Suomessa
1800- ja 1900-luvuilla. Kasvatusalan
tutkimuksia 18. Turku: Suomen Kasva-
tustieteellinen Seura, 13–78.

Rinne R. & Kivirauma J. 2003b. Oppi-
oikeudesta kouluttautumispakkoon.

Teoksessa Rinne & Kivirauma (toim.) Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Kasvatusalan tutkimuksia 18. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 327–337.

Rokka P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tulostettu 1.3.2012.

<http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-8456-8.pdf>

Ronkainen S. 2001. Naiseuden inho, Teoksessa Nikunen M. & Gordon T. & Kivimäki S. & Pirinen R. (toim.) Nainen / naiseus / naisellisuus. Tampere: Tampere University Press, 63–89.

Ruoppila V. 1954. Kansa lastensa kasvattajana. Helsinki: WSOY.

Ruutu M. 1956. Koululaitoksen muuttuminen ja sen muuttava vaikutus yhteiskuntaan. Teoksessa Renvall P. (toim.) Suomalaisen kansanvallan kehitys. Historian aitta 13. Porvoo: WSOY, 75–92.

Räsänen M. 2009. Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa Aro A. & Hartikainen M. & Hollo M. & Järnefelt H. & Kauppinen E. & Ketonen H. & Manninen M. & Pietilä M. & Sin-

ko P. (toim.) Taide ja taito - kiinni elämässä: TAITAI taide- ja taitokasvatus. Helsinki: Opetushallitus, 28–39.

Räty O. 1987. Työ ja koulutus. Porvoo: WSOY.

Saari M. 1992. Iiris-rukan oppivuodet. Tyttöjen kansakouluopetus 1930-luvulla. Teoksessa Näre S. & Lähteenmaa J. (toim.) Letit liehumaan: tyttö-kulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 259–269.

Saine H. 2000. Uskonnonopetus Suomen oppivelvollisuuskoulussa 1900-luvulla. Turun yliopiston julkaisuja Sarja C osa 165. Turku: Turun yliopisto.

Sarjala J. 1981. Suomalainen koulutuspolitiikka. Porvoo: Werner Söderström.

Salomäki K. 2000. Keisarinna ja sermi: naiskäsitöiden suhde taiteeseen 1800-luvun loppupuolella. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 7. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Salmela A. 1966. Kansakoululainsäädäntö oppivelvollisuuslain jälkeen. Teoksessa Valtasaari A. & Henttonen A. & Järvi L. & Nurmi V. (toim.) Kansakoulu 1866–1966. Helsinki: Otava, 72–101.

Salmela A. 2012. Henkilötietokanta. Biografiakeskus. Tulostettu 8.2.2012 <http://www.kansallisbiografia.fi/kb/artikkeli/8569/>

Scott J. 1988. Gender and the Politics of History. New York: Columbia University Press.

Seitamaa-Hakkarainen P. 2000. The Weaving-Design Process As A Dual-Space Search. Department of Home Economics and Craft Science. Research Report 6. University of Helsinki. Department of Home Economics And Craft Science.

Seitamaa-Hakkarainen P. 2007. Tiivistelmä. Teoksessa Seitamaa-Hakkarainen P. & Pöllänen S. & Luutonen M. & Kaipainen M. & Kröger T. & Rautio A-M. & Sipilä O. & Turunen V. & Vartiainen L. & Heinonen A. Käsi-työtieteen ja käsityömuotoilun sekä teknologiakasvatuksen tutkimusohjelma Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto, tiivistelmä, IV-VII. Tulostettu 23.3.2011. http://joypub.joensuu.fi/publications/other_publications/kasvatustiede_ka_sityotieteen/kasvatustiede.pdf

Seitamaa-Hakkarainen P. 2009. Pohdintoja käsityön kuvasta. Teoksessa Aro A. & Hartikainen M. & Hollo M. & Järnefelt H. & Kauppinen E. & Ketonen H. & Manninen M. & Pietilä M. & Sin-

ko P. (toim.) Taide ja taito - kiinni elämässä: TAITAI taide- ja taitokasvatus. Helsinki: Opetushallitus, 63-75. Tulostettu 7.4.2011.

http://www.oph.fi/download/49220/taide_ja_taito.pdf

Seitamaa-Hakkarainen P. 2010. Searching New Values for Craft Education: Can Design Based Learning Be a Solution. Teoksessa Rasinen A. & Rissanen T. (toim.) In the Spirit of Uno Cygnaeus: Pedagogical Questions of Today and Tomorrow, 71-89. Tulostettu 5.4.2011.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/25469/9789513940461.pdf?sequence=2>

Setälä P. 1984. Tuntematon menneisyys, naisen historia. Teoksessa Haavio-Mannila E. & Korppi-Tommola A. & Setälä P. (toim.) Sukupuolten tasa-arvo historiassa. Helsinki: Kouluhallitus, 7-22.

Sevänen E. 1991. Nikolai-koulukunnan teoria taiteesta sosiaalisena järjestelmänä. Teoksessa Sevänen E. & Saari-luoma L. & Turunen R. (toim.) Taide modernissa maailmassa. Helsinki: Gaudeamus, 157-177.

Sipilä P. 1998. Sukupuolitettu ihminen - kokonainen etiikka. Tampere: Gaudeamus.

Sipilä P. 1999. Sukupuolitettu ihminen – kokonainen etiikka. Teoksessa Pihlström S. & Wallgren T. (toim.) Ajatus 56. Suomen Filosofisen Yhdistyksen vuosikirja, 245–250.

Skinnari S. & Syväoja H. 2007. Suomalaisen pedagogiikan linjauksia 1920-luvulta 2000-luvulle – löytyykö ikuisen pedagogiikan linjaa? Teoksessa Tähtinen J. & Skinnari S. (toim.) Kasvatus ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Kasvatusalan tutkimuksia 29. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 341–377.

Soininen M. Opetusoppi II. Neljäs painos. Helsinki: Otava.

Somerkivi U. 1982. Peruskoulu: synty, kehittyminen ja tulevaisuus. Vantaa: Kunnallispaino.

Stark L. 2006. Johdanto. Pitkospuita modernisaation suolle. Teoksessa Heltti H. & Stark L. & Tuomaala S. (toim.) Modernisaatio ja kansan kokemus Suomessa 1860–1960. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1101. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–46.

Sulkunen I. 1987. Naisten järjestäytyminen ja kaksijakoinen kansalaisuus. Teoksessa Alapuro R. & Liikanen I. & Smeds K. & Stenius H. (toim.) Kansa

liikkeessä. Helsinki: Kirjayhtymä, 157–175.

Sulkunen I. 1989. Naisen kutsumus. Miina Sillanpää ja sukupuolten maailmojen erkaantuminen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö hanki ja jää. Juva: WSOY.

Sulkunen I. 1990. The mobilization of women and the birth of civil society. Teoksessa Manninen M. & Setälä P. (toim.) The lady with the bow. The story of Finnish women. Helsinki: Otava, 42–54.

Suojanen U. 1993. Käsiyökasvatuksen perusteet. Porvoo: WSOY.

Suojanen U. 2000. Slöjd och samhällsförändring. Teoksessa Suojanen U. & Porko-Hudd M. (toim.) World-Wide Sloyd: ideologi för framtidens samhälle. Dokumentationer från NordFosymposium Vasa, 26.-27.11.1999. Vasa: NordFo, 66–98.

Syrjäläinen E. 2003. Käsiyönohettajan pedagogisen tiedon lähteeltä: persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsiyön opetuksen kontekstissa. Helsingin yliopiston kotitalous- ja käsiyötieteiden laitoksen julkaisuja 12. Tulostettu 24.4.2011.

<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kotit/vk/syrjalainen/kasityon.pdf>

Syrjäläinen E. & Kujala T. 2010. Sukupuolittietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu vaihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa Suortamo M. & Tainio L. & Ikävalko E. & Palmu T. & Tani S. (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-Kustannus, 25–40.

Tainio L. & Palmu T. & Ikävalko E. 2010. Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki. Teoksessa Suortamo M. & Tainio L. & Ikävalko E. & Palmu T. & Tani S. (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-Kustannus, 13–22.

Talve I. 1990. Suomen kansankulttuuri. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Tarjanne A. J. 1916. Kansakouluasetuksen synty. Teoksessa Tarjanne A. J. (toim.) Suomen kansakoulu 1866–1916: Suomen opettajyhdistyksen keskushallituksen toimesta julkaistu. Helsinki: Valistus, 47–96.

Tolonen T. 2001a. Johdanto. Teoksessa Tolonen T. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 7–17.

Tolonen T. 2001b. Nuorten kulttuurit koulussa: ääni, tila ja sukupuolten arkit järjestykset. Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 10. Helsinki: Gaudeamus.

Tolonen T. 2005. Sosiaalinen tausta, sukupuoli ja paikallisuus nuorten koulutussiiirtymissä. Teoksessa Aapola S. & Ketokivi K. (toim.) Polkuja ja poikkeamia: aikuisuutta etsimässä. Nuorisotutkimusseura julkaisuja 56. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 35–65.

Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako 2012. Tulostettu 22.3.2012. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/tr06.pdf?lang=en>

Tuomaala S. 2003a. ”Nurkasta ei puutu ku kahvipannu” Miten tyttöys rakentui 1920- ja 30-luvun kansakoulun opetustilassa. Teoksessa Vuorio-Lehti M. & Nieminen M. (toim.) Kasvatushistoria nyt: makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin. Kasvatusalan tutkimuksia 14. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 211–236.

Tuomaala S. 2003b. Polkupyörällä pääsee. Teoksessa Aapola S. & Kaarninen M. (toim.) Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 355–371.

Tuomaala S. 2004. Työtätekevistä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi: suomalais-

sen oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaaminen 1921–1939. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Tuomaala S. 2007. Mustetta ja multaa eli kansakoulun ihanteet ja arki. Teoksessa Häggman K. & Kuisma M. & Markkola P. & Pulma P. & Kuosmanen R.-L. Forslund R. & Mäkinen A. (toim.) Suomalaisen arjen historia 3, Modernin Suomen synty. Helsinki: Weilin + Göös, 147–257.

Tuomaala S. 2008. Työteliäksi, miehiksi ja naisiksi – mutta miten? Jatko-opetus 1900-luvun jakautuneessa Suomessa. Teoksessa Tolonen T. (toim.) Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli. Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura julkaisuja 83. Tampere: Vastapaino, 148–174.

Tuomaala S. 2011. Kamppailu yhteisestä koulusta ja oppivelvollisuudesta. Teoksessa Heikkinen A. & Leino-Kaukiainen P. (toim.) Valistus ja koulunpenkki. Helsinki: Suomalainen Kirjallisuuden Seura, 95–110.

Tuomi J. & Sarajärvi A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomikoski-Leskelä P. 1979. Taidekasvatus Suomessa I. Taidekasvatuksen teoria ja käytäntö koulupedagogiikassa 1860-luvulta 1920-luvulle. Jyväskylän

yliopisto. Taidekasvatuksen laitos 5. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Törnudd Lilli. Henkilökuvatietokanta. Biografiakeskus. Tulostettu 30.12.2011. <http://www.kansallisbiografia.fi/kb/artikkeli/6494/>

Tähtinen J. 2007. Modernia koulutusyhteiskuntaa kohti – suomalaisen kansanopetuksen ja koululaitoksen kehitysuonteita autonomian ajalla. Teoksessa Tähtinen J. & Skinnari S. (toim.) Kasvatus ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 101–148.

Tähtinen J. 2011. Moraali ja terveys kansalais- ja koulukasvatuksen polttopisteessä. Teoksessa Heikkinen A. & Leino-Kaukiainen P. (toim.) Valistus ja koulunpenkki: kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 184–216.

Uusikylä K. & Atjonen P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Vainio-Korhonen K. 1998. Käsin tehty. Miehelle ammatti naiselle ansioiden lähde. Käsityötuotannon rakenteet ja strategiat esiteellisessä Turussa Ruotsin ajan lopulla. Helsinki: Hakapaino Oy.

Vainio-Korhonen K. 2002. Ruokaa, vaatteita, hoivaa: naiset ja yrittäjyys paikallisena ja yleisenä ilmiönä 1700-luvulta nykypäivään. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Valve T. 1955. Kansakoulun käsityönopetus koulukokonaisuuden osana. Teoksessa Kansakoulun työtapa III osa. Saarialho K. & Koskeniemi M. (toim.) Porvoo: WSOY, 234–239.

Vartiainen L. 2010. Yhteisöllinen käsityö: verkostoja, taitoja ja yhteisiä elämyksiä. Publications of the University of Eastern Finland. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Virrankoski P. 1994. Käsitöistä leivän lisää. Suomen ansiokotiteollisuus 1865–1944. Historiallisia tutkimuksia 186. Helsinki: Suomen historiallinen seura.

Vilkuna K. & Mäkinen E. 1983. Isien työt. Keuruu: Otava.

Wikander U. 1992. Delat arbete, delad makt: on kvinnors underordning i och genom arbetet. Teoksessa Åström G. & Hirdman Y. (toim.) Kontrakt i kris. Om kvinnors plats i välfärdsstaten. Stockholm: Carlssons, 21–84.

Wikander U. 1994. Kvinnorna i den tidiga industrialiseringen. Teoksessa Hirdman Y. (toim.) Kvinnohistoria. Om kvinnors villkor från antiken till

våra dagar. Stockholm: Utbildningsradion, 122–135.

Vuorela T. 1983. Suomalainen kansankulttuuri. Porvoo; Helsinki: WSOY.

Vuori J. 2003. Äitiyden ainekset. Teoksessa Forsberg H. & Nätkin R. (toim.) Perhe murroksessa: kriittisen perhetutkimuksen jäljillä. Helsinki: Gaudeamus, 39–63.

Östman A.-C. 2000a. Mjölök och jord. Om kvinnlighet, manlighet och arbete i ett österbottniskt jordbrukssamhälle ca 1870–1940. Åbo: Åbo Akademis Förlag.

Östman A.-C. 2000b. Joan Scott ja feministinen historiankirjoitus. Teoksessa Anttonen A. & Lempiäinen K. & Liljeström M. (toim.) Feministijä: aikamme ajatteloita. Tampere: Vastapaino, 275–294.

PAINAMATTOMAT LÄHTEET

Hokka 1996. Helsingin yliopisto. Käsityötieteen laitos. Tekstilihistorian luennot.

Marjanen P. 1997. Yhteiskunta muuttui, muuttuiko käsityönopetus? Kansakoulun tyttöjen käsityönopetuksen tavoitteiden ja sisältöjen analyysi vuosina 1866 - 1925. Oulun yliopisto pro gradu tutkielma.

Marjanen P. 2001. Aika muuttui, muutuivatko käsityön prosessi ja produkti? Kansakoulun ja alkavan peruskoulun käsityönopetuksen kirjallisen oppimateriaalin ja opetussuunnitelmien analyysi vuosina 1925 - 1970. Helsingin yliopisto sivuainelaudatur tutkielma.

Marjanen P. Kasvattavaa vai käytännöllistä käsityötä? -kansakoulun ja alkavan peruskoulun koulukäsityön tavoitteiden ja sisältöjen analyysi. Oulun yliopisto liseniaatintyö.

Riipinen A. 2007. Yhteinen käsityö peruskoulun 7. luokalla. Pro gradu tutkielma. Helsingin yliopisto. Tulostettu 20.6.2010. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe20072150>.

Tuokko S. 2009. Käsityön sukupuolirajat ja rajojen rikkojat. Pro gradu tutkielma. Helsingin yliopisto. Tulostettu 20.6.2010
<http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe200906101608>.

LIITE 1: VIIKKOTUNTIMÄÄRÄT (YKK 3.3.1881)

| | Alaluokka | Yläluokka |
|-----------------------|-----------|-----------|
| Uskonto | 6 | 6 |
| Äidinkieli: lukeminen | 8 | 5 |
| Kirjoitus | 4 | 2 |
| Maantieto | 2 | 1 |
| Historia | 2 | 5 |
| Laskento | 4 | 2 |
| Mittausoppi | - | 1 |
| Luonnontieto | - | 2 |
| Kuvaanto (piirustus) | - | 2 |
| Laulu | 2 | 2 |
| Voimistelu | 3 | 3 |
| Käsityö | 5 | 5 |
| Yhteensä | 36 | 36 |

LIITE 2: OPPIKIRJAKOMITEAN TUNTIJAKOSUUNNITELMA

Oppikirjakomitean viikkotuntimääriä koskeva esitys vuonna 1899 (Komiteamietintö 1899:10).

| | Neliluokkainen koulu | | Kuusiluokkainen koulu | | |
|----------------|----------------------|-----------|-----------------------|-----------|---------|
| | I/II lk | III/IV lk | I/II lk | III/IV lk | V/VI lk |
| Uskonto | 5 | 5 | 4/6 | 4 | 4 |
| Äidinkieli | 8 | 6 | 10 | 8 | 7/6 |
| Laskento | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 |
| Geometria | - | 1 | - | - | 1 |
| Maantieto | 2 | 1 | - | 2 | 1/2 |
| Historia | - | 3 | - | - | 3 |
| Luonnontieto | - | 2 | - | - | 2 |
| Kaunokirjoitus | 2 | - | 4 | 2 | - |
| Piirustus | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Laulu | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Voimistelu | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 |
| Käsityö | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 |
| Yhteensä | 30 | 30 | 24 | 30 | 30 |

LIITE 3: MAALAIKANSAKOULUN OPETUSSUUNNITELMA 1925

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma vuodelta 1925 kaksi tai useampi opettajaiselle koululle (Komiteamietintö 1925:14).

| | Alakansakoulu I-II lk | Yläkansakoulu III-IV lk |
|----------------------------|-----------------------|-------------------------|
| Uskonto | 4 | 4 |
| Historia | - | 2 |
| Kotiseutuoppi ja maantieto | 3 | - |
| Luonnontieto | - | 6 |
| Äidinkieli | 7 | 5 |
| Kaunokirjoitusta | 2 | - |
| Laskentoa ja mittausoppia | 4 | 4 |
| Piirustusta | 2 | 2 |
| Laulua | 2 | 2 |
| Voimistelua | 2 | 2 |
| Käsityötä | 4 | 4 |
| Yhteensä | 30 | 31 |

LIITE 4: KANSAKOULUN OPETUSSUUNNITELMA 1952

Kaksiopettajainen seitsemänvuotinen kansakoulu

| | I lk | II lk | III lk | IV lk | V lk | VI lk | VII lk | Yht. |
|----------------------------|------|-------|--------|-------|------|-------|--------|------|
| Uskonto | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 14 |
| Ymp.oppi ja askarte- lu | 4 | 4 | 4 | - | - | - | - | 12 |
| Maantieto | - | - | - | 3 | 2 | 2 | 2 | 9 |
| Luonnontieteet | - | - | - | 2 | 2 | 4 | 4 | 12 |
| Hist. ja yhtkuntaop- pi | - | - | - | 1 | 1 | 3 | 3 | 8 |
| Äidinkieli | 8 | 9 | 10 | 8 | 8 | 7 | 7 | 57 |
| Laskento | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 29 |
| Kuvaamataito | - | - | - | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 |
| Laulu | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 12 |
| Leikki ja voim. | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 12 |
| Vieras kieli | - | - | - | - | - | 3 | 3 | 6 |
| Luokan yht. tunti | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| Käsityö | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 18 |
| Yhteensä | 20 | 24 | 28 | 30 | 30 | 32 | 32 | 196 |

LIITE 5: PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMA 1970

| | I lk | II lk | III lk | IV lk | V lk | VI lk | VII lk | VIII lk | IXlk | Yht. |
|---------------------------|---------|----------|-----------|----------|---------|----------|-----------|------------|-------|-------|
| Uskonto | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 15 |
| Ympäristöoppi | 3 | 3 | 1 | 1 | - | - | - | - | - | 8 |
| Äidinkieli | 9 | 9 | 6 | 6 | 6 | 6 | 3 | 3 | 3 | 51 |
| I Vieras kieli | - | - | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 19 |
| II Vieras kieli | - | - | - | - | - | - | 2/2 | 2/5 | 2/5 | 6/12 |
| historia | - | - | - | - | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 10 |
| Kansalaistaito | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| Matematiikka | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 36 |
| Fysiikka ja kemia | - | - | - | - | - | - | 2 | 3 | 3 | 8 |
| Maantieto ja luonnonhist. | - | - | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 22 |
| Liikunta | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 22 |
| Musiikki | | | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 1 | - | 12 |
| Kuvaamataito | 1 | 1 | | | | | | | | 11 |
| Kotitalous | | | | | | | 3 | - | - | 3 |
| Käsityö | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | - | - | 15 |
| Yhteensä | 24 | 24 | 28 | 26 | 31 | 31 | 28 | 25/28 | 25/28 | |
| II Oppilaan ohjaus | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 9 |
| III Valinnaisaineet | - | - | - | - | - | - | 4-6 | 4-9 | 4-9 | 12-24 |
| Yhteensä | 25 | 25 | 29 | 29 | 32 | 32 | 33-35 | 33-35 | 33-35 | |

LIITE 6: PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMA 1985

1. Peruskoulun ala-asteen tuntijako

| | Luokka-aste | | | | | | Yht. |
|-----------------------------------------|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|---------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| Äidinkieli | 7 | 7 | 5-6 | 5-6 | 4-6 | 4-6 | 32-38 |
| Vieraskieli tai toinen kotimainen kieli | - | - | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 |
| Ympäristöoppi, biologia ja maantieto | 2 | 2 | 2-3 | 2-3 | 3-4 | 3-4 | 14-18 |
| Kansalaistaito ¹ | - | - | 0-1 | 0-1 | 0-1 | 0-1 | 2-3 |
| Uskonto tai elämäntutkimustieto | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 10 |
| Historia | - | - | - | - | 1-3 | 1-3 | 3-6 |
| Matematiikka | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 21 |
| Musiikki ² | 1-2 | 1-2 | 1-4 | 1-4 | 1-4 | 1-4 | 6-18 |
| Kuvaamataito ² | 1-2 | 1-2 | 1-4 | 1-4 | 1-4 | 1-4 | 6-18 |
| Käsityö ² | 1-2 | 1-2 | 2-4 | 2-4 | 2-4 | 2-4 | 10-18 |
| Liikunta ^{2,3} | 1-2 | 1-2 | 2-3 | 2-3 | 2-3 | 2-3 | 15-16 |
| Oppilaan kokonaistuntimäärä | 19-21 | 19-21 | 23-25 | 23-25 | 24-26 | 24-26 | 134-144 |

1) Kansalaistaidon tunnilla annetaan myös oppilaanohjausta kouluhallituksen ohjeiden mukaan.

2) Musiikki, kuvaamataito ja liikunta yhteensä vähintään 44 tuntia.

3) Jos musiikkia, kuvaamataitoa tai käsityötä on 16–18 tuntia, voi liikunnan kokonaistuntimäärä olla 10–16 tuntia,

4) Jos ala-asteella opetetaan peruskoululain 27§:n 4. momentissa tarkoitettua vapaaehtoista ainetta, oppilaan kokonaistuntimäärä korotetaan peruskouluasetuksen 21 §:n 2. momentin mukaisesti.

2. Peruskoulun yläasteen tuntijako

| | Luokka-aste | | | Yhteensä |
|-----------------------------------------|-------------|-----|-----|----------|
| | 7 | 8 | 9 | |
| I Yhteiset oppiaineet | | | | |
| Äidinkieli | 3 | 3 | 3 | 9 |
| A-kieli ^x | 2 | 3 | 2 | 7 |
| B-kieli ^x | 3 | 3 | 3 | 9 |
| Uskonto ja elämäkatsomustieto | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Historia ja yhteiskuntaoppi | 2 | 2 | 2 | 6 |
| Matematiikka | 3 | 3 | 3 | 9 |
| Fysiikka ja kemia | 2 | 2 | 2 | 6 |
| Biologia ja maantieto | 2 | 2 | 3 | 7 |
| Musiikki ¹ | 1 | } 1 | } 1 | 1/3 |
| Kuvaamataito | 2 | | | 2/4 |
| Kotitalous | 3 | - | 1 | 4 |
| Tekninen työ ja tekstiilityö | 3 | - | - | 3 |
| Liikunta | 2 | 3 | 2 | 7 |
| II Oppilaan ohjaus | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 30 | 24 | 24 | |
| III Valinnaiset oppiaineet | | | | |
| C-kieli ² | - | 2 | 3 | 5 |
| Tekninen työ | - | 2-4 | 2-4 | 4-8 |
| Tekstiilityö | - | 2-4 | 2-4 | 4-8 |
| Kotitalous | - | 2-4 | 2-4 | 4-8 |
| Maa- ja metsätalous sekä puutarhanhoito | - | 2-4 | 2-4 | 4-8 |
| Kaupalliset aineet | - | 0-2 | 0-2 | 2-4 |
| Tietotekniikka | - | 0-2 | 0-2 | 1-4 |
| Musiikki | - | 2-3 | 1-3 | 3-6 |
| Kuvaamataito | - | 2-3 | 1-3 | 3-6 |
| Konekirjoitus | - | 0-2 | 0-2 | 1-2 |
| Saamen kieli ³ | - | 1-2 | 1-2 | 2-4 |
| Oppilaan kokonaistuntimäärä | 30 | 30 | 30 | |

x) A-kieli on peruskoulun ala-asteella aloitettu vieras kieli tai toinen kotimainen kieli.

B-kieli on peruskoulun yläasteella alkava englannin kieli tai toinen kotimainen kieli.

1) Musiikkia voidaan 7. luokalla opettaa osalle oppilaista 2 tuntia, jolloin vastaavasti

on vähennettävä jonkin muun oppiaineen opetusta.

2) Mikäli koulussa opetetaan latinan kieltä, on sen tuntimäärä 7. luokalla 4, jolloin muiden aineiden opetusta on vastaavasti vähennettävä. Luokilla 8. ja 9. latinan tuntimäärä on 3+3.

3) Milloin saamen kieltä ja suomen kieltä opetetaan äidinkielen oppiaineena 7. luokalla, voi äidinkielen tuntimäärä olla 3-5 tuntia ja muiden oppiaineiden tuntimäärä vastaavasti pienempi.

LIITE 7: PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMA 1994

| | Ala-aste | Yläaste |
|------------------------------------------------------|-----------------------|------------------------------------------|
| Oppiaine tai oppiaineryhmä | Vähimmäisviikkotunnit | Yhteisten aineiden vähimmäisviikkotunnit |
| Äidinkieli | 32 - | 8 - |
| Ala-asteelta alkava kieli (A- kieli) | 8 - | 8 - |
| Vapaaehtoinen kieli | 4 - | 6 - |
| Matematiikka | 22 - | 9 - |
| Biologia, maantieto, ympäristöoppi ja kansalaistaito | 15 - | |
| Uskonto/elämänkatsomustieto | 8 - | 3 - |
| Historia | 3 - | |
| Taide- ja taitoaineet | | 44 - |
| Musiikki | 6 - | 1 - |
| Kuvaamataito | 6 - | 2 - |
| Käsityö, tekninen työ tekstiilityö | 8 - | 3 - |
| Liikunta | 12 - | 6 - |
| Kotitalous | | 3 - |
| Yläasteella alkava kieli (B-kieli) | | 6 - |
| Biologia, maantieto, | | 7 - |
| Fysiikka, kemia | | 6 - |
| Historia, yhteiskuntaoppi | | 6 - |
| Oppilaan ohjaus | | 2 - |
| Yhteiset oppiaineet vähintään | | 70 |
| Valinnaiset oppiaineet vähintään | | 20 |