

Oppilaslähtöisyys käsityönopettajan käsissä

Opettajien tapoja huomioida oppilaslähtöisyys osana käsityön oppimisprosessia

Käsityön aineenopettajan tutkinto-ohjelma

Pro gradu -tutkielma

Laatijat:

Eveliina Korpela

Emmi Lindgren

28.4.2023

Rauma

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Käsityökasvatus
Tekijät: Eveliina Korpela, Emmi Lindgren
Otsikko: Oppilaslähtöisyys käsityöopettajan käsissä
Ohjaaja: Dosentti, Marja-Leena Rönkkö
Sivumäärä: 56 sivua
Päivämäärä: 28.4.2023

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, miten oppilaslähtöisyys huomioidaan käsityön opetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) tuli uutena kokonainen käsityöprosessi. Onnistuakseen kokonaisen käsityöprosessin opetuksessa täytyy olla oppilaslähtöistä toimintaa. Tavoitteenamme oli tutkia, ottavatko kentällä työskentelevät käsityöopettajat käsityöopetuksen suunnittelussa oppilaslähtöisyyden huomioon ja millä eri tavoin.

Oppilaslähtöisyydellä on suuri merkitys kokonaisen käsityöprosessin toteutumisessa. On tärkeää, että oppilas on osallisena kokonaisessa käsityöprosessissa. Se tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilas pääsee itse suunnittelemaan ja ideoimaan työtään sekä myös arvioimaan työskentelyään. Opettajan osallistamistavat voivat olla oppilaslähtöiseen oppilaiden omatoimiseen tai opettajajohtoiseen oppilaiden vastaanottavaan oppimiseen suuntavia työtapoja. Tuloksista ilmeni käsityöopettajien huomioivan oppilaslähtöisyyttä eri tavoin. Opettajat, joilla oli käsityöopettajan aineenopettajan koulutus, huomioivat opetuksessaan oppilaslähtöisyyttä enemmän ja osasivat antaa oppilaslähtöisyydelle mahdollisuuden perusopetuksen opetussuunnitelman rinnalla. (Hilmola 2009, 1–9.)

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla peruskouluissa opettavia käsityöopettajia, ja haastattelut toteutettiin helmikuussa 2023. Tutkimusaineisto koostui seitsemän käsityöopettajan haastatteluista. Kuusi haastattelua toteutimme haastateltavien työpaikoilla ja yksi haastattelu toteutettiin Zoom-verkkotyökalun välityksellä. Aineisto litteroitiin ja teemoiteltiin tutkimuskysymyksemme aiheiden mukaisesti. Kerätty aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tämän tutkimuksen myötä voidaan arvostaa entisestään aineenopettajan koulutusta ja siitä saatua aineenhallintaa sekä pedagogisia taitoja.

Avainsanat: käsityö, koulukäsityö, kokonainen käsityöprosessi, käsityön merkitys, oppimisprosessi, oppilaslähtöisyys

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Tutkimuksen taustaa	8
2.1	Koulukäsityö	8
2.2	Kokonainen käsityö.....	9
2.2.1	Käsityötuote	11
2.2.2	Monimateriaalisuus.....	12
2.3	Käsityön merkitys.....	13
3	Oppimisprosessi.....	16
3.1	Käsityön oppimisprosessi.....	16
3.2	Oppilaslähtöisyys	17
3.3	Opettajan autonomia ja tila oppimisprosessissa	19
4	Viitekehysmalli ja tutkimuskysymykset	21
5	Tutkimuksen toteuttamisen suunnitelma ja asetelma.....	23
5.1	Laadullinen tutkimus.....	23
5.2	Tutkimuksen kohdejoukko	23
5.2.1	Haastateltavien taustat	25
5.2.2	Haastateltavien perusteluja.....	27
5.3	Tutkimuksen aineiston hankintamenetelmä ja aineistojen hallinta	30
5.4	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	32
5.5	Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka	34
6	Tutkimuksen tulokset.....	36
6.1	Käsityönopettajan tapoja huomioida oppilaslähtöisyys kokonaisessa käsityöprosessissa	36
6.2	Käsityönopettajan tapoja huomioida omat mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet kokonaisessa käsityöprosessissa	39
6.3	Käsityöopettajan tapoja huomioida oppilaan mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet kokonaisessa käsityöprosessissa	40
7	Johtopäätökset	42
8	Jatkotutkimukset	45

Lähteet	46
Liitteet	49
Liite 1. Tietosuojailmoitus	49
Liite 2. Tutkimustiedote	51
Liite 3. Saatekirje	54
Liite 4. Tutkimuskysymykset.....	55

1 Johdanto

Kokonainen käsityöprosessi ja oppilaslähtöinen toiminta ovat hyvin samankaltaisia ja niiden toimintakulttuurit menevät limittäin. Molemmat sisältävät oppilaan omaa ideointia, suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Opetussuunnitelma muuttuu usein ja vaatii siten opettajilta jatkuvasti uusia näkökulmia (POPS, 2014). Nykyinen opetussuunnitelma herättää ristiriitaisia tunteita sekä puheenvuoroja puolesta ja vastaan. Näitä tuntemuksia voi kuulla työpaikoilla, yliopistoilla ja lehtien palstoilla. Kokonainen käsityöprosessi, joka on perusopetuksen opetussuunnitelmassa määrätty tavoite, vaatii oppilaslähtöistä toimintaa toteutuakseen. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten nykyisen opetussuunnitelman aikana opettajat ottavat oppilaslähtöisyyttä huomioon käsitöissä.

Käsitöiden opettaminen on tasapainoilua sekä oppilaslähtöisyyden että opetussuunnitelman perusteiden 2014 välillä. Opettajaa velvoittaa perusopetuksen opetussuunnitelma perusteet, mutta muuten opettaja saa autonomisesti päättää muut sisällöt. Oppilaslähtöiset työt lähtevät oppilaiden omista tarpeista, kiinnostuksenkohteista ja arvoista, mutta onko niiden työstäminen mieluista? Kokonaisessa käsityöprosessissa on myös haasteena, että oppilaat eivät aina hahmota, mitä työskentelytapoja ja -taitoja tarvitaan haluttuun lopputulokseen. Opettajan päättämässä tuotteessa opettaja on itse ennakkoon tietoinen tarvittavista työtavoista- ja taidoista, ja osaa arvioida työn mahdollisen onnistumisen. Opettajan päättämällä työllä tarkoitetaan tuotetta, esimerkiksi lapasia tai löylykauhaa, johon oppilas voi itse päättää värin tai kahvan muodon. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet mahdollistaa monien erilaisten käsitöiden toteuttamisen käsityöopetuksessa ja opettajalla on autonominen valta valita, millaisia töitä hänen tunneillaan tehdään, opetussuunnitelman tavoitteiden rajoissa. Kaikki opettajat eivät ole kuitenkaan uskaltaneet tarttua näihin mahdollisuuksiin ja jatkavat opetusta toimivaksi todettujen käsityötuotteiden valmistuksen parissa. Millaiset käsityötuotteet tai -tekniikat ovat oppilaille niitä mielekkäämpiä? Saattaa olla, että perinteiset ompelu ja sahaaminen pitävät pintansa, tai uusien teknologioiden tuomat tuotteet ovat ylivertaisia, kuten lasertyöstö tai 3D-tulostaminen.

Oppilaslähtöisestä toiminnasta käsitöissä on tehty vain muutamia tutkielmia ja kannanottoja, joten tutkimustietoa oppilaslähtöisestä käsityötyöskentelystä on ollut haastavaa löytää. Tuorein ja lähellä tätä tutkimusta on Vahekosken (2016) tekemä pro gradu -tutkielma, jossa tutkittiin kokonaisen käsityöprosessin toteutumista käytännössä. Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena koulun arjessa. Tuloksista selvisi oppilaiden kokemusten olevan

vaihtelevia kokonaisen käsityöprosessin eri vaiheista. Suunnitelmien hyödyllisiksi kokeminen jakoi tutkimusjoukkoa, kokemukset suunnittelusta oli enimmäkseen positiivisia.

Käsityötuotteita tehdessään oppilaat kiinnittävät huomiota työvaiheiden venymiseen ja käsitöiden aikaa vievään luonteeseen. Käsityötä 2040 -luvulla ovat tutkineet Paajanen ja Rastas (2010) pro gradu- tutkielmallaan, jossa he tutkivat asiantuntijoiden näkemyksiä koulukäsityön tulevaisuuden opetuksen perustekijöistä. Tutkimuksen tuloksista ilmeni maltillista oppilaslähtöistä kehitystä, mutta suuretkin muutokset ovat mahdollisia tulevaisuudessa. Lapinjärvi (2006) tutki väitöskirjassaan, mitä opetus ja koulukasvatus ovat ajan hengessä, postmoderniksi sanotussa maailmassa ja miten niiden tulisi olla. Tarkoituksena oli löytää sellaista koulukasvatuksen ja opettajan autonomiaa rakentavaa ainesta, joka samalla palvelisi myös kasvavan ihmisen ja yhteisöllisyyden päämääriä. Tutkimuksessa keskityttiin hahmottamaan sitä ympäristöä, jossa opettajat tällä hetkellä toimivat ja kasvattavat, filosofoiden argumentoinnin ja kriittisen aikalaisanalyysin vuoropuhelun keinoin. Tuloksissa havaittiin, että opettajat tuntevat kasvatuksen ja kasvatettavat paremmin kuin koulumaailman ulkopuoliset tahot. Opettaja kasvatuksen asiantuntijana on yhä vähemmän mukana päättämässä kasvatuksen ja yhteiskunnan sekä oman kehityksensä suunnasta. Tuloksissa myös todetaan, että opettajat ovat itse aiheuttaneet ajan saatossa autonomiansa menettämisen, sillä usein opettajat alistuvat jaksoittain menevien ajankohtaisten ilmiöiden vietäviksi, vaikka ne eivät olisi pedagogisesti perusteltavissa.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten nykyisen opetussuunnitelman aikana opettajat ottavat oppilaslähtöisyyden huomioon suunnitellessaan käsityön opetusta. Kyseessä on tasapainoilua oppilaslähtöisen opetuksen sekä opetussuunnitelman tavoitteiden välillä. Kokonaisen käsityöprosessin ideointivaihe ja oppilaslähtöinen toiminta ovat hyvin lähellä toisiaan, mutta ideointiprosessia ei voi olla ilman oppilaslähtöisyyttä. Miten opettaja voi mahdollisesti vuosikymmenten ajan toteuttaa samoja käsityötuotteita, vaikka opetussuunnitelma muuttuu. Käsityön yksi keino pysyä mielenkiintoisena, on vastata nykylasten tarpeisiin ja mielenkiinnonkohteisiin, vaikka osaamistavoitteet pysyvät samoina koko perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ajan. Oppilaslähtöisyyteen kuuluu muun muassa oppilaiden arvot, mielenkiinnon kohteet sekä harrastukset. Opettajan omat arvot, mielenkiinnon kohteet, koulutus, työura sekä harrastukset ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat vähintäänkin alitajuisesti oppilaslähtöisen toiminnan huomioon ottamiseen. Koululla, eli opettajan työpaikalla, on merkittävä vaikutus tarjoamiensa materiaalien ja tilojen kautta. Tämän tutkimuksen tuloksista on mahdollista saada uusia näkökulmia tulevaan

työhömmme käsityöprojektien ja opetuksen suunnitteluun, kuten keinoja kehittää koulukäsityötä oppilaita kiinnostavammaksi ja enemmän hyvinvointia tuottavammaksi. Voimme miettiä, miten käsityötunneilla tehtäviä sisältöjä voidaan toteuttaa oppilaiden mielekkyyden mukaisesti ja varmistaen oppilaslähtöistä toimintaa.

2 Tutkimuksen taustaa

2.1 Koulukäsityö

Uno Cygnaeus toi käsityön oppiaineen kansakouluun vuonna 1866. Cygnaeus korosti käsityön kasvattavaa vaikutusta, jonka avulla saavutettiin yleinen kätevyys, opittiin arjessa tarvittavia taitoja ja ehkäistiin saamattomuutta. Oppilaalla tuli olla käsityössä aktiivinen rooli. (Lindfors, Marjanen & Jaatikainen 2016, 81.) Koulukäsityössä muutosta on tapahtunut käsityötunneilla käytetyissä valmistustekniikoissa, työvälineissä ja valmistusmateriaaleissa. Koulukäsityössä on nähtävillä koulussa tehtyjen käsityötuotteiden muuttunut tarve. Tavoitteena on opettaa luovaa ajattelua eikä enää jäljittelevää käsityötä, jonka tavoitteena on käytännöllinen käsityötuote. Tästä on siirrytty käsityöprosessiin, jonka tavoitteena on opettaa oppilaille arjenhallinnan, itseilmaisun taitoja ja luovan ongelmanratkaisun keinoja. (Lindfors, Marjanen & Jaatikainen 2016, 85.)

Käsityö on oppiaineena tehnyt pitkän matkan 150 vuoden aikana. Vuonna 2014 koulukäsityössä tapahtui merkittävä muutos, kun opetussuunnitelmassa tuotiin esille monimateriaalisuus. Oppiainetta ei enää jaotella tekniseen ja tekstiilityöhön, vaan materiaalien mukaan, joita voi yhdistellä vapaasti. (Marjanen ja Metsärinne 2019.) Tämä yhteinen käsityö tarkoittaa monimateriaalista oppiainetta, jonka opetuksessa käytetään teknisen työn ja tekstiilityön molempien työtapoja (Hilmola & Autio 2017, 41).

Koulukäsityö on kokonaisvaltaista, jossa oppilaan tekeminen tapahtuu kasvatuksellisissa yhteyksissä. Koulukäsityö on toimintamuotojen rakentamista, käden, työn ja taitavuuden rajoittamaa toimintaa. Materiaalit ja tekniikat opetellaan aloittaessa käsityötaidon harjoittelua. Kokonaisen käsityön prosessissa kasvatuksellinen toiminta sijoittuu samaan aikaan usealle tai kaikille tiedon alueille. (Rönkkö 2011, 28.) Käsityön tehtävä on ohjata oppilaita hallitsemaan kokonaista käsityöprosessia. Käsityöoppiaineessa opetellaan avaruudellista hahmottamista ja käsillä tekemistä. Nämä edistävät lapsen motorisia taitoja, suunnittelutaitoa ja luovuutta. Käsillä tekeminen tuottaa mielihyvää ja vahvistaa itsetuntoa pitkäjänteisessä käsityöprosessissa. Koulukäsityö kasvattaa osaavia ja taitavia ihmisiä, jotka pystyvät työskentelemään yhdessä muiden kanssa. (POPS 2014, 146.)

Käsityötä opiskellaan peruskoulussa vuosiluokilla 1–9. Jokaisen oppilaan lähtökohta on, että hän opiskelee käsityön sisältöjä tasapuolisesti. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan käsityön opetuksen sisältönä ovat oppilaan kiinnostuksen kohteista ja

tarpeista syntyvä kokonainen käsityöprosessi, tekstiilityön ja teknisen työn työtavat sekä yleistyvät digitaalitekniikkaan perustuvat teknologiat. (Pöllänen ym. 2020, 4.)

Marjanen (2012) on tutkinut väitöskirjassaan Koulukäsityötä vuosina 1866–2003, kodin hyvinvointiin kasvattavista tavoitteista kohti elämänhallinnan taitoja. Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, miten ja miksi tytöille suunnattu koulukäsityö on muuttunut vuosien 1866–2003 välisenä aikana ja millaisia naiseksi kasvattamiseen liittyviä tehtäviä koulukäsityöllä on ollut. Tutkimuksen tuloksista koulukäsityön tavoitteita tarkasteltaessa oli havaittavissa, että kasvatukselliset tavoitteet korostivat usein käsityöprosessia, kun taas käytännölliset tavoitteet tuotteiden ja niiden valmistamisen osaamisen merkitystä. Koulukäsityöhön liittyi ennen peruskoulun tuloa keskeisesti tuoteorientaatio, jota peruskoulun myötä pyrittiin häivyttää. Opetuksessa oli havaittavissa myös valmistettavien tuotteiden laadun heikkeneminen taidollisen painotuksen vähennyttyä. Tuotteiden valmistamisessa ei enää tuotu esiin osaamista ja hyvää laatua, vaan enemmänkin prosessin hallintaa. Vuosisata aiemmin koulukäsityössä painotettiin ensiluokkaista mallin mukaan valmistettua käsityötuotetta. Vähintään kelvollinen käsityötaito oli kansakoulun alkuaikoina velvollisuus, ainakin vähävaraisissa kodeissa. Tavoitteita ja oppisisältöjä rinnastettaessa oli huomattavissa, että ne eivät ole olleet aina linjassa. Tavoitteet saattoivat olla esimerkiksi ilmeisen kasvatuksellisempia kuin koulukirjojen ja opettajien oppaiden oppisisällöt. (Marjanen 2012, 242–244.)

2.2 Kokonainen käsityö

Kokonainen käsityöprosessi on pääasiassa tavoite, jota opettaja voi omalla autonomisella päätöksellään muokata opetusryhmälleen sopivaksi. Niin sanotut perinteiset käsityötuotteet, kuten kangaskassit tai puiset pannunaluset, eivät ole mitenkään heikompia tai helpompia tapoja opettaa käsitöitä ja niiden tavoitesisältöjä. Kokonaisen käsityöprosessin vaiheille ja lähtökohdille on annettu perusteet Opetushallituksen puolelta.

Perusteissa sanotaan: ”Kokonaisessa käsityöprosessissa yhdistyvät kaikki käsityöoppiaineen sisältöalueet; innovointi, muotoilu, kokeilu, dokumentointi ja arviointi, tekeminen, työturvallisuus, yrittäjämäinen oppiminen sekä tiedostaminen ja osallistuminen. Kokonainen käsityöprosessi tarkoittaa prosessia, johon sisältyy kaikki käsityön toteutukseen kuuluvat vaiheet. Käsityö ideoidaan, suunnitellaan ja valmistetaan, ja lopulta arvioidaan sekä tuotosta että koko prosessia. Kaikki vaiheet toteutetaan oppilaan oman idean pohjalta.”



KUVIO 1 Kokonainen käsityöprosessi yksinkertaistettuna InnoKompin mallista

Kokonaisen käsityöprosessin vaiheet ja lähtökohdat -sivulla mainitaan, että käsityöprosessin lähtökohtien ei tulisi mennä tekniikan, materiaalin tai työvälineen käyttöön tai opetukseen ohjaaviin valmiisiin malleihin. Materiaalissa mainitaan myös, että vasta-alkaja tarvitsee kokemusta tarvittavista tekniikoista ja materiaaleista ennen suunnittelua. Viimeksi mainittu kohta antaa vapauden harjoitella tekniikoita jokaisessa käsityöprosessissa. Käsitiöissä rakennetaan osaamista vanhan opitun tiedon päälle, esimerkiksi ompelussa ensin harjoitellaan ompelukoneen käyttöä puuvillakankaalle ja vaikka oppilas siten osaisi käyttää ompelukonetta, on sen käyttö taas aivan eri esimerkiksi paksulla fleece-kankaalla tai ohuella polyesterillä. Koulukäsitöiden tavoite ja osaamissisällöt sisältävät paljon erilaisia sisältöjä, joten alakoulun kuuden vuoden aikana ei juurikaan ehditä tekemään monia töitä uudestaan siten, että oppilas olisi kokenut tekijä työn kaikilla sisällöillä. Oppilas voidaan siten nähdä vasta-alkajana koko peruskoulun ajan ja näin opettaja voi aina opettaa uusia tekniikoita sekä materiaalien käyttöä ilman oppilaan ideointivaihetta. Pelkkä tuotteen värin päättäminen ei ole oppilaan ideointia. Ideointivaiheen jälkeen seuraa suunnittelu, jonka aikana oppilas tarvitsee tukea ja virikkeitä sekä realistisia rajoitteita, esimerkiksi tuotteen kohdejoukko, käyttötarkoitus ja sijainti. Oppilas tarvitsee palautetta motivoituakseen ja keskittyäkseen luovaan prosessiin. Suunnittelun tarkoitus olisi hakea tietoa, tehdä kokeiluja, ratkaista ongelmia yksin ja yhdessä, arvioida ratkaisuja ja niiden mahdollisia tuloksia sekä pohtia käytettävissä olevien resurssien suhde lopputuloksen onnistumisen kannalta. Taitavan tekijän tulisi osata päättää prosessin etenemisen vaiheet, tekniset ratkaisut sekä visuaaliset piirteet. Oppilaan osaamisen tason kasvaessa suunnitelmassa kuvataan valmistettavaa tuotetta myös käyttäen käsityön käsitteitä ja teknisen piirtämisen symboleita, mittoja ja mittakaavoja. Valmistusvaiheessa oppilas toteuttaa käsityön valmistuksessa suunnitelmaansa ja kertoo jo opittuja asioita. Suunnitelma voi tarkentua valmistusvaiheen aikana, esimerkiksi erilaisten ongelmaratkaisujen aikana. Myös testaaminen ja kokeilu voivat tarkentaa suunnitelmaa. Kokonainen käsityöprosessi sisältää myös arvioinnin, johon kuuluu tuotteen tai teoksen ja prosessin arviointi. Koko käsityöprosessia tulee arvioida ja arviointiin pitäisi osallistua opettaja, oppilas sekä

kanssaoppilaat. Arviointia tukee erilaiset dokumentoinnit, kuten kuvat, tekstit ja piirroksot. Sekä opettajan että kanssaoppilaiden tulisi pyrkiä antamaan motivoivaa ja kehittävää palautetta. Oppilaan olleessa vastuussa suunnittelusta tuotteen valmistamiseen saakka, on hänellä käsityöprosessin aikana mahdollisuus joustavasti muuttaa ja muokata suunnitelmaansa ja toteutuvaa työtään. Usein haasteena on kuitenkin käytettävissä oleva aika sekä oppilaan omat taidot. Oppilaan tulee harjoitella luonnostelua ja suunnittelua sekä niiden ilmaisua. Oppilas tarvitsee myös sosiaalisia apuja pystyäkseen kehittyä sekä päästääkseen tavoitteelliseen lopputulokseensa (Kokonaisten käsityöprosessin vaiheet ja lähtökohdat).

2.2.1 Käsityötuote

Suomen kielessä sana käsityö tarkoittaa käsityöprosessia sekä sen lopputulosta, eli käsityötuotetta. Arkikielessä sekä usein myös tieteellisessä tekstissä käsityötuote ajatellaan objektiivisena esineenä. Ihminen on työstänyt jotain materiaalia käsin tai työvälineillä ja saanut lopputulokseksi näkyvän ja tunnusteltavan tuotteen. Se voi olla valmis ja viimeistelty tai se voi olla keskeneräinen tai kokeilu, mutta kuitenkin havaittava tuote. (Koskenurmi-Sivonen 2002.) Tämän ilmeisen merkityksen lisäksi käsityön tekemisen tuote voi olla abstrakti ainakin kahdella tavalla. Käsityötuote on lähtökohtaisesti olemassa tekijän mielessä jo mielikuvana ennen, kuin hän alkaa tekemään mitään konkreettista. Suunnittelu on tyypillisesti juuri sellaisen tuotteen kuvaamista, jota ei vielä ole. Toiseksi tuote tai paremminkin tuotos tai tulos saattaa olla tekijän mielihyvä tekemisestä tai tekemisen aikana tapahtunut oppiminen. (Koskenurmi-Sivonen 2002.)

Tuotetta ja sen tekemistä voidaan pitää perinteen jatkamisena. Perinteen jatkaminen voi näkyä tuotteen muotoilussa, materiaalissa, koristelussa, käyttötavoissa tai valmistustekniikassa. Suomessa hyvin säilyneenä perinteisenä käsityön alueena voidaan pitää esimerkiksi kankaankudontaa ja koulukäsityöllä on lisäksi merkittävä rooli käsityöperinteen säilyttäjänä. Koulukäsityöissä on valmistettu kansa- ja peruskouluhistorian ajan tuotteita, jotka ovat osa suomalaista käsityöperinnettä. (Marjanen 2012, 39.) Käsityötuotteita tarkasteltaessa tulee pohtia tuotteita valmistajan, käyttäjän tai katsojan näkökulmasta. Ihmisten antamat merkitykset tuotteille voivat olla hyvin erilaisia. Tuote paljastaa tietoisesti tai tiedostamattaan aikaansa, vaikka tekijä ei sitä olisi tiedostanut ja myös tuotteen vastaanottaja antaa tuotteelle oman merkityksensä. Merkitys voi poiketa huomattavasti tekijän antamasta merkityksestä. Tuote saatetaan määritellä kauniiksi sillä perusteella, että se on saatu itselle tärkeältä henkilöltä tai sen on itse tehnyt. Tällöin henkilölle syntyy tunnearvoa tuotetta kohtaan, joka

entisestään lisää esineelle merkitystä ja erityisesti itse tehtyihin tuotteisiin liittyy usein vahva tunneside. (Marjanen 2012, 39.)

2.2.2 Monimateriaalisuus

Monimateriaalisuudella tarkoitetaan mahdollisuutta käyttää erilaisia materiaaleja, teknologiaa ja tekniikoita resursseina kokonaisvaltaisessa käsityöpohjaisessa toiminnassa, joka rakentaa tarkoituksellista kolmiulotteista kommunikaatiota oppimisen ja tekemisen välillä.

Monimateriaalisuudella on aikomus ohjata käsityökasvatusta selittäväksi ja kokeelliseksi tiedon hankinnaksi erilaisilla visuaalisilla, materiaali-, teknologia- ja teknisillä menetelmillä ja valmistusratkaisuilla. (Pöllänen 2020, 267.) Monimateriaalisuus on mahdollisuus hyödyntää erilaisia materiaalisia ja työn valmistukseen liittyviä resursseja osana osallistavaa ja tutkivaa oppimista, jossa vuorovaikutus ympäristön, materiaalin, tekijän ja toiminnan välillä kehittää ymmärrystä materiaalisesta maailmasta, hyvinvoinnista ja kestävästä elämäntavasta. Erilaiset materiaalit samoin kuin työtavat, tekniikat, teknologiat, työkalut, välineet ja laitteet ovat käsityön monipuolisia instrumentteja antaen mahdollisuuden tutustua monipuolisesti käsityön kaikkiin eri osa-alueisiin kehittäen oppilaan kädentaitoja, avaruudellista hahmottamista ja tuntoaistia. Monimateriaalisuus myös mahdollistaa uusiempien teknologioiden käytön osana käsityöprosessia, esimerkiksi suunnitteluohjelmat, 3D-mallinnus ja -tulostus, lasertyöstö sekä robotiikka. (Pöllänen ym. 2020, 7.)

Monimateriaalisuuden edistäessä luovuutta, kriittistä ajattelua, teknologisen ja kulttuurillisen maailman löytämistä ja ymmärtämistä, opiskelijan oppimisella voi olla erilaisia lähtökohtia, jotka toteutetaan eri tavoilla. Luomalla korkealaatuisia tuotteita ja kehittäen ratkaisuja oppimishaasteisiin on tavoitteena ohjata oppilaita olemaan fyysisesti, emotionaalisesti ja kognitiivisesti aktiivisia. (Pöllänen 2020, 263–267.) Monimateriaalisella käsityöllä tarkoitetaan kokonaisia käsityöprosesseja, jotka toteutetaan sekä teknisen työn että tekstiilityön työtapojen materiaalien alueella tarkoituksenmukaisesti kulloistakin käsityön keinoin ratkaistavaa, käyttäjän tarpeesta nousevaa, ongelmaa koskien. Monimateriaalisessa käsityössä lähtökohtana on käyttäjälähtöinen suunnittelu. Oppilas suunnittelee luovia ideoita valitsemalla ja käyttämällä tarkoituksenmukaisia materiaaleja, jotta hän saa käsityöllisesti toimivan ratkaisun johonkin tarpeeseensa. Jos tuote ei edellytä tekstiilityön tai teknisen työn työtapoja, ei niitä molempia ole pakko siinä käyttää. Monimateriaalinen käsityö antaa tasapuoliset mahdollisuudet sukupuolesta riippumatta kaikille oppilaille toteuttaa itseään

käsityöllisin keinoin, jolloin oppilaat saavat monipuolisen käsityksen erilaisista materiaaleista ja niiden vuorovaikutuksesta. (Lindfors, Marjanen & Jaatikainen 2016, 87.)

Pöllänen, Rönkkö, Salonen, Härkki ja Lindfors (2021) ovat tarkastelleet artikkelissaan monimateriaalisuuden käsitettä perusopetuksessa, pedagogisia esimerkkejä opetuksen toteutuksena sekä opiskeltavana sisältönä. Tutkijat korostivat kokonaisen käsityön merkitystä: opetuksessa otetaan huomioon oppilaan kiinnostuksen kohteet ja niihin sovellettavat tekstiilityön sekä teknisen työn työtavat yhdessä tai erillisinä toisistaan. Artikkelin perustuu kirjallisuuskatsaukseen, jolloin tarkoituksena on ollut tuoda konkretiaa monimateriaalisuuden toteuttamiseen käsityön opetuksessa, sekä samalla nostaa esiin, miten käsityö on luonnostaan monimateriaalista.

Parhaiten oppilaiden hajautettua asiantuntijuutta hyödyntävät tehtävät käsityössä ovat linkitettävissä heidän omaan elämismaailmaansa ja ympäristöönsä. Monimateriaalisuuden lähtökohtana käsityössä ovat oppilaan kiinnostuksen kohteista nouseva ja tarkoituksenmukaisuuden huomioiva kokonainen käsityöprosessi. Siihen soveltuvat tekstiilityön sekä teknisen työn työtavat yhdessä tai erillisinä toisistaan sekä myös laajenevat digitaalitekniikkaan perustuvat teknologiat. Oppilaan luovuuden, kriittisen ajattelun, teknologisen ja kulttuurimaailman löytämisen ja ymmärtämisen edistämisessä monimateriaalinen käsityön opetus voi toteutua opettajien valitsemalla tavalla erilaisista pedagogisista lähtökohdista. (Pöllänen ym. 2021, 16–18.).

2.3 Käsityön merkitys

Käsin tai käsityökaluin tehtävä työ on käsityötä ja sillä tarkoitetaan myös käsityöllisin välinein tehtyä työtä tai koulun oppiainetta (Rönkkö 2011, 12). Käsityöllinen toiminta perustuu käsityötekijästä, materiaalista ja tekemisen prosessista ja lopputulos riippuu tekijän käsityötaidoista. Materiaalin muotoilun ja kokemuksellisen tiedonhankinnan käsityöprosessissa kädet ovat toiminnan väline, mutta apuna käytetään välineitä, koneita ja laitteita. Kokonaisessa käsityössä tekijä suunnittelee ja toteuttaa prosessin ja arvioi työskentelyään. Käsityötoiminta pitää sisällään idean valmistuvasta tuotteesta sekä idean toteutuksesta. (Rönkkö 2011, 14.)

Käsityön merkitys liittyy itse käsityötuotteeseen sekä myös käsityön tekemiseen. Siihen koko prosessiin, jota ihminen käy läpi valmistaessaan tuotetta käsin. Käsityöhön liittyy symboliikkaa itse tekijästä ja hänen suhteistaan muihin ihmisiin sekä maailmaan. Tällä tavoin

käsityö nähdään yhteytenä eri sukupolvien ja eri ihmisten välillä, jolloin yksilö kiinnittyy perheeseen, ystäviin, naapureihin ja muihin ryhmiin elinympäristössään. (Pöllänen 2007, 6.) Voidaan siis sanoa, että käsityön voi käsittää niin monella tapaa, kuin tekijöitäkin on. Käsityö voi siis olla kokemusperäinen asia. Käsityö liitetään usein hyvinvointi ja elämänlaatu - käsitteisiin, koska käsityö on tutkitusti yksi keino lisätä ihmisen hyvinvointia ja elämänlaatua. Käsityön parantava merkitys perustuu tietojen ja taitojen kehittymiseen, oman kehon, materiaalin, välineiden, ajattelun ja tunteiden hallintaan sekä käsityön sosiaalisiin ja kulttuurisiin elementteihin. (Pöllänen 2007, 1.) Seija Kojonkoski-Rännäli (1998) kirjoittaa, että käsityö kasvattaa ja kehittää muuan muassa hienomotoriikkaa, käden ja silmän yhteistyötä, materiaalituntemusta, koordinaatiota, teknisiä taitoja, kriittisyyttä, havaintokykyä, huolellisuutta, tarkkuutta, pitkäjänteisyyttä, riskinottoa ja esteettisiä kykyjä.

Käden taidot liittyvät vahvasti ihmisyyteen ja ihmiskunnan kehitykseen. Tällöin käsityö on arjen luonnollisena, käyttäjälähtöisenä toimintana rakentunut jo lähtökohdiltaan kestävän kehityksen toimintaperiaatteille. Konkreettisen käsityötuotteen valmistamisen, valmistustekniikan tai työvälineen käytön oppimisen lisäksi käsityö on aina ollut myös sisäisiä kvalifikaatioita kasvattavaa prosessi, jossa ihminen on oppinut toimimaan vastuullisena ja järkevästi ajattelevana kansalaisena omassa yhteisössään. Käsityön merkitys on alkuperäisestä tarvelähtöisestä valmistuksesta muuttunut, mutta silti käsityöllä on edelleen oma paikkansa esimerkiksi kulttuurina, elinkeinona ja oppiaineena. (Väänänen & Pöllänen 2021, 90–91.)

Ihmisellä on luonnostaan tarve ja halu tehdä käsillään, toteuttaa itseään käsityön avulla. Käsitöiden tekeminen voidaan siis nähdä ihmisen perusintentiona, joten tällöin kehollisen tiedonhankinnan tai motorikan merkitystä ei voi korvata kokonaan abstraktin ajattelun kautta saadulla tiedolla tai kulttuurin välityksellä. Käsityön kokonaisvaltaisuuden, kehollisuuden ja käsin tekemisen merkitystä perustellaan käden poikkeuksellisen suurella edustuksella aivojen tunto- ja liikeaivokuorella sekä myös käsityön monikanavaisuudella. (Pöllänen 2007, 2.) Tämä voi selittää, miksi jotkut ihmiset kokevat käsityön tärkeänä arvona. Käsityö ei tule ilman tekijää. Käsityöntekijä ja hänen toimintansa ovat keskipisteessä, arvioidessa kestävyyttä ja tasapainoa. Käsityöntekijä tekee päätöksiä, joilla on vaikutuksia tuotteeseen, ympäristöön sekä toimintaan. Siten käsityöntekijän arvot ja asenteet muokkaavat käsityötä ja toimintaa oikeaan suuntaan. (Väänänen & Pöllänen 2021, 61.) Tuotteen käytettävyys on kestävän käsityön keskeinen arvo, suunnittelun ja arvojen näkökulmasta. Tiedot ja taidot muuttavat tekijän ajatusmaailmaa, joka muodostuu arvoista ja asenteista. Konkreettinen toiminta ja

tekemisen myötä hahmottuva tiedon välittäminen ja arvojen pohtiminen mahdollisesti tukee ekologisen kädenjäljen rakentamista. Perusopetuksessa kestävän käsityön rakenteen hahmottaminen perustuu ymmärrykselle omasta toiminnasta ja kestävän kädenjäljen merkityksen ymmärtämiselle. Tärkeintä kestävässä käsityössä on käsityöntekijän arvot ja asenteet, jotka muokkaavat käsityötä ja toimintaa kestävämpään suuntaan (Väänänen & Pöllänen 2021, 92–97.)

3 Oppimisprosessi

3.1 Käsityön oppimisprosessi

Yksilön oppimisen perusta on aivoissa, mutta se on silti aina ympäristösidonnaista. Oppiminen tapahtuu aivojen kuorikerroksen hermoverkon toiminnassa tapahtuneesta muutoksesta, jonka voi kokea omien psyykkisten tulkintojen muutoksena. Ihminen oppii jatkuvasti kaikesta toiminnastaan. Oppiminen on monitasoista ja puhuminen yleisesti vain opetuksen yhteydessä oppimisesta ei kerro tarpeeksi millaisesta oppimisesta on kysymys. Oppiminen liittyy toimintaan ja palvelee sitä. Omatoimisessa opetuksen suunnittelussa, oppilaat saavat mahdollisuuksien mukaan osallistua työn järjestelyihin, työn suoritukseen ja mahdollisuuksien mukaan tehtävien asetteluiden vastaamiseen ja sen viemisestä ratkaisuun saakka. Oppiminen on aina tilannesidonnaista vuorovaikutuksen tuosta, opetus tähtää oppilaiden persoonallisuudenkehityksen edistämiseen kasvatustavoitteiden mukaisesti. Oppimisessa on olennaista, että oppilaassa herää omiksi koetut, opittavaan asiaan liittyvät kysymykset, oma kokeilu, ongelmanratkaisu ja ymmärtäminen. Koulun tulisi kiinnittää kasvatuksessa enemmän huomiota formaaliseen puoleen, jonka tavoitteisiin kuuluu ajattelun kehittäminen, käsitteiden muodostus ja niiden käyttö, pääättelemine, tietojen arvioiminen, ongelmien ratkaiseminen sekä luova ajattelu. Omatoimisuuden ja opetuksen suunnittelu yhdessä oppilaiden kanssa, pohjautuu lapsen luontaiseen elämään ja takaa parhaat mahdollisuudet oppimisen muodostumiseksi tehokkaasti. (Uusikylä & Atjonen 2005, 21–24)

Käsityö on monimateriaalinen oppiaine ja sen tehtävänä on ohjata oppilaita kokonaisen käsityöprosessin hallintaan. Käsityön oppiaine on keksivää, tutkivaa ja kokeilevaa toimintaa, jossa toteutetaan ennakkoluulottomasti erilaisia materiaalisia, visuaalisia, teknisiä sekä valmistusmenetelmällisiä ratkaisuja. Käsityössä oppilaat oppivat ymmärtämään, arvioimaan ja kehittämään erilaisia teknologisia sovelluksia sekä myös käyttämään opittuja tietoja ja taitoja arjessa. Käsityö oppiaineessa edistetään oppilaiden avaruudellista hahmottamista, tuntoaistia ja käsillä tekemistä. Nämä edistävät motorisia taitoja, luovuutta ja suunnitteluosaamista. Käsityön merkitys on innovatiivisessa työskentelyprosessissa sekä itsetuntoa vahvistavassa ja mielihyvää tuottavassa kokemuksessa ja sillä vahvistetaan edellytyksiä monipuoliseen työskentelyyn. Käsityön opetuksessa huomioidaan oppilaiden kiinnostuksen kohteita ja korostetaan yhteisöllistä toimintaa. Materiaalien tuntemus luo perustaa kestäväälle elämäntavalle ja kehitykselle, mihin sisältyy oppilaiden oma elämänpiiri, paikallinen kulttuuriperintö sekä yhteisön kulttuurinen moninaisuus. (POPS 2014.)

Vuosiluokilla 1–2 oppilaita innostetaan havaitsemaan käsityötaitojaan ja vaikuttamaan ympäristöönsä. Työtapojen valinnoilla oppilaita kannustetaan itseohjautuvuuteen ja osallisuuteen. Ohjatussa suunnittelussa ja tekemisessä hyödynnetään mielikuvitusta, tarinoita, draamaa leikkiä, pelejä sekä luonnon- ja rakennettua ympäristöä. Opetuksessa on teknisen työn ja tekstiilityön työtapoja. Vuosiluokilla 3–6 oppilaiden tavoitteet käsityössä ovat työvälineiden, koneiden, laitteiden ja materiaalien asianmukainen ja turvallinen käyttö sekä teknologian toimintaperiaatteiden ymmärtäminen. Tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäen käytetään erilaisia oppimateriaaleja, oppimisalustoja, piirto-ohjelmia, digitaalisten kuvien muokkausta sekä piirrosten ja mallien tekemistä oman ilmaisun ja suunnittelun tukena. Opetuksessa käydään teknisen työn ja tekstiilityön työtapoja. Tavoitteet vuosiluokilla 7–9 on monipuolisten laitteiden, koneiden ja työvälineiden käyttö, jotka mahdollistavat monimateriaalisen käsityön oppimisen. Käsityön suunnittelussa ja valmistuksessa havainnoidaan ja hyödynnetään arkielämää, luontoa, rakennettua ja esineympäristöä. Mobiililaitteita hyödynnetään kolmiulotteisten piirrosten ja mallien tekemisessä. Opetuksessa on teknisen työn ja tekstiilityön työtapoja. (POPS 2014.)

3.2 Oppilaslähtöisyys

Vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksen myötä opetussuunnitelmien sisältöä määrittävinä tekijöinä merkittävän paikan sai oppilaslähtöinen konstruktivistinen oppimiskäsitys ja sen mukaiset työtavat sekä oppilaiden yhdenmukainen arviointi. Oppilasta on tullut opetuksen ja koulun keskipiste. 1994 vuodesta lähtien koulut ja kunnat ovat saaneet vapaammin laatia ja toteuttaa omaan lähiympäristöön ja sen arvoihin sidonnaisia opetussuunnitelmia, joissa opettajan ammattitaito on nostettu esiin opetuksen suunnittelijana. Tällä tavalla on tavoite lisätä oppilaslähtöisen oppimiskäsityksen mukaista opetusta, koska oppilas nähdään tulevaisuuden ihmisenä, jonka on selviydyttävä todellisuuden haasteista. Opettajan tehtävänä on luoda oppilaalle innostavia ja tarkoituksenmukaisia oppimistapahtumia. Käsityön sisältöjen opetus on opetussuunnitelmauudistusten myötä oppilaslähtöistä ideointia, suunnittelua ja ongelmanratkaisua. (Hilmola 2009, 1–2.)

Opettajan osallistumistavat voivat olla oppilaslähtöiseen oppilaiden omatoimiseen tai opettajaohjoiseen oppilaiden vastaanottavaan oppimiseen ohjaavia työtapoja. Käsityön sisältöjen opetuksessa omatoimisen oppimisen työtavoilla tarkoitetaan kokonaisen käsityöprosessin hallintaan tähtääviä oppilaslähtöisiä ongelmanratkaisutehtäviä, joihin liittyy tutkiva ja kokeileva oppiminen. Käsityöopettaja toteuttaa käsityön sisältöjen opetustaan

usein oppilaslähtöisellä valinnaisuudella, eriyttämisellä ja yksilöinnillä, jolloin oppilaat yksilöivät omaa oppimistaan valitsemallaan haluamiaan asioita ja tällä tapaa oppimiseen tulee persoonallisuutta, motivaatiota ja oppilaan omaa tahtoa. Työtapojen valinnan perusteet on määritelty oppimiselle asetetuista tavoitteiden pohjalta. Tämä näkyy oppilaslähtöisen ajattelun lisääntymisenä opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä opetusmenetelmä- eli työtapavalinnoissa. (Hilmola 2009, 8–9.) Oppilaiden luokassa esittämät kysymykset voivat myös ilmentää heidän kiinnostuksen kohteitaan. Näitä kysymyksiä tarkastelemalla on päätelty, mitkä aiheet lapsia ja nuoria kiinnostavat. (Herranen & Aksela 2015, 1000.)

Oppilaslähtöinen yhteistoiminnallinen työtapo on ryhmätyöskentely, jonka muotoja ovat parityö, ryhmätyö, ryhmäkeskustelu ja projektityö. Ryhmätyöskentelyn lähtökohtana on konstruktivistinen oppimiskäsitys, joka painottaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa. Käsityön sisältöjen opetuksessa yksilöllinen työ tarkoittaa oppilaslähtöistä kokonaista käsityöprosessia, mikä sisältää oppilaan omaa ideointia, suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Opettajan ei ole tarkoitus antaa valmiita malleja ja vastauksia oppilaan työssä ilmeneviin ongelmiin, niin oppilas pohtii ja yrittää ratkaista niitä itse. Oppilaat valmistavat itse ideoimiaan ja suunnittelemaansa käsityötuotteita. Tällöin valmistettava tuote ei ole opetuksen keskipiste, vaan opetustilanteen tavoitteena on kehittää oppilaan teknistä ajattelua ja ongelmanratkaisutaitoa. Käsityön opetuksessa oppilaan yksilöllisyyden huomioon ottaminen on tärkeä keino motivaation takaamiseksi. Opetuksen sisällön ja toteuttamistavan valinnaisuus oppilaalle, antaa vapautta ja se käytetään tehokkaasti ja innostuneesti hyväksi. Yksilökeskeisille ja oppilaslähtöisille työtavoille ominaista on yksittäisen oppilaan aktiivinen osallistuminen opiskelunsa suunnitteluun. (Hilmola 2009, 41–43.)

Koulua ja koulukasvatusta on moitittu viime vuosina eri medioissa, esimerkiksi koulun riittämättömästä avautumisesta yhteiskuntaan. Kasvatuksen ja opetuksen sisältöä sekä opetusmenetelmiä on kritisoitu, esimerkiksi opetuksen sisältöjen on sanottu olevan oppilaille liian vieraita tai liian kaukana heidän kokemusmaailmastaan. Lisäksi opettajat murehtivat kasvatusotteen menettämistä. (Lapinoja, 2006.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) määrittää käsityöopetuksen kokeilevaksi ja ennakkoluulottomaksi, mikä tekee käsityön opetukselle täysin uudenlaisen asenteen. Oppilaiden omat ajatukset ja ideat tulee ottaa rohkeasti mukaan osaksi opetusta, sillä oppilaslähtöisyyden nähdään tukevan oppimista. Käsityön opetuksen luonne vaatii myös opettajalta kokeilevaa ja ennakkoluulotonta asennetta, sillä suunnitteluongelmien ratkaisua on etsittävä myös yhdessä oppilaiden kanssa. Yhteistyön

tärkeyttä tuodaan esille tällä hetkellä sekä työ- että koulumaailmassa, ja yhteisöllisyys myös määritellään tärkeäksi osaksi käsityöopetusta.

3.3 Opettajan autonomia ja tila oppimisprosessissa

Lapinoja (2006) toteaa autonomian olevan keskeinen käsite puhuttaessa kasvatusinstituution itsenäisyydestä eli melko lailla sen kaiken toiminnan pohjasta. Autonomia on myös monimerkityksellinen käsite kasvatukseen liittyvissä aiheissa. Opettajuudesta ja opettajan professionaalisuudesta keskusteltaessa voidaan todeta, että autonomia on keskeinen elementti, sekä koulutuksen ja kasvatuksen tavoite. Lapinoja pohtii myös, miten haastavaa opettajille on päättää oman autonomiansa rajat. Yhtenä vaikuttavana tekijänä voidaan pitää elämäkokemusta, mutta suurin vaikuttaja on koulumaailman ulkopuolinen toiminta. Talouselämä, teollisuus ja jopa ay-liikkeet pyrkivät ja usein pystyvät vaikuttaa kasvatuksen sisältöön. Usein tavoitteena on ratkaista jokin ajankohtainen ongelma, mutta näiden ulkopuolisten toimijoiden tapa on kertoa ongelman olemassaolosta ja vaatia opettajia ratkomaan ongelma kasvatuksellisesti. Ei ole siis ihme, että opettajien on haastava hahmottaa, mikä on niin sanotusti oikeasti tärkeää ja mikä ei.

Perusopetuksen opetussuunnitelma on ohjausjärjestelmä, jonka tarkoituksena on taata koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä pohjata hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. (POPS 2014, 9) Opetussuunnitelmasta ei löydy suoria ohjeita, mitä sisältöjä kustakin oppiaineesta pitää milloin, missä ja millä työkaluin opettaa. Kunnan ja koulun omat opetussuunnitelmat tarkentavat opetussuunnitelman sisältöjä, mutta niissäkään ei anneta tarkkoja ohjeita edellä mainituista sisällöistä. Opettajat ovat velvoitettuja toteuttamaan perusopetuksen opetussuunnitelman sisältöjä parhaalla katsomallaan tavalla ja ovat tarvittaessa velvollisia raportoimaan esihenkilölleen, rehtorille, päätöksistään. Myös jotkut huoltajat haluaisivat enemmän näkyvyyttä opettajan työstä suljettujen ovien takana.

Tämän päivän opettajuudessa on yleistä, että opetusta toteutetaan yhteisopettajuuden voimin. Yhteisopettajuudessa opettajapari tai tiimi suunnittelevat ja toteuttavat työtään yhdessä. Tällöin myös oppilaat ovat enemmän vastuussa oppimisestaan, sillä heidän tulee itse valita itselleen sopivia tiloja, työskentelyryhmiä ja -tapoja. Vuodesta 2016 lähtien kaikissa uusista tai täysin peruskorjatuista perusopetuksen kouluista on tehty joissakin määrin avoimet ja joustavat opetustilat. Näiden oppimisympäristöjen periaatteina ovat avoimuus, muunneltavuus ja joustavuus. Perinteistä koulusuunnittelua ja perinteisiä tiloja haastetaan näin muuttumaan,

jolloin vuorovaikutuskäytännöt, ennalta määrätyt rakenteet ja tilan organisointi on pakko nähdä eri tavalla kuin ennen. (Niemi 2020, 282–283.)

4 Viitekehysmalli ja tutkimuskysymykset

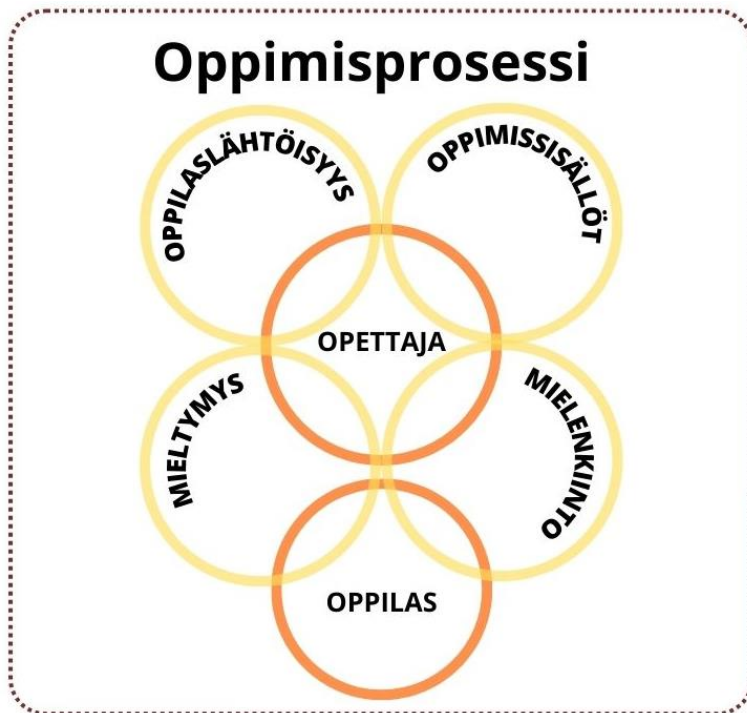
Tämän tutkimuksen tarkastelun kohteena on, miten opettajat ottavat huomioon oppilaslähtöisyyden käsityön opetusta suunnitelleessaan. Ottavatko opettajat huomioon oppilaiden mielenkiinnon kohteet sekä harrastukset suunnitellessaan sekä toteuttaessaan käsityön ainesisältöjä, mutta samalla toteuttaen perusopetuksen opetussuunnitelman sisältöjä. Tutkimuksessa otetaan myös huomioon opettajan koulutuksen, sukupuolen, työuran ja opetettavan ainesisällön vaikutus oppilaslähtöiseen käsityönopetukseen.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millä tavoin käsityönopettaja ottaa huomioon oppilaslähtöisen toiminnan kokonaisessa käsityöprosessissa?
2. Miten opettajan omat mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet näkyvät suunnitellessaan oppimissisältöjä?
3. Miten oppilaan mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet näkyvät opettajan suunnitellessa oppimissisältöjä?

Tutkimuskysymysten kautta pyrimme selvittämään millä tavoin käsityönopettaja ottaa huomioon oppilaslähtöisen toiminnan kokonaisessa käsityöprosessissa ja miten käsityönopettaja huomioi omat sekä oppilaan mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet suunnitellessaan käsityön oppimissisältöjä. Näihin lähdemme selvittämään vastauksia haastattelukysymysten avulla, joilla pyrimme kartoittamaan eri tekijöitä. Tutkimus on laadullinen tutkimus ja sen tarkastelussa on käsityönopettajat. Aineisto kerätään haastattelemalla käsityönopettajia.

Kuviossa 2 on esitettyä tutkimuksen teoreettinen viitekehysmalli. Teoreettisesta viitekehysmallista ilmenee tutkimuksen kannalta oleelliset käsitteet sekä niiden väliset yhteydet.



Kuvio 2 Tutkimuksen teoreettinen viitekehysmalli

Tutkielman teoreettisessa viitekehysmallissa (Kuvio 2) kuvataan tutkimuksen keskeiset käsitteet. Keskiössä on opettaja. Opettaja päättää oppimissisällöt, joihin vaikuttaa opettajan omat sekä oppilaan mieltymykset ja mielenkiinnonkohteet, sekä perusopetuksen opetussuunnitelman laatimat rajat. Opettajan sekä oppilaan mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet saattavat näkyä kokonaisessa käsityöprosessissa. Opettajan huomioidessa oppilaan mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet, opettaja mahdollistaa oppilaalle mielekkään oppilaslähtöisen kokonaisen käsityöprosessin. Opettajan huomioidessa omat mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet, hän mahdollistaa itselleen mielekkäämpää työskentelyä. Jos oppilaslähtöinen toiminta on vahvaa, se voi vaikuttaa opettajaan ja siihen, mitä oppimissisältöjä käsityöprosessiin sisällytetään. Kokonainen käsityöprosessi toteutuu, kun se sisältää oppilaslähtöisyyden ja tavoitteelliset oppimissisällöt. Kokonainen käsityöprosessi on käsityön opetuksen tavoite. Kaikkien näiden käsitteiden on oltava, jotta kokonainen käsityöprosessi on mahdollista toteutua. Määrät voivat vaihtua, mutta niitä on oltava. Oppilaslähtöinen työskentely lisää oppimisprosessia ja oppimista, jos opetuksen suunnittelussa annetaan mahdollisuus omatoimisuuteen. (Uusikylä & Atjonen 2005, 23).

5 Tutkimuksen toteuttamisen suunnitelma ja asetelma

5.1 Laadullinen tutkimus

Laadullisessa tutkimuksessa on tarkoitus saada pienestä kohdejoukosta jotakin suurempaa. Tästä puhutaan tulkintana. Aineistosta tulisi tulkita tehtyjä havaintoja ja löydöksiä teorian ja oman ajattelun avulla. (Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja) Laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella tilastollisia yleistyskiä, vaan sen sijaan pyritään muun muassa kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti järkevä tulkinta jollekin ilmiölle. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta tutkittavaan ilmiöön liittyen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä on tavoite ymmärtää haastateltavien henkilöiden näkökulmasta. Tämä tarkoittaa sitä, että ollaan kiinnostuneita tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden ajatuksista, tunteista ja kokemuksista. (Puusa & Juuti 2020, 9.) Laadullisen tutkimuksen yksi keskeinen tunnuspiirre on korostaa todellisuuden ja siitä saatavan tiedon subjektiivista luonnetta. Tutkimuskohdetta on ominaista lähestyä sen luonnollisissa olosuhteissa. Laadullinen tutkimus tarkastelee yksittäisiä tapauksia ja olennaista siinä on osallistuvien ihmisten näkökulma ja tutkijan vuorovaikutus yksittäisen havainnon kanssa. (Puusa & Juuti 2020, 76.)

Tapaustutkimuksessa havaintoyksikköjä, kuten haastateltavia henkilöitä, on usein vain yksi tai muutama. Haastattelemalla muutamaa henkilöä, voidaan saada merkittävää tietoa, sillä tiedonkeruu voi sisältää suuren määrän havaintoja ja aineisto on siten laadullisesti suuri. Liian suuri joukko tutkittavia vaikeuttaa syvällisten tulkintojen tekemistä, mutta suuremmalla joukolla tutkittavia olisi helpompi tehdä tutkimustuloksista tilastollisia yleistyskiä. (Hirsijärvi & Hurme 2008, 58–59).

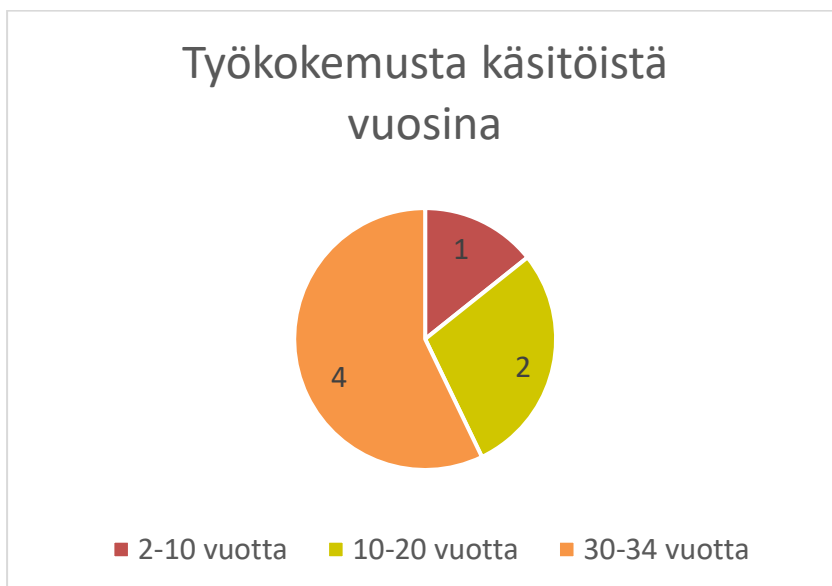
5.2 Tutkimuksen kohdejoukko

Opetussuunnitelma antaa rajat, joiden mukaan koulukäsityötä tulisi opettaa sekä kehittää, mutta usein vaikuttaakin, että samat teemat ja työt toistuvat. Tutkimuksessamme ei kysytä tätä suoraan haastateltavilta opettajilta, vaan opettajia pyydetään kuvailemaan toteuttamiaan ratkaisuja ja näistä vastauksista poimitaan vastaukset tutkimuskysymyksiimme.

Tutkimuksemme ei selvitä vastaajien oppilaiden taustatekijöitä, kuten oppimisvaikeuksia, koulumenestystä, perhetaustoja tai motivaatiota.

Tutkimuksen kohdejoukko ovat peruskoulun käsitöitä opettavat opettajat. Kohdejoukon kriteerinä on opetuskokemusta käsitöistä vähintään kahden lukuvuoden ajan vuoden 2014 jälkeen luokilta 3–7, yhdeltä tai useammalta. Alkuopetus, eli luokat 1–2, haluttiin jättää pois, sillä ensimmäisinä kouluvuosina harjoitellaan hyvin alkeellisia käsityön taitoja.

Kohdejoukoksi valikoitui loput pakollisen käsityön alaiset luokat, eli 3–7 luokat. Valitsimme haastateltavaksi opettajia, joilla on joko luokanopettajan tai käsityön aineenopettajan kelpoisuus. Luokanopettajan koulutukseen kuuluu perusopetuksessa opettettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisiin opintoihin käsityö, jolloin luokanopettajalla on pätevyys opettaa käsitöitä. Pätevyydeksi rajattiin käsitöiden opetus vähintään kahdelta lukuvuodelta, joka koskee luokanopettajia sekä käsityönaineenopettajia. Tällöin työkokemusta, ja siten myös osaamista on kertynyt tutkimuksen kannalta riittävästi. Käsityön aineenopettajilla on huomattavasti laajempi koulutus käsitöistä, mutta tutkimuksen kannalta koettiin, että tutkimuksen kysymyksiin ei pysty vastaamaan pelkän koulutuksen pohjalta, eli reiluuden nimissä työkokemusta vaadittiin saman verran. Haastateltavien opetuskuntaa ei rajoiteta, sillä tavoitteena oli saada 5–8 opettajaa henkilöhaastatteluun. Opettajista 71 % oli luokanopettajia, joista kahdella oli käsityön aineenopettajan pätevyys. Vastaajista 29 % oli käsityön aineenopettajia. Opettajien työtaustat olivat monimuotoisia, 43 % vastaajista oli miehiä ja 57 % naisia.

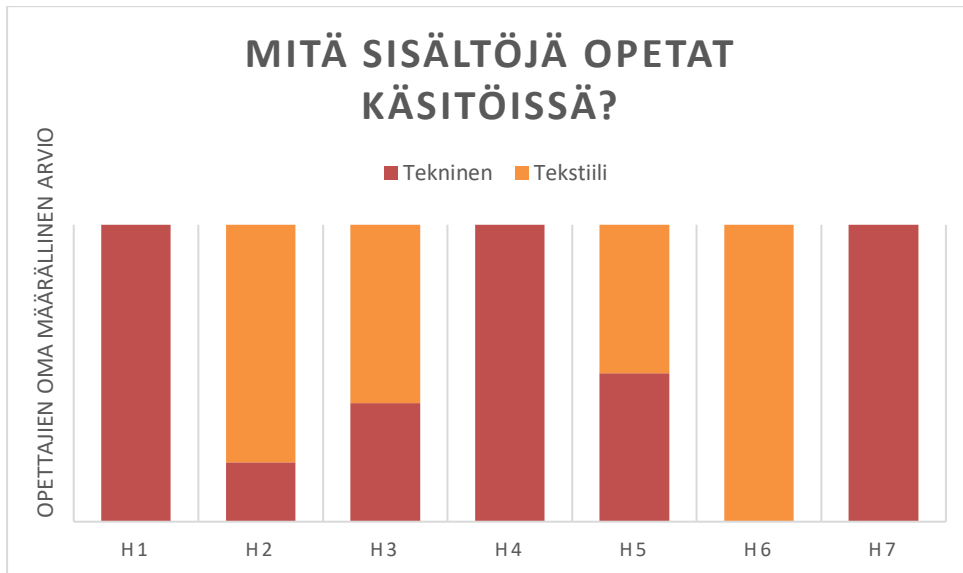


Kuvio 3 Opettajien työkokemukset käsitöistä vuosina

Opetuskokemusta löytyi kahdesta vuodesta 34 vuoteen, kuten nähdään kuviosta 3. Opettajien työkokemusta eri vuosiluokilta löytyi myös kattavasti. Opettajien koko työuran kesto otettiin huomioon, vaikka kriteerinä olikin käsityön opetus vuoden 2014 jälkeen.

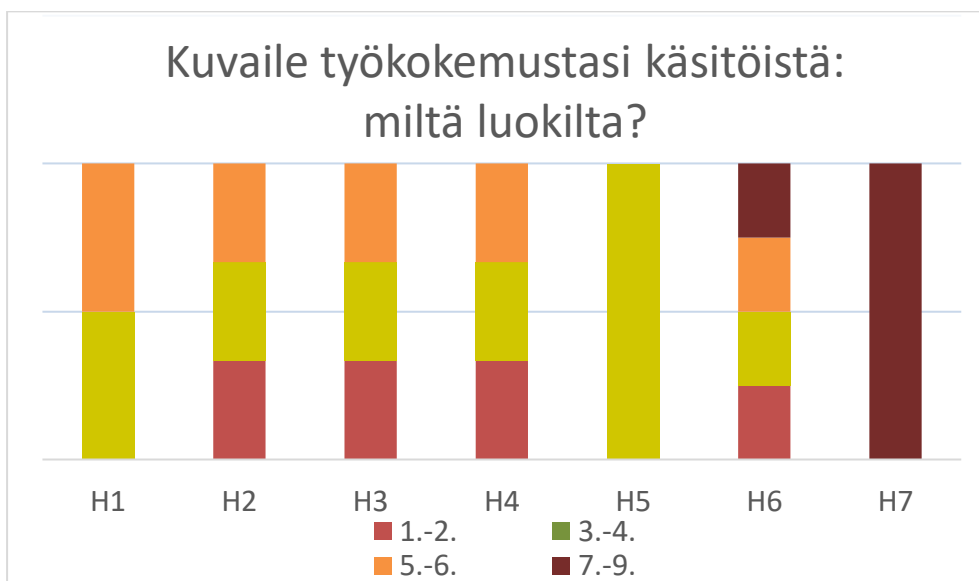
5.2.1 Haastateltavien taustat

Työuran pituuden lisäksi halusimme selvittää haastateltavien opettavat ainesisällöt. Yksi opettaja (H5) oli opettanut kahta luokka-asetetta, mutta molempia sisältöjä ja toinen (H6) kaikkia vuosiluokkia, mutta vain tekstiilityön sisältöjä. Kuvioita 4 ja 5 tarkastelemalla havaitaan, että kahta identtistä työkokemusta ei ollut.



Kuvio 4 Opettajien opettamat sisällöt käsitöissä

Opettajien antamat kuvaukset opettamisesta sisällöistä laitettiin taulukkomuotoon (Kuvio 4) siten, kuin he itse kokivat. Vastaaja H3 oli opiskellut käsityön aineopinnot tekstiilityön sisällöin, mutta oli uransa aikana päässyt opettamaan vähäisesti teknisiä sisältöjä.



Kuvio 5 Opettajien työkokemukset eri luokka-asteilta

Jokainen seitsemästä haastateltavasta harrasti käsitöitä vapaa-ajalla ja piti sitä arvokkaana asiana. Pyysimme haastateltavia arvioimaan käsityöharrastuksen vapaa-ajalla arvona asteikolla yhdestä seitsemään. Viisi haastateltavaa antoi arvon seitsemän ja kaksi haastateltava antoi arvon kuusi. Toinen arvon 6 antajista kuvaili, että käsityöharrastus on hänelle omakohtaisesti aika tärkeä ja ennemmin tekee itse, kun vie ammattilaiselle korjattavaksi. Muut perustelivat arvonumeroa seitsemän sillä, että itse käsin tekemällä saa tehtyä jotain hyödyllistä, sellaista kun itse haluaa, ei tarvitse viedä ammattilaiselle, kun osaa itse korjata, ennen oli halvempaa tehdä itse, työskentely on rentouttavaa ja usein yhteisöllistä tekemistä.

Teknistä työtä opettavat mainitsivat harrastuksinaan vapaa-ajalla auton ja huonekalujen korjailua, remontointia sekä yksinkertaisten töiden suunnittelua alakoululaisille. Tekstiilityötä opettavat kertoivat harrastavansa ompelua, virkkausta, neulomista, askartelua, kirjomista ja huovuttamista. Vastaja H2 mainitsi joskus tekevänsä myös puutöitä.

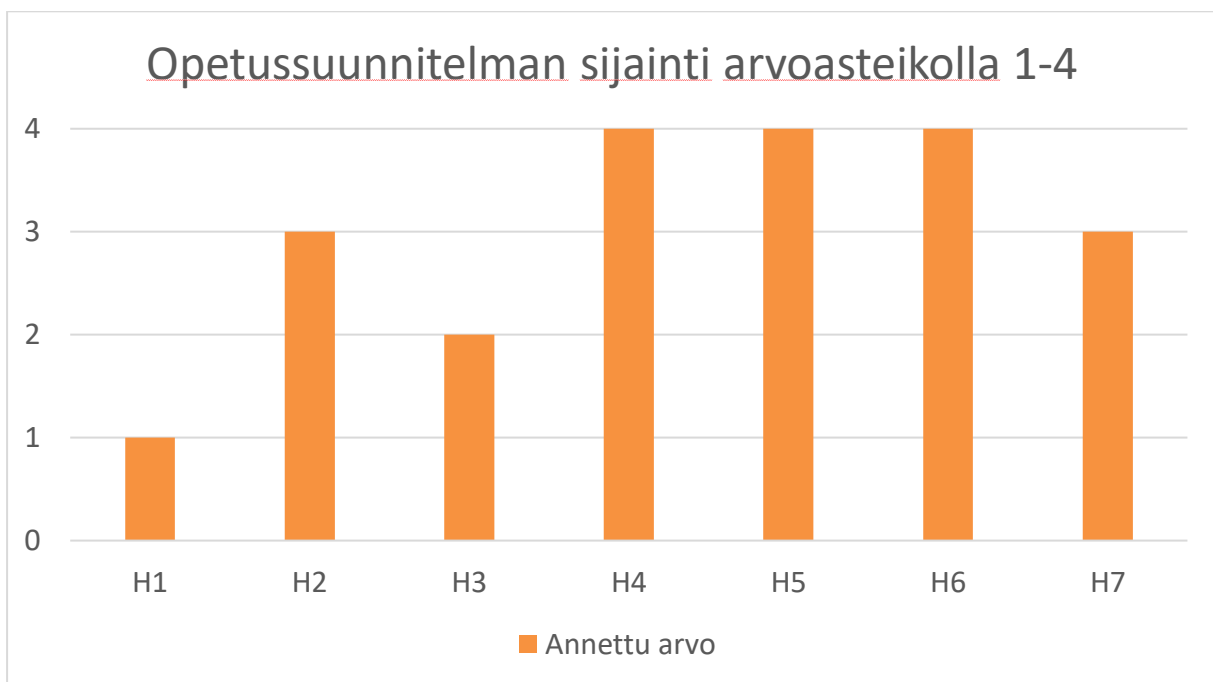
No aika paljon pystyy itse korjaamaan, jos osaa käsitöitä tehdä, ei tarte aina palkata ammattimiestä sit paikalle. Esimerkki pari kuukautta sitten pesukone hajos ja vaihdoin itse yhden kolmen euron osan siihen ja nyt se taas toimii. Siihen tarvittiin juottamista ja tinaimuria. (H4)

Saatavilla olevat materiaalit ja tilat vaikuttivat jonkin verran opettajien suunnitellessa jakso- ja vuosisuunnitelmaa, mutta ei suuresti. H1 kertoi käyttävänsä kierrätysmateriaalia, esimerkiksi vanhoja pulpetteja sekä luonnosta löytyviä keppejä. Kaikki opettajat kertoivat hankkivansa materiaaleja tarpeen mukaan, mutta pitävänsä järjen hankinnoissa. Kaikilla on myös rehtorin lupa sekä kannustus toimia näin. H6 mainitsi, että hänellä on perustarvikevarasto, josta löytyy kaikkea vähän, mutta hankkii materiaalit oppilaiden suunnitelmien pohjalta ja tarpeen mukaan. Hän kommentoi näin tekemällä tekevänsä työstään vaikeaa ja raskaampaa, mutta kokee tällaisen toimintatavan palkitsevana. Oppilaiden ilo ja onni siitä, että saa tehdä juuri mitä haluaa ja haluamastaan materiaalista, on sen arvoista.

Vaihtelevuutta löytyi siinä, kokivatko opettajat tilojen vaikuttavan jakso- ja vuosisuunnitelmiin. Moni koki teknisen työn tilan huonoksi, sillä siellä ei ole konesalia, vaikkei sitä varsinaisesti alakoulussa tarvitakaan. H4 mainitsi myös pienet teknisen työn tilat, sekä konesalin puutteen, mutta sanoi yläkoulussa olevan uudet koneet ja paremmat tilat. Moni tekstiilityötä opettava opettaja vastasi heidän koulullaan olevan hyvät mahdollisuudet, mutta käsityötilojen olevat pienet. Opettajilla oli erilaisia kokemuksia materiaaleista ja tiloista, nämä voivat vaikuttaa myös osaltaan heidän asenteisiinsa oppilaslähtöisyydestä.

5.2.2 Haastateltavien perusteluja

Kysyimme, minkälaiseen tärkeysjärjestykseen sijoittaisit kysymyksen 6 kohdat suunnitellessasi jakso- ja vuosisuunnitelmaa ja perusteluja järjestykselle. Kohdat olivat perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 mukaiset tavoitteet, opettajan omat mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet, oppilaiden mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet sekä saatavilla olevat materiaalit ja tilat. Tulosten selkeyttämisen vuoksi järjestys laitettiin uuteen muotoon arvoasteikolle 1–4.

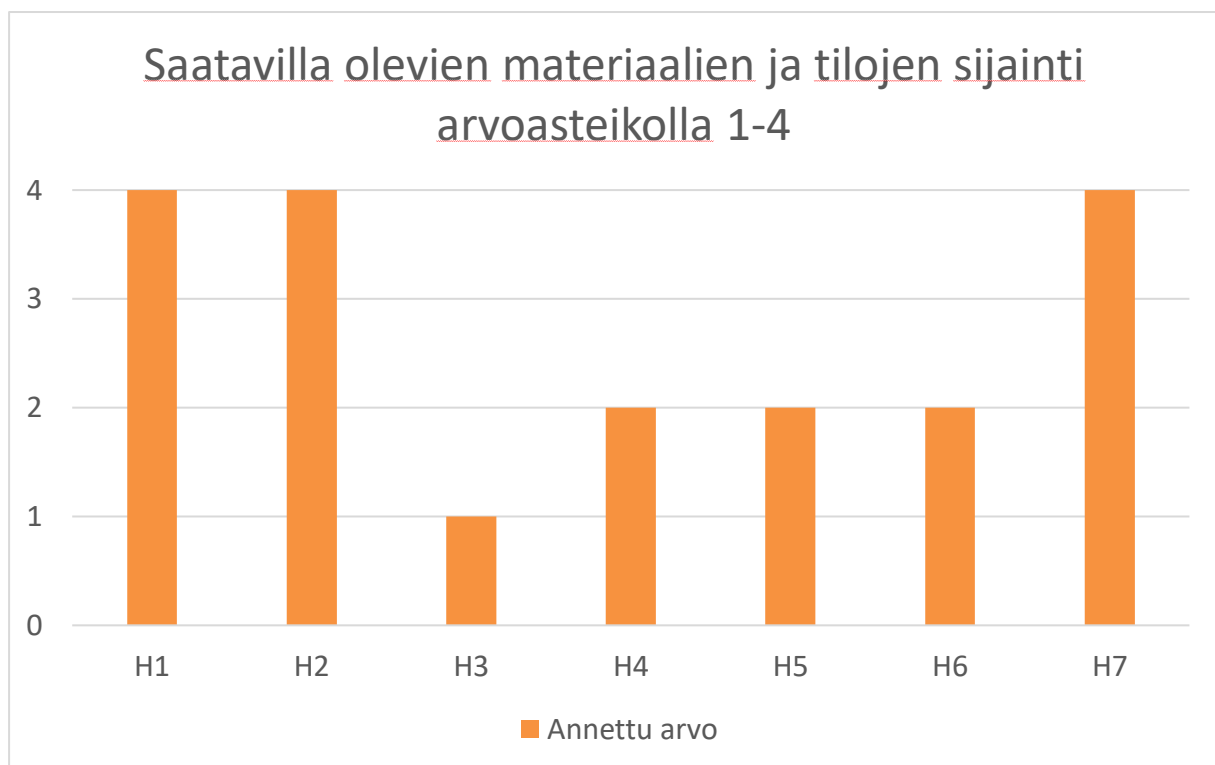


Kuvio 6 Opettajien antama arvo perusopetuksen opetussuunnitelmalle arvoasteikolla

Opetussuunnitelma sai kokonaisuudessaan korkeimman keskiarvon vastaajien arvoasteikolla, mutta molemmat ääripäätkin löytyivät (Kuvio 6). Vastaaja H4 perusteli järjestystään siten, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan täytyy valitettavasti toimia. Se on onneksi väljä, niin sitä pystyy aika paljon soveltamaan. Ensimmäiseksi hän laittoi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, sen mukaan täytyy mennä, mutta hänen mielestäni töiden tulee olla oppilaille mielekkäät tehdä, koska sitten he tekevät sitä paljon mielekkäämmin tai enemmän motivoituneemmin, kun jos se ei yhtään kiinnosta heitä. Viimeiseksi hän laittoi materiaalit ja tilat. Hänestä olisi hienoa ostaa kaikkea, mutta siihen ei ole varaa, eli materiaalit ja tilat rajoittavat jonkin verran. Viimeiseksi hän laittoi itsensä, eli opettajan mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet, koska kuitenkin lapsille tätä tehdään. Vastaaja H6 perusteli järjestystään siten, että perusopetuksen opetussuunnitelma on ilman muuta se pohja, jolla aletaan rakentaa suunnitelmia ja pohjan perusteena on opetussuunnitelmasta löytyvät tavoitteet. Toiseksi hän nosti oppilaiden mieltymykset ja

mielenkiinnonkohteet ja pyrkii toteuttamaan suunnittelunsa niin, että oppilaat pääsevät suunnittelemaan. Kolmanneksi hän valitsi tilat ja materiaalit, sillä niiltä tulee reunaehdot työskentelylle. Viimeiseksi hän valitsi omat mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet, vaikka myönsi, ettei välttämättä halua tiedostaa, miten paljon omat mieltymykset ohjaavat toimintaa. Hänellä on kuitenkin aina pyrkimys jättää omat mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet viimeiseksi.

Vastaaja H5 myös valitsi Perusopetuksen opetussuunnitelman järjestyksessään ensimmäiseksi ja perusteli ottavansa sen aina esille, kun aloitti jakso- tai vuosisuunnitelman teon. Toiseksi hän nosti oppilaiden mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet ja kolmanneksi tilat ja materiaalit. Hänellä on tapana suunnitellessaan käydä tarkistamassa materiaalit ja tilat, vaikka saakin ostaa ja hankkia melko vapaasti kaikkea. Viimeiseksi hän jätti omat mieltymykset ja mielenkiinnon kohteensa.



Kuvio 7 Saatavilla olevien materiaalien ja tilojen sijainti arvoasteikolla

Saatavilla olevien materiaalien ja tilojen vaikutus jakso- ja vuosisuunnitelmiin tuotti hieman hajontaa (Kuvio 7). Vastaaja H7 valitsi tärkeysjärjestyksessä ensimmäiseksi tilat ja materiaalit, sillä hän koki niiden antavan rajat sille, mitä ja miten voidaan työskennellä. Toiseksi hän nosti perusopetuksen opetussuunnitelman ja kolmanneksi oppilaiden mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet. Hän opetti yläkoulua, joten totesi, että joskus riippuu,

suunnitteleeko 7.- vai 9.-luokkalaisten opetusta. 9.-luokkalaisten valinnaisessa on huomattavasti enemmän mahdollisuuksia antaa oppilaiden työskennellä haluamiensa projektien parissa. Viimeiseksi hän valitsi omat mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet. Vastaaja H2 valitsi tärkeysjärjestyksessään myös ensimmäiseksi tilat ja materiaalit ja toiseksi perusopetuksen opetussuunnitelman. Hän myös koki tilojen ja materiaalien olevan ensimmäinen rajoitin, jonka sisällä tutkitaan opetussuunnitelman tavoitteita ja sisältöjä. Kolmanneksi valikoitui oppilaiden mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet ja viimeiseksi omat mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet.

Myös vastaaja H1 valitsi tärkeysjärjestyksessä saatavilla olevat tilat ja materiaalit ensimmäiseksi. Hän perusteli kysymyksessä 6 kohdassa d, että hän kerää oksia materiaaliksi tai hyödyntää esimerkiksi vanhoja pulpetteja. Lisäksi hän mainitsi teknisen puolen tilojen olevat melko heikot. Toiseksi hän valitsi omat mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet, kolmanneksi oppilaan mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet ja viimeiseksi perusopetuksen opetussuunnitelman. Hän lopuksi tarkensi, että opetussuunnitelma vaikuttaa taustalla, mutta tällaisessa järjestyksessä hän jättäisi sen viimeiseksi.

Vastaaja H3 poikkesi muista tärkeysjärjestyksellään, sillä hän valitsi ensimmäiseksi oppilaiden ja toiseksi omat mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet. Hän myös kommentoi oppilaiden mieltymysten ja mielenkiinnon kohteiden huomioon ottamisen olevan haastavaa, sillä hänellä saattaa vaihtua käsityön opetusryhmät joka lukuvuosi. Hänestä oppilaiden tulisi olla ensisijaisena ja ajatteli omien mieltymysten tärkeyttä siten, että jos hän on innostunut omasta asiastaan, niin hän saa myös oppilaat innostumaan. Kolmanneksi tärkeimmäksi hän valitsi perusopetuksen opetussuunnitelman perustellen, että sen pohjalta tiedetään mitä tulisi tehdä. Viimeiseksi hän valitsi tilat ja materiaalit.

Teknistä työtä opettavat kokivat, ettei työnantaja rajoita heitä toteuttamasta haluamiaan käsityön sisältöjä materiaalien suhteen. Vastaaja H1 sanoi rajoittavansa itse, ja hänen mielestään on turha antaa suurta määrää materiaalia, se on materiaalin hukkaamista. Tekstiilityötä opettavat vastasivat myös, ettei heitä ole kielletty hankkimasta mitään ja pystytään hankkia, mitä halutaan. Teknistä työtä opettavat vastasivat heillä olevan huonot tilat ja laitteet. Vastaaja H4 kertoi yläkoulussa olevan kuitenkin hyvät tilat ja laitteet. Tekstiilityötä opettavat vastasivat, että heillä on tilojen suhteen ahdasta. Heillä on toimivat laitteet ja esimerkiksi ompelukoneita on uusittu. Vastaaja H1 vastasi työnantajan ykkösprioriteetin oleva työturvallisuus. Työturvallisuuteen vedoten saa uusia koneita. Teknistä työtä opettavat

opettajat mainitsivat käsityötiloissa olevan huonot liiketunnistinvalot, jotka voivat sammua kesken koneella sahaamisen, mutta kyllä muuten työnantaja hoitaa velvollisuutensa työturvallisuuden suhteen. Tekstiilityötä opettavat vastasivat, ettei tekstiilityön sisällöissä ole niin paljon haasteita työturvallisuudessa, kun kovissa materiaaleissa. Työturvallisuuden suhteen on tiukat säännökset, paljon on opettajan vastuulla.

Käsityön viikkotuntimääriin oltiin enimmäkseen tyytyväisiä. Vastaaja H1 kertoi niiden olevan riittävät ja niiden mukaan tehdään. Vastaaja H4 vastasi mielelläni ottavansa enemmän ja oli mielissään, kun hänellä on lisäksi yläkoulunkin käsityötunteja. Tekstiilityötä opettavat vastasivat myös niiden olevan riittävät. Kaksi tuntia käsitöitä viikossa on ollut kautta linjan ja lisäksi 5–6 luokilla käsityö on valinnaisena. Avustajat koettiin enemmän tarpeellisiksi tekstiilityön puolella kuin teknisen työn puolella. Vastaaja H1 kertoi, ettei hänellä ole avustajia, eikä hän tarvitse. Hän sanoi, ettei koe niitä tarpeellisiksi teknisen työn puolella. Vastaaja H4 vastasi, että hänellä on vaihtelevasti avustajia, yleensä riippuen ryhmästä ja ryhmäkoosta. Hän myös koki avustajista olevan apua alakoulussa, yläkoulussa ei niinkään. Tekstiilityötä opettavat vastasivat, että heillä on usein avustaja ja pitävät sitä erittäin hyvänä asiana tekstiilitöiden puolella. Haastattelun lopuksi annoimme vastaajille mahdollisuuden kommentoida muita työnantajan tarjoamia resursseja, mutta vastaajilla ei ollut tutkimuksen kannalta merkittäviä kommentteja, vaan kokivat saaneensa kerrottua vastauksensa tyhjentävästi kysymysten avulla.

5.3 Tutkimuksen aineiston hankintamenetelmä ja aineistojen hallinta

Tutkimuksen hankintamenetelmä on puoliskrukturoitu haastattelu. Samat kysymykset kysyttiin jokaiselta tutkimukseen osallistuvalla. Aihe on päätetty valmiiksi ja tavoitteena ei ole saada vastauksia aiheen ulkopuolelta. Haastattelihoilla viitataan tutkijapariin ja haastateltavilla tai vastaajilla tutkimuksen kohteina oleviin käsityötä opettaviin opettajiin. Haastattelutilanteista pyrittiin tekemään rennot ja luontevat sekä lähtemään siitä lähtökohdasta, että haastattelijatkin ymmärtävät, miten haastava aihe tämä on. Haastattelukysymykset pyrittiin pitämään mahdollisimman avoimina, jotta haastattelutilanteessa voidaan syventyä vastauksiin ja mahdollisesti selvittää väärinymmärryksiä. Avoimien kysymysten etuna on myös se, että tällaisissa tilanteissa vastaukset voivat tuottaa odottamattomia vastauksia, joiden avulla tulee ilmi esimerkiksi uusia syy – seuraus- suhteita. Vastaukset voivat myös olla tutkimuksen näkökulmasta yllätyksellisiä tai odotustenvastaisia. Kysymykset ovat suurilta osin epäsuoria, mutta

esimerkiksi vastaajien taustatietokysymykset ovat suorassa muodossa. Tässä tutkimuksessa ei kiinnitetä huomiota esimerkiksi äänenpainoihin tai vastaajan mielentilaan. Joillekin opettajille tilanne saattaa olla jännittävä ja ahdistava, kun otetaan huomioon kompetenssin kyseenalaistamisen mahdollisuus, jolloin vastaaja ei välttämättä muista kaikkia asioita, joita ottaa huomioon suunnitellessaan opetussisältöjä. Tällöin vastaajille annetaan taulukko eri tekijöiden tärkeydestä suunnittelutyössä. Näin tekemällä vältetään epäselvyys vastauksissa, liiallinen johdattelu ja negatiiviset oletukset sekä autetaan vastaajaa palaamaan tapahtumaan eli suunnitteluhetkeen. Kysymykset asetellaan siten, että mahdollisesti tunteita herättävät kysymykset sijoitetaan haastattelun loppupuolelle, jolloin mahdolliset epämiellyttävät tunteet eivät jää pinnalle koko haastattelun ajaksi, näin varmistetaan, että saadaan tutkimukselle olennaista ja tarkoituksenmukaista tietoa. (Cohen ym. 2018, 506–539.) Tutkijoina kertosimme ennen haastatteluita käytösmalleja, joilla taattiin sujuva haastattelutilanne (Cohen ym. 2018, 521–522). Virallisen, nauhoitetun, osuuden jälkeen jäimme vielä hetkeksi purkamaan haastattelutilannetta vastaajan kanssa. Tällöin vastaajalla oli vielä mahdollisuus tarkentaa tai kommentoida vastauksiaan. Kukaan haastateltavista ei kokenut tällaiselle tarvetta, vaan halusivat ennemmin keskustella tutkimuksen aiheesta yleisesti.

Kysely sisältää avoimien vastauksien kysymyksiä, joilla selvitetään tekijöitä päätöksiin opetuksen sisällöstä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, kuinka paljon ja miten opettajat ottavat huomioon oppilaiden mielipiteitä, toiveita ja kiinnostuksenkohteita käsityön opetuksessaan sekä miten niitä on mahdollista toteuttaa opetussuunnitelman rinnalla. Tutkimuksessa ei selvitetä oppilaiden motivaatioita tai muita oppimiseen liittyviä taustatekijöitä. Opettaja ei kerää oppilailta tietoa tämän tutkimuksen tarkoituksiin vaan kyseessä on opettajan omat havainnot. Opettajan tunnistavat taustatiedot pyritään pitämään mahdollisimman minimissä ja taustatietoja avataan vain sen verran, mikä on tuloksille merkittävää, esimerkiksi työkokemus vuosina ja sukupuoli. Näin vältetään opettajien keskinäinen tunnistamismahdollisuus.

Haastateltavia löytyi alkuun nopealla aikataululla ja tutkimuksen vähimmäismäärä, viisi haastateltavaa, täyttyi nopeasti. Tavoitteeseen, eli kahdeksaan haastateltavaan, ei kuitenkaan päästy aikataulujen vuoksi. Tutkimuskysymykset (Liite 3) löytyivät tutkimuskutsun (Liite 2) yhteydestä, joten opettajat pääsivät tutustumaan kysymyksiin ennen, kuin suostuivat haastateltavaksi. Vapaaehtoiset opettajat vaikuttivat innokkailta osallistumaan haastatteluihimme, ja heillä oli positiivinen olemus vastatessaan haastattelukysymyksiin. Haastatteluihin osallistui seitsemän opettajaa, joiden opetuskunnat sijaitsivat Etelä- ja Länsi-

Suomen alueilla. Yksi haastatteluista tehtiin Zoom-verkkotyökalun avulla, muut haastattelut kasvokkain opettajien työpaikoilla. Fyysisesti läsnä tehdyt haastattelut tehtiin rauhassa, haastatteluun varatussa tilassa. Molemmat tutkijat olivat kaikissa haastatteluissa läsnä ja suorittivat haastattelut itse. Haastattelun aikana haastateltavalla henkilöllä oli kysymykset myös tulostettuna tai etänä ollessaan näytöllä näkyvillä, jotta kysymyksissä 6 ja 7 olisi mahdollista nähdä kysymykset ja vastausvaihtoehdot koko haastattelun ajan. Kysymyksessä 6 haastateltavia pyydettiin kuvailemaan, miten heidän jakso- ja vuosisuunnitelmassaan näkyvät perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteet, omat mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet, oppilaiden mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet sekä saatavilla olevat materiaalit ja tilat. Kysymyksessä 7 haastateltavia pyydettiin laittamaan edellä mainitut kohdat tärkeysjärjestykseen ja perustelemaan valintansa. Haastattelut kestivät 12–35 minuuttia. Haastattelut äänitettiin ja säilytettiin Turun yliopiston Microsoft OneDrive –pilvipalvelussa vahvan tunnistautumisen takana. Haastattelunauhoitteet litteroitiin mahdollisimman pian kunkin haastattelun jälkeen. Tutkimusaineisto kerättiin helmikuussa 2023. Saatuja tietoja ei jaeta kolmansille osapuolille.

5.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Tutkimuksen aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin. Aineistolähtöisessä analyysissä on tavoitteena luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Siinä analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. Analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja eikä harkittuja (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108). Laadullinen sisällönanalyysi on lähellä teemoittelua ja usein niistä puhutaankin vaihtoehtoisina nimityksinä toisilleen. Laadullisessa sisällönanalyysissä keskitytään siihen, mistä asioista, aiheista ja teemoista aineisto toimittaa tietoa, mistä haastateltavat puhuvat. Sisällönanalyysiä voi käyttää kirjoitettujen tekstien, nauhoitetun puheen, ääntä ja kuvaa sisältävien aineistojen sekä haastattelujen analyysiin. Tutkimuksessamme käytimme sisällönanalyysiä haastattelujen ja nauhoitetun puheen analyysiin. (Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja) Sisällönanalyysin menetelmällä haastatteluja voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti. Tarkoituksena on saada tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa johtopäätösten tekoa varten. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä edetään kolmivaiheisesti. Ensimmäisenä aineiston redusoinnissa eli pelkistämisessä esimerkiksi auki kirjoitetusta haastattelusta tiivistetään

olennainen tieto. Pelkistämisen voi tehdä etsimällä aineistosta tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja. Tämän jälkeen listataan ne allekkain, mitään kadottamatta. Seuraavana on aineiston klusterointi eli ryhmittely, jossa aineistosta etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia esiintyviä käsitteitä. Klusterointi luo pohjaa tutkimuksen perusrakenteelle sekä myös alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. Samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ryhmitellään eri luokiksi ja näistä muodostetaan alaluokat, jotka nimetään luokan sisältöä havainnoimalla käsitteellä. Luokitteluyksikkönä voi olla tutkittavan ilmiön ominaisuus, käsitys tai piirre. Aineisto tiivistyy, koska yksittäiset tekijät yhdistetään yleisimpiin käsitteisiin. Tämän jälkeen aineiston abstrahoinnissa eli käsitteellistämisessä valikoidun, olennaisen tiedon perusteella luodaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa alkuperäisdatan kielellisistä ilmauksista muodostetaan teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–125.)

Taulukosta 1 näkyy millä tavalla teimme aineiston abstrahoinnin. Ensimmäisessä sarakkeessa on alkuperäinen ilmaus. Toisessa sarakkeessa alkuperäinen ilmaus on tiivistetty alaluokkaan ja kolmannen sarakkeen yläluokkaan on poimittu ilmauksesta tärkeimmät asiat. Viimeisessä sarakkeessa on kysymysten mukaan paljonko opettaja ottaa huomioon oppilaan mieltymyksiä ja mielenkiinnon kohteita ja millä tavalla hän ottaa ne käsityön opetuksessa huomioon.

Taulukko 1 Aineiston abstrahoinnin esimerkkitaulukko

Alkuperäinen ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Paljonko ja miten
<i>No sitä ehkä enemmän toteutetaan vapaatoissa sit ja kyl se tietty jollain taval vaikuttaa et jos tää nyt esimerkiksi jossain ulkopuolelt tulee sellai idea et tämmönen olis nyt täl hetkel et mitä vaikka oppilaat on tykänny tehdä, nii onhan se, kyl mä sellasen voin tehdä, ei siin oo mitään. Kyl nekin jonkun verran vaikuttaa, mut ei ne mitenkään sitä määrää et aika harva kysyy et tehdääks linnunpönttö ja silti se tehdään.</i>	Jonkin verran. Enemmän vapaatoissa. Opettaja kuuntelee, jos oppilaalta tulee idea ja sellainen voidaan tehdä. Oppilaat eivät kuitenkaan määrää, linnunpönttö tehdään silti	Vähän. Kohtalaisesti vapaavalinnoissa. Kuuntelemalla, huomioimalla, kuitenkin opettajan määrääminä	Vähän Kuuntelemalla, huomioimalla

Pienen osallistujamäärän vuoksi toistuvuutta voi olla hankala löytää, minkä takia kiistattomien yleistyksien teko on hankalaa. Tutkimusaineiston analysoinnissa tarkoituksena on löytää tutkimukselle merkittäviä sisältöjä ja tässä vaiheessa on mahdollista jättää analysoinnin ulkopuolelle asioita, jotka eivät liity tutkimuskysymyksiin. Tutkimusaineistosta on tarkoitus tehdä teoreettinen kokonaisuus. Aineistosta valitaan analyysiyksiköt tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti, ne eivät ole etukäteen sovittuja. Analyysin oletetaan olevan aineistolähtöistä, joten aikaisemmillä tiedoilla, havainnoilla tai teorioilla ei pitäisi olla merkitystä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108.)

5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka

Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimusprosessin läpinäkyvyyden huomioiminen tutkimuksen aikana jokaisesta vaiheesta. Tutkijoina selostamme tarkkaan tutkimuksen toteuttamisen ja kerromme selvästi ja totuudenmukaisesti tutkimuksen kaikki vaiheet. Perustelut jokaisesta tehdystä valinnasta lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232.)

Tutkimuksen suostumuslomake annetaan haastateltaville hyvissä ajoin ja tutkimuksesta saa jättäytyä missä vaiheessa tahansa, kuten myös pyytää oman haastattelunsa poistoa materiaalina (Cohen ym. 2018, 540–541). Tässä tutkimuksessa kerätään vain välttämättömiä henkilötietoja, eikä niistä voi tunnistaa suorasti tai epäsuorasti tutkittavien identiteettejä, varsinkin kun huomioidaan kohtuullisen todennäköisesti saatavilla olevat tunnistamisen keinot. Tutkimuksen valmistuttua kaikki tutkimusaineisto hävitetään, sillä koemme että tämä tutkimus ja kysely ei ole ainutkertainen vastaajien kannalta. Tutkimusta ei pysty toistamaan samoilla vastaajilla. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Tämän tutkimuksen yleiset, hyvät käytännöt pohjautuvat Turun yliopiston ohjeistuksiin.

Tässä tutkimuksessa tarkoitus oli löytää vastaus millä tavalla opettajat ottavat oppilaslähtöisyyden huomioon suunnitellessaan käsityön sisältöjä. Tälle tutkimukselle merkittävät perusteet ovat opetussuunnitelma ja oppilaslähtöisyys. Tutkimuskohteeksi valikoitui joukko käsityönopettajia eri kouluista eri puolelta Suomea. Valintakriteerinä oli opetustaustaa käsitöistä vähintään kahden vuoden ajalta vuosiluokilta 3–7. Tämä tutkimus tuottaa tärkeää tietoa niin kentän toimijoille kuin meille tuleville käsityönopettajille. Tutkimuksen aihe on perusluonteeltaan sellainen, että selvitetään opettajien autonomisia päätöksiä opetussuunnitelman antamien raamien sisällä sekä muutosinnokkuutta. Tämän takia tutkimus tullaan tekemään melko henkilökohtaiseltakin alueelta, jolloin vastaajat voivat kokea

tämän negatiivisena ja hyökkäävänä omaa ammattiosaamista kohtaan. Tutkimuksen kysymykset täytyy muotoilla siten, että se ei vaikuta hyökkäävältä tai opettajan kompetenssia kyseenalaistavalta. Ihmiset kuitenkin suojelevat omaa egoaan ja saattaa jättää vastaamatta tai vastata valheellisesti, jos kysymykset tuntuvat ikäviltä. Opettajalla voi myös olla ennakkosenteitä aiheeseen, sillä tutkimus sivuaa koulutuspoliittisia aiheita.

6 Tutkimuksen tulokset

6.1 Käsityöopettajan tapoja huomioida oppilaslähtöisyys kokonaisessa käsityöprosessissa

Kartoitimme eri kysymysten avulla, miten oppilaslähtöisyys näkyy opettajan käsityöopetuksessa. Opetussuunnitelman 2014 mukaiset tavoitteet näkyivät eri määrin haastateltavien opettajien jakso- ja vuosisuunnitelmissa. H1 vastasi, ettei perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 mukaiset tavoitteet oikeastaan näy. Hän perusteli sitä sillä, ettei oppilas pysty ensin suunnittelemaan, jos hän ei osaa tekniikoita. Vastaja H7 sanoi katsovansa perusopetuksen opetussuunnitelmasta tavoitteet ja millaisena ne yksitellen näkyvät. Tekstiilityötä opettavat opettajat ja yksi molempia sisältöalueita opettava vastasivat katsovansa, mitä milläkin luokka-asteella on tarkoitus käydä läpi ja muokkaavat töitä sen mukaisesti. Kaksi tekstiilityön opettajaa vastasivat ensimmäisenä katsovansa perusopetuksen opetussuunnitelmasta tavoitteet ja tekevät suunnitelmansa sen mukaisesti ja pyrkivät tekemään kokonaista käsityötä kaikkine sen vaiheineen. Kaikkien tekstiilityötä opettavien opettajien vastauksista ilmeni perusopetuksen opetussuunnitelman olevan vahvasti läsnä jakso- ja vuosisuunnitelmia tehdessä. Vastauksissa ilmeni sekä tekstiilipuolen opettajalta että teknisen puolen opettajalta, että suunnittelun ja arvioinnin osuus on kasvanut.

Opettajat kysyivät oppilailta palautetta käsityöprosessista vaiheittain sekä kokonaisuudesta. Vastaja H1 kertoi kysyvän vähän lopuksi, sillä tehdessä tulee oppilailta palautetta ja hän antaa palautetta enemmän kuin oppilaat. H4 ja H7 vastasivat kysyvän vaiheittain, itsearvioinnin kautta. Oppituntien jälkeen oppilaat käyvät kirjoittelemassa vihkoon, yläkoulussa sähköisesti, mitä ovat tehneet, mikä oli kivointa, mikä oli vaikeaa, mikä helppoa. Tämän avulla kaikki työt ovat kerralla arvioitavissa koko lukuvuoden lopuksi. H2 vastasi sekä että, eli hän kysyy vaiheittain ja kokonaisuudesta. Vastaja H3 kysyy oppilailta palautetta lopuksi kokonaisuudesta. Opettajat muokkasivat opetustaan yleensä sen mukaan, jos työ koettiin liian haastavaksi, mutta oppilaat eivät silti määrää, mitä tunneilla tehdään. H1 havainnoi miten työskentely etenee ja tekee muutoksia sen mukaan. Esimerkiksi elektroniikkatöiden hän on huomannut olevan sisältönä alakoulun oppilaille liian vaikeaa, eikä sitä kannata tehdä toiste. Vastaja H4 kertoi itse huomaavansa, jos työ on liian vaikea ja sitten sellaista ei enää tehdä. Hän sanoi, ettei kukaan oppilas hänen melkein 20 vuoden uran aikana ole tullut antamaan palautetta, mutta joskus tulee huutoa, että tämä on tylsää, miksi me teemme tällaista. H7 vastasi, että hän näkee itse, jos oppilaat eivät ole ymmärtäneet asiaa ja

sitten täytyy miettiä, mikä meni omalta osalta pieleen. Hän mainitsi myös, että koetuloksien kautta voi myös reflektoida oman opettamisen onnistuneisuutta. Vastaja H2 vastasi, ettei palaute ei ole kovin positiivista, kun puhutaan lankatekniikoista, koska ne ovat haastavia oppilaille. H3 vastasi että, jos työ on liian haastava, sitä ei tehdä enää, mutta jos työ oli mieluinen, se tehdään uudestaan. H5 vastasi, ettei hänen ole tarvinnut vielä tehdä töihin muutoksia lyhyen uransa takia. Hän mainitsi miettineensä, tarvitseeko työtä tai sisältöä muuttaa, jos oppilaat eivät pidä siitä, mutta toisaalta hänen mielestään oppilaiden tulisi sietää sitä, ettei aina tehdä vain kivoja juttuja. Vastaja H6 mainitsi kysyvän kevään päätteeksi oppilailta mielipiteitä töistä, toimivatko työt heidän mielestään seuraavan vuoden oppilaille. Vastauksista ilmeni myös, että työ voidaan muuttaa kokeiluksi, jos näyttää siltä, ettei työ tule onnistumaan.

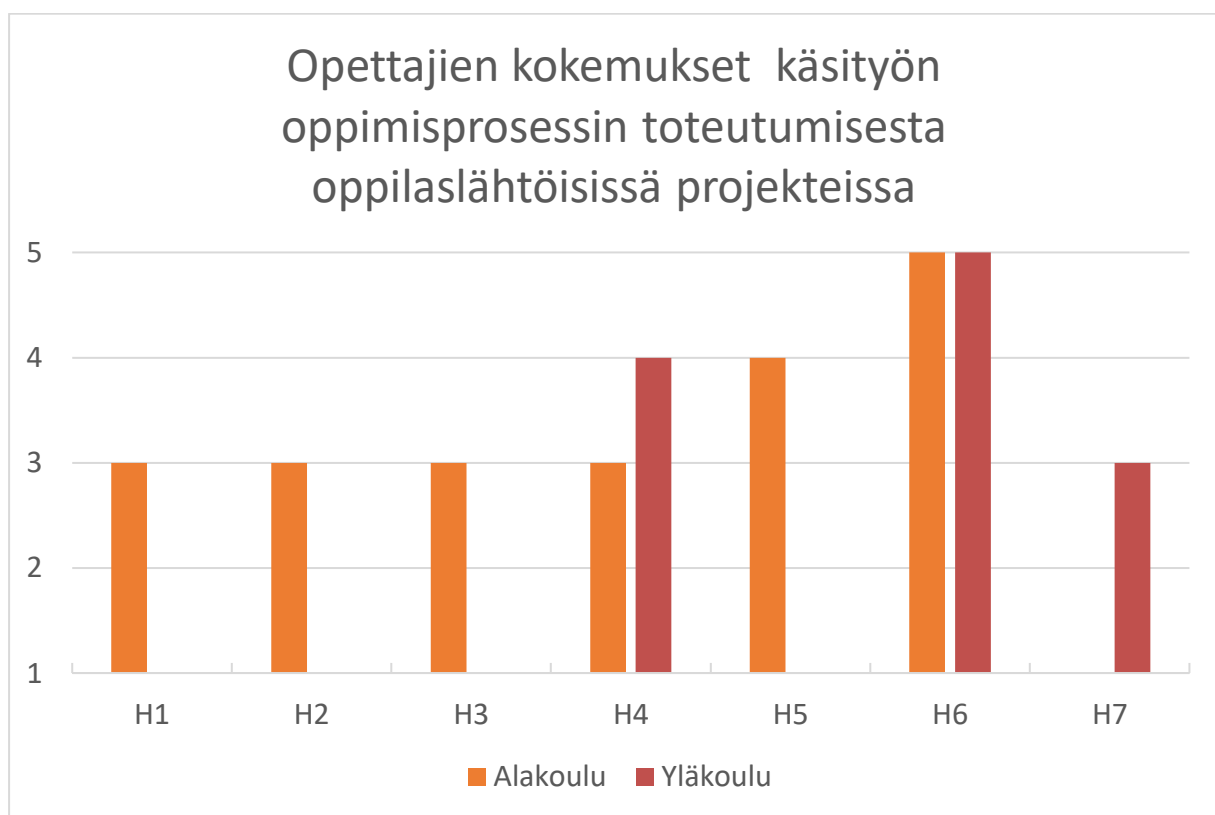
Monen opettajan vastauksista ilmeni vahvasti, etteivät oppilaat ymmärrä mitkä asiat rajoittavat työn toteuttamista, mikä tuo haasteita oppilaiden ideoimiin tuotteisiin ja siten niiden toteutettavuuteen opetussuunnitelman 2014 tavoitteiden mukaisesti. Kaikki teknistä työtä opettavat vastasivat oppilaiden ideoimissa tuotteissa olevan paljon haasteita. Oppilaat eivät tiedä mikä työtä rajoittaa, kun eivät tunne materiaaleja ja työtapoja, eivätkä osaa käyttää koneita. Ideat eivät ole realistisia, eikä koulumaailman rajoissa olevia. Oppilaiden ideoimat työt olisivat usein niin suuria, että töitä ei mahtuisi säilyttämään koulun tiloissa.

Mahdollisuuksina teknistä työtä opettavat opettajat mainitsivat, että oppilailta voi tulla uusia ideoita, sellaisia mitä ei olisi itse osannut ajatella. Yksi teknistä työtä opettava vastasi, ettei oppilaiden ideoimat työt ole mahdollista toteuttaa perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti. Muut teknistä työtä opettavat vastasivat, että ovat, kun opettaja antaa reunaehdot, niin että ne täyttävät kriteerit tai sitten oppilaiden töitä muokataan sen verran, että ne ovat. Tekstiilityötä opettavat vastasivat haasteiksi, ettei alakoululaisilla ei ole riittävää taitotasoa tai tietotasoa siinä suhteessa, mitä he osaavat ja haluavat tehdä. Varsinkaan pienempien oppilaiden on vaikea miettiä mitä haluaisi ja osaisi tehdä, koska eivät ole aikaisemmin tehneet esimerkiksi kyseisellä tekniikalla. Kaikki kommentoivat käsityötaitojen huonontuneen.

Oppilaat eivät ole realistisia eivätkä tiedosta omia taitojaan. Oppilaat suunnittelevat usein isoja unelmia, eikä osaa huomioida esimerkiksi resurssien ja ajan riittämistä. Opettajan täytyy konkretisoida suunnitelmia oppilaille. Helpoimmaksi koettiin, kun opettaja antaa erilaisia vaihtoehtoja, mistä oppilas valitsee.

Oppilaslähtöisyyden mahdollisuuksista mainittiin oppilaiden motivoituminen sellaisista töistä, joissa yritetään saada jotain oppilaan omaa mukaan työhön. Oppilaiden kyky keksiä jotain

uutta mainittiin myös yhtenä mahdollisuutena. Vastaaja H6 perusteli oppilaiden joskus mahdottomienkin ideoiden toteuttamista siten, että tekemisen ei tarvitsisi olla aina niin järkipäistä, vaan joskus olisi lupa heittäytyä ja kokeilla vaan omaksi iloksi. Vastaaja H2 vastasi, ettei oppilaiden ideoimat tuotteet ole toteutettavissa perusopetusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti. Kysyimme taulukon (Liite 4) mukaan, miten koet, että oppilaslähtöisissä projekteissa oppimisprosessia tapahtuu. Kuviosta 8 selviää opettajien vastausten jakautuminen. Kuviossa arvo 5 tarkoittaa arvioita paremmin, arvo 4 hieman paremmin, arvo 3 hieman heikommin, arvo 2 erittäin heikosti ja arvo 1 ettei kysymykseen ole osattu vastata.



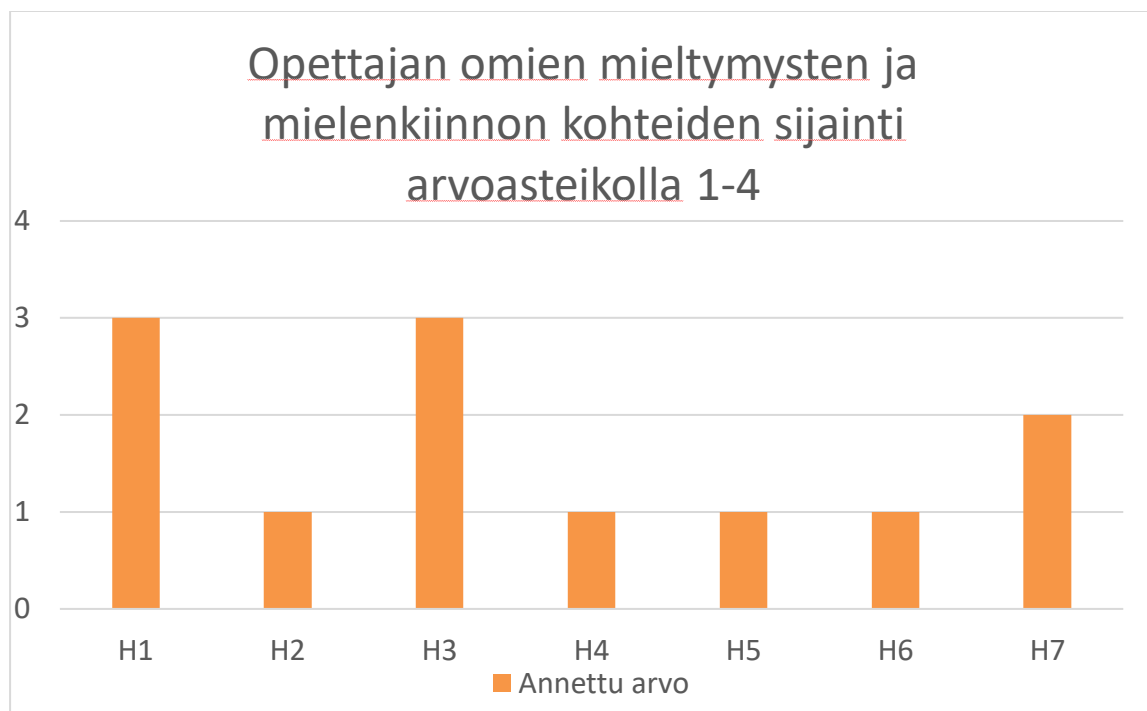
Kuvio 8 Opettajien kokemukset käsityön oppimisprosessin toteutumisesta oppilaslähtöisissä projekteissa

Vain teknistä työtä opettavat opettajat vastasivat oppimista tapahtuvan hieman heikommin. Vastaaja H4 mainitsi, että yläkoulun osalta paremmin, koska tulee oppilaalta, jolla on paremmat taidot ja motivaatiota työtä kohtaan. H2 vastasi, että lankateknologiassa erittäin heikkoa, mutta yleisesti hän vastasi hieman heikommin. Vastaaja H3 koki oppilaslähtöisen oppimisprosessin toteutumisen olevan kaksijakoista. Joillakin on olemassa kohtalaiset valmiudet, niin silloin sitä voi tapahtua, mutta jos oma realistinen käsitys on kaukana todellisuudesta, niin silloin sitä ei tapahdu. Vastaaja H5 perusteli vastaustaan, että oppilaan

saadessa vaikuttaa itse tietyissä raameissa, oppimista tapahtuu hieman paremmin, sillä silloin oppilaat ovat innostuneita ja kiinnostuneita. Motivoitumista tapahtuu myös enemmän, kun on saanut vaikuttaa. Vastaaja H6 perusteli paremmin- vastaustaan, että alakoulun puolella pyritään saamaan oppilaat tekemään päätöksiä ja luomaan yksilöllistä, persoonallista juttua, mutta yläkoulussa on lähtökohtaisesti vapaampaa.

6.2 Käsityöopettajan tapoja huomioida omat mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet kokonaisessa käsityöprosessissa

Enemmistö, eli 57 % vastaajista, arvotti omat mieltymykset ja mielenkiinnon kohteensa viimeseksi arvoasteikolla (Kuvio 9). Vastaajat H1 ja H7 vastasivat omien mieltymysten ja mielenkiinnon kohteiden näkyvän jakso- ja vuosisuunnitelmaa tehdessä jonkin verran. H1 perusteli vastaustaan, että esimerkiksi kalastusvälineitä itse tekemällä niitä on helpompi alkaa tehdä oppilaiden kanssa. Hänen mielestään oppilaiden ei ole tarkoitus tuottaa käyttöesineitä, koska oppilaiden tekemät työt ovat laadultaan niin huonoja. Vastaaja H7 mainitsi pakollisessa käsityössä voivan näkyvän hänen omat mieltymyksensä ja mielenkiinnon kohteensa, mutta valinnaisessa käsityössä ne eivät näy, koska oppilaat saavat paljon itse päättää.

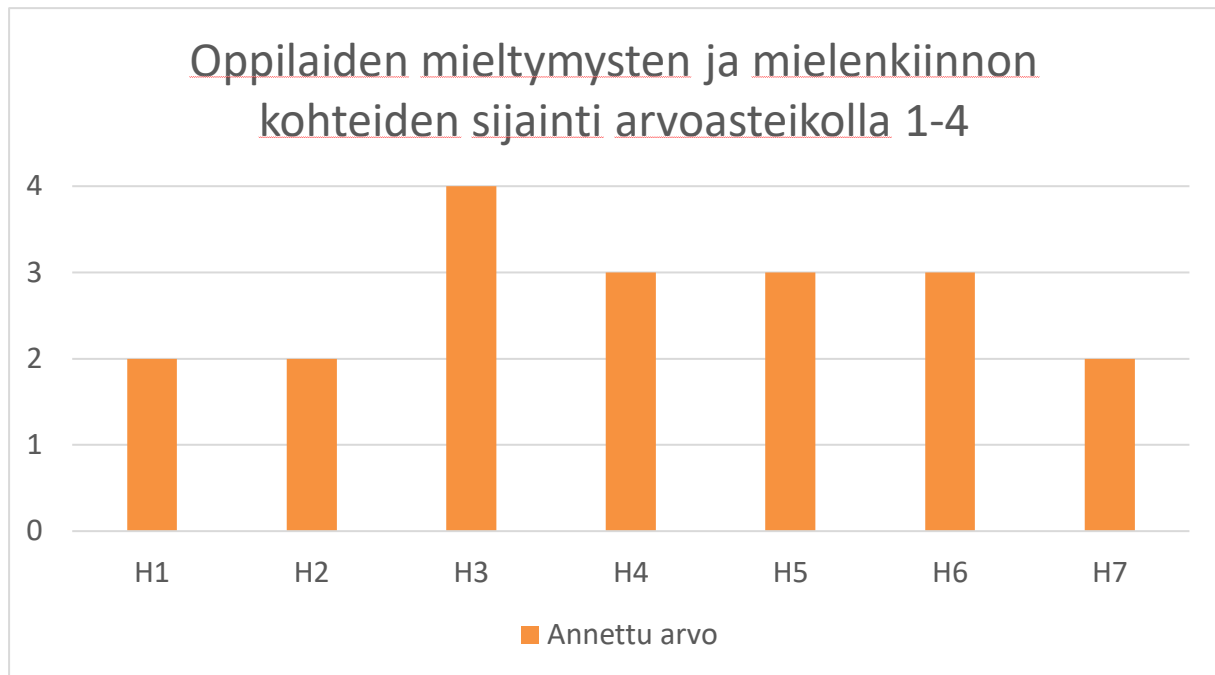


Kuvio 9 Opettajan omien mieltymysten ja mielenkiinnon kohteiden sijainti arvoasteikolla
H4 vastasi pitävänsä siitä, kun on tiettyjä lempitöitä ja katsoo internetistä välillä ideoita saadakseen vaihtelua, mutta hänellä ei oikein ole omia mieltymyksiä. Hän mainitsi, että elektroniikkatöitä olisi mielenkiintoista toteuttaa, mutta ei ole päivitettyjä versioita töistä, mitä

voisi tehdä peruskoulussa. Hän mainitsi myös perinteisen löylykauhan olevan hyvä työ, sen työvaiheiden vuoksi, muttei ole silti teettänyt sitä pitkään aikaan oppilaiden kanssa. Tekstiilityötä opettavista opettajista moni vastasi, että heillä omat mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet näkyvät aika paljon ja siten suunnitelmat saattavat muuttua joskus oman innostumisen myötä. Joskus, kun oppilaat kuulevat tai näkevät jostain opettajan tekemästä työstä tai tuotteesta, he kysyvät onko mahdollista tehdä kyseinen tuote itse. H3 tuo kotoa jokaiselle luokalle vyyhdinpuun kerimislaitteineen ja oppilaat ovat siitä aina innoissaan. H5 vastasi, ettei oikein tiedä näkyykö hänen omat mieltymyksensä ja mielenkiinnon kohteet, kun sisältöalueet on valmiiksi rajattu. Esimerkiksi viime vuonna hän opetti teknisiä sisältöjä, joita ei kokenut niin omaksi jutukseksi. Hän kyselee enemmän muilta aikuisilta ja opettajilta vinkkejä, mitä tehdä oppilaiden kanssa ja katselee itse ideoita ja miettii mitä on itse tehnyt aiemmin.

6.3 Käsityöopettajan tapoja huomioida oppilaan mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet kokonaisessa käsityöprosessissa

Kuviosta 10 voidaan havaita, että oppilaiden mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet olivat kaikilla opettajilla vähintään sijalla 2. Vastaaja H1 vastasi, että oppilaiden mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet näkyvät jakso- ja vuosisuunnitelmissa jonkin verran, mutta enemmän niin sanotuissa vapaatoissa. Opettaja kuuntelee, jos oppilaalta tulee idea ja sellainen voidaan tehdä. Oppilaat eivät kuitenkaan määrää. Vastaaja H7 sanoi, ettei 7.-luokalla näy oppilaan mieltymykset, koska työt ovat valmiiksi ideoitu. Valinnaisessa käsityössä taas näkyy, koska siellä oppilaat suunnittelevat töitään itse. Vastaaja H4 vastasi oppilaiden olevan motivoituneita sahaamaan ja hiomaan, eli oppilaiden mieltymyksen voisi kuvitella olevan itse tekeminen. Vastaaja H2 kertoi, että tavoitteena on saada perustekniikka haltuun. Virkkauksen ollessa oppilaalla hallussa, oppilas saa päättää mitä alkaa virkkaamaan. Vastaaja H6 kertoi yrittävänsä aina ottaa myös oppilaiden mielenkiinnon kohteet ja mieltymykset mukaan, mutta kuitenkin niin, että hän antaa raamit työlle ja opetukselle. Hänen mielestään tuotteen on tultava jonkinlaiseen tarpeeseen, joten oppilas saa tehdä sellaisen työn, jonka käyttötarpeen hän perustelee hyvin opettajalle. Oppilaat valitsevat työt sen mukaan, mikä heitä kiinnostaa, jotta työ olisi mielenkiintoinen.



Kuvio 10 Oppilaiden mieltymysten ja mielenkiinnon kohteiden sijainti arvoasteikolla

Kaikkien vastaajien mielestä alakoulussa oppilailla ei ole realistisia ideoita, joten suunnitelmia täytyy usein yksinkertaistaa. Vastauksista ilmeni, että opettajien mielestä on haastavaa huomioida oppilaan mieltymyksiä ja mielenkiinnon kohteita, koska oppilaat tekevät erilaisia töitä. Haastavuutta tuovat materiaalien ja tilojen riittäminen, sekä ajankäyttö niin oppilaan itse työhönsä käyttämä aika kuin opettajan mahdollisesti antama henkilökohtainen ohjaaminen.

7 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat ottavat huomioon oppilaslähtöisyyden käsityön opetusta suunnitelleessaan. Halusimme selvittää, ottavatko opettajat huomioon omat tai oppilaat mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet suunnitellessaan jakso- ja vuosisuunnitelmia. Tutkimuskysymyksemme olivat 1. Millä tavoin käsityönopettaja ottaa huomioon oppilaslähtöisen toiminnan kokonaisessa käsityöprosessissa? ja 2. Miten opettaja ottaa huomioon omat mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet suunnitellessaan oppimissisältöjä? sekä 3. Miten opettaja ottaa huomioon oppilaan mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet suunnitellessaan oppimissisältöjä?

Ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli käsityönopettajien tapoja ottaa huomioon oppilaslähtöinen toiminta osana kokonaista käsityöprosessia. Tuloksista selvisi, että opettajilla on eri käsityksiä oppilaslähtöisyydestä ja ettei oppilaslähtöisyyden huomioiminen ollut kaikkien haastattemiemme opettajien tärkeysjärjestyksessä kovinkaan korkealla. Vastauksissa näkyi aineenopettajien yhteneväiset näkemykset, vaikka aineenopettajilla oli melko isoja eroja työurien kestossa. Voisi pohtia, onko luokanopettajien melkein jopa negatiivinen asenne oppilaslähtöisyyteen suhteessa omiin pedagogisiin käsityön taitoihin. Oman osaamisen laajetessa osaa nähdä myös raamien ulkopuolelle ja keksiä ratkaisuja vaikeisiinkin tilanteisiin, vaikka se tarkoittaisi tekniikoissa tai työvaiheissa oikomista. Oppilaslähtöisyydellä on suuri merkitys kokonaisen käsityöprosessin toteutumisessa. Opettajan tehtävänä on luoda oppilaalle innostavia ja tarkoituksenmukaisia oppimistapahtumia. Käsityön sisältöjen opetus tulisi olla oppilaslähtöistä ideointia, suunnittelua ja ongelmanratkaisua. (Hilmola 2009, 1–2.) Oppilaan oppimisprosessi vahvistaa opettajan työkokemusta ja opettajan työkokemus edesauttaa oppimisprosessin edistymistä.

Toinen tutkimuskysymyksemme oli, miten opettaja ottaa huomioon omat mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet suunnitellessaan oppimissisältöjä. Tuloksista selvisi osan ottavan omat mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet huomioon. He perustelivat sitä muun muassa sillä, että usein oppilaatkin innostuvat siitä, mistä opettaja on itse innostunut. Martelan ja Jarenkon (2014, 8) mukaan innostavassa ympäristössä ja seurassa työnteon tai harrastuksen on mahdollista olla selvästi tuloksellista sekä hauskaa. Joissain tutkimuksissa on havaittu opettajan tai ohjaajan innostuneisuuden tai luontaisen motivaation opettamiseen nostavan oppilaiden motivaatiota (Kunter ym, 2008). Voisi siis sanoa, että opettajien olisi suotavaa ottaa omia mieltymyksiä ja mielenkiinnon kohteita osaksi jakso- ja vuosisuunnitelman

suunnittelua. Tällöin oman innostuneisuuden tartunta voi edesauttaa oppilaiden oppilaslähtöistä toimintaa. Kuten vastaaja H6 totesi:

”Mulla on lupa myös nauttia työstä mitä mä teen”.

Kolmas tutkimuskysymyksemme oli, miten opettaja ottaa huomioon oppilaan mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet suunnitellessaan oppimissisältöjä. Tähän moni vastasi sen olevan haastavaa, mutta yrittää jollakin tapaa huomioida oppilaiden mieltymykset ja mielenkiinnonkohteet opetuksessaan. Oppilaiden mieltymykset ovat kuitenkin oleellinen osa kokonaista käsityöprosessia. Marjasen (2012) tutkimuksessa mainittiin taito ja taideaineiden tehtäväksi ehkäistä lasten ja nuorten pahoinvointia ja syrjäytymistä. Näillä oppiaineilla on merkitystä niin kouluviihtyvyyteen, sosiaalisesti hyväksytyksi tulemiseen kuin mielenterveyteen. Kokonaisvaltainen oppimisprosessi, jossa erilaiset taitamisen muodot yhdistyvät, liittyy kaikkiin taito- ja taideaineisiin. Tämänkin vuoksi opettajan on tärkeää huomioida käsityöopetuksessaan oppilaiden mieltymyksiä ja mielenkiinnon kohteita.

Tutkimuksessamme kävi ilmi vastaajan H1 vastuksesta, ettei oppilaiden tarkoitus ole tehdä käyttöesineitä, kun ne ovat niin huonoja, etteivät ne kestäisi oikeassa käyttötarkoituksessaan. Nykyään koulukäsityössä tehdään paljon kokeiluja, eikä kaikki valmiit tuotteet päädy koskaan käyttöön. Nykyisessä koulukäsityössä on suuri muutos menneeseen, sillä 1800-luvulla koulukäsityön keskeinen tavoite oli yksilön ja yhteiskunnan taloudellisen hyvinvoinnin lisääminen opettamalla oppilaille kodissa tarvittavien käytännöllisten tarve-esineiden valmistamista (Marjanen 2012, 242). Koulukäsityöt ovat osa lasten oppimispolkua, jolloin motivoinnilla on suuri merkitys. Oppilaille, eli lapsille, olisi kovin vaikeaa pitää motivaatiota yllä, jos kaikki harjoitukset tehtäisiin vain taidon perässä, eikä koskaan syntyisi mitään valmista. Usein kuulee oppilaiden suusta ”tää on ihan turhaa”, varsinkin jos oppilas ei koe tulevan tuotteen olevan osa omaa elinympäristöään. Silloin oppilasta on osattava motivoida kohti oppimisprosessia, sillä harvalle oppilaalle riittää pelkät pienet onnistumisen kokemukset työn eri vaiheissa. Oppilaille on tärkeää saada valmis tuote omaksi ja kotiin näytettäväksi. Kaikki eivät koe pelkästään fyysisesti käsin tehtyjä, esteettisiä käsityötuotteita käsityötuotteiksi, vaan joillekin myös taide-esineet sekä pääsääntöisesti laitteiden valmistamat tuotteet ovat käsitöitä. Nykypäivänä laitteiden valmistamina tuotteina voidaan pitää laserleikkurilla tai 3D-tulostimella tuotettuja töitä. Koulukäsityötkin sisältävät laaja-alaisesti eri käsitöiden sekä taidetapojen sisältöjä, vaikka kuvataidekasvatukseen on rajattu selvät taideprojektit. Aikuisten saattaa olla haastavaa erottaa oppilaiden tekemät käsityötuotteet

askartelusta, sillä lopputulos ei ole aina täysin toimiva, esteettinen tai tarkoituksenmukainen tuote. Koulumaailmassa onneksi ymmärretään kokemusten, projektien ja prosessien olevan tärkeitä oppilaan kasvulle.

Tutkimuskysymysten kautta pyrimme selvittämään millä tavoin käsityöopettaja ottaa huomioon oppilaslähtöisen toiminnan kokonaisessa käsityöprosessissa ja miten käsityöopettaja huomioi omat sekä oppilaan mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet suunnitellessaan käsityön oppimissisältöjä. Näihin lähdemme selvittämään vastauksia haastattelukysymysten avulla, joilla pyrimme kartoittamaan eri tekijöitä. Tutkimus on laadullinen tutkimus ja sen tarkastelussa on käsityöopettajat. Aineisto kerättiin haastattelemalla käsityöopettajia. Kaikkiin haastattelukysymyksiin ei saatu suoria vastauksia kysymykseen, mikä toi haastetta tulosten läpikäyntiin, kuten litterointiin ja klusterointiin. Tutkimuksemme toi näkökulmia, miten oppilaslähtöisyyttä toteutetaan perusopetuksessa ja laittaa pohtimaan, miten sitä voisi toteuttaa.

Kokevatko oppilaat nämä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa olevat käsityön oppiaineen tavoitteet mielekkäiksi? Kuka päättää opetussuunnitelman perusteita tehdessä, mitkä taidot ovat nykylapsille tärkeitä opettaa ja mitkä taidot sekä tiedot kiinnostavat oppilaita. Oppilaiden käsityön opettajat päättävät opetussuunnitelmaa mukaillen mitä projekteja toteutetaan ja mitkä käsityötuotteet voisivat olla oppilailla mieluisia.

Tutkijoiden oma kokemus on, että kynnys lähteä toteuttamaan yhteisopettajuutta on pienempi kirjallisissa sekä luonnontieteellismatemaattisissa aineissa. Käsitöissä yhteisopettajuutta on ollut jo pitkään, varsinkin jos eri tiloissa (tekstiili ja tekninen) tehdään yhteistä tuotetta. Silti erona on, että nämä käsityöopettajat eivät ole läsnä samaan aikaan samassa tilassa. On myös täysin mahdollista, että käsityöopettajat eivät hallitse toisen tilan tekniikoita ollenkaan. Käsityöopettajat ovat siis mahdollisesti vielä tulevaisuudessakin yksin tiloissaan. Tämä mahdollistaa vielä pitkään sen, että yksittäinen opettaja päättää mitä tuotteita käsitöissä tehdään ja millä tavoin tilassa työskennellään sekä mitä sisältöjä opitaan, eli käsityöopettajan autonomia on ja pysyy. Voisi ajatella, että käsityöopettajalla on suuri vastuu pitää yksin käsityöt mielenkiintoisena oppiaineena ja sisällöiltään innostavana. Tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan päätellä, että opettajat luottavat omaan osaamiseensa aineen hallinnan tasosta riippumatta. Näin ollen, opettajat uskovat pystyvänsä päättämään käsitöiden sisältöjä, jotka ovat oppilaille mielenkiintoisia ja täyttävät riittävästi perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet käsitöiden osalta.

8 Jatkotutkimukset

Jatkotutkimuksena tätä aihepiiriä voisi tutkia esimerkiksi isommalla kohdejoukolla.

Suuremmalla otannalla saisi paremmin ryhmiteltyä eri aihealueita ja saisi luotettavampaa tietoa. Myös uusien opetussuunnitelmien kannalta olisi mielenkiintoista nähdä, toteuttavatko opettajat opetussuunnitelmaa siten, kuin Opetushallitus on suunnitellut, eli toisin sanoen, toimiiko opetussuunnitelma kentällä ja kuinka isolle joukolle.

Jatkotutkimusta voisi myös tehdä isommalle joukolle merkittävien erojen kohdalla, eli eri sukupuolien välillä, eri opetussisältöjä opettavien opettajien välillä ja eri mittaisten työurien välillä. Opettajien koulutustaustoilla ja erilaisilla koulutuksilla voisi myös olla merkittävämpi tekijä, jos otettaisiin vertailuun luokanopettajat, luokanopettajat jotka ovat käyneet käsityön perusopinnot, luokanopettajat joilla on käsityön aineenopettajan pätevyys ja käsityönaineenopettajat ilman luokanopettajan pätevyyttä. Lisäksi huomioon voitaisiin ottaa erilaiset täydennyskoulutukset, jotka eivät kuitenkaan tähtää ammattiin. Näin olisi nähtävissä, onko ammatillisella ja pedagogisella taidolla yhteyttä asenteisiin oppilaslähtöisessä toiminnassa.

Tästä tutkimuksesta heräsi myös mielenkiinto opettajan autonomiaa kohtaan. Tutkimuksesta on havaittavissa, miten eri tavoin opettajat hyödyntävät omaa autonomiaansa. Osa opettajista oli tyytynyt uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin ja pyrki niihin, vaikka se olisi itselle epämieluisaa ja kokisi tavoitteet epärealistisina. Opettajienhan autonomiassa on se etu, että opetussuunnitelmia voi tulkita itselle sopivalla tavalla, kunhan perustelee hyvin.

Pitkittäistutkimusta voisi tehdä kahden verrokkiluokan kesken alakouluissa, joissa toisessa opetetaan mallituote-käsityötä hyvin vähäisellä oppimislähtöisyydellä ja toiselle luokalle päinvastaista. Oppilaiden osaamista voisi verrata vielä perusopetuksen opetussuunnitelmaa seuraavaa, mutta käsityöhön painottuvan luokan kanssa.

Tutkimuksestamme saadut tulokset eivät ole yleistettävissä pienen otannan vuoksi. Vaikka pyrimme tekemään haastattelutilanteista rennot, emme voi olla varmoja vastasivatko haastateltavat rehellisesti kysymyksiimme. Koemme kuitenkin, että haastateltavat kokivat haastattelutilanteet positiivisina.

Lähteet

- Cohen, Manion, L., Morrison, K., & Morrison, K. & Keith R. B. (2018). Research methods in education (8th ed.). Routledge.
- Günther, K., Hasanen, K. & Juhila, K. Johdanto: Analyysi ja tulkinta. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> (Luettu 24.10.2022)
- Heikinaro-Johansson, P., & Palomäki, S. (2013). Mieluisat ja epämieluisat koululiikuntalajit yhdeksäsluokkalaisten kokemina. Liikuntatieteellinen Seura ry, vol. 50, no. 1, 38–44 https://www.lts.fi/media/lts_vertaisarvioidut_tutkimusartikkelit/2013/lt113_abstract_rientalala.pdf
- Herranen, J. & Aksela, M. (2015) Oppilaiden kysymykset oppilaslähtöisessä luonnontieteen opetuksessa. <https://journals.helsinki.fi/lumat/article/view/983/976>
- Hilmola, A. & Autio, O. (2017) Käsityö ja asenteet – oppiaineen tulevaisuus. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto. <https://journal.fi/ainedidaktiikka/article/view/60731/26620>
- Hilmola, A. (2009) Käsityön opetuksen suunnittelun ja toteutuksen alkuperää etsimässä. Tutkimus käsityön teknisen työn sisältöjen opetuksen suunnittelua ja toteutusta ohjaavista tekijöistä peruskoulun yläluokilla. Väitöskirja. Turun yliopisto. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/50492/AnnalesC291Hilmola.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- InnoKomp (2023). Kokonainen käsityöprosessi. <https://blogit.utu.fi/innokomp/materiaalit/kokonainen-kasityo/> (luettu 28.4.2023)
- Koivisto, K. (2003). Koettu hallitsematon minuus psykoottisen potilaan hoitotyön lähtökohdaksi. Hoitotieteen ja terveyshallinnon laitos: psykiatrian klinikka. Oulun yliopisto. Verkkojulkaisu. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn951427007X.pdf> (luettu 20.4.2022)
- Kokonaisen käsityöprosessin vaiheet ja lähtökohdat. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kokonaisen-kasityoprosessin-vaiheet-ja-lahtokohdat>. (luettu 8.11.2022)

- Kunter, M., Tsai, Y-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S & Baumert, J. (2008)
Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction.
Learning and Instruction, 18(5), 468-482,
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.008>.
- Koskenurmi-Sivonen, R. (2002). Käsityötuote. Ritva Koskenurmi-Sivonen.
<https://rkosken.kapsi.fi/kasityotuote.html> (luettu 24.10.2022)
- Lapinoja, K. P. (2006). Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Jyväskylän yliopisto,
Chydenius-instituutti.
- Lindfors, E., Marjanen, P. & Jaatinen, J. (2016). Tyttöjen ja poikien käsityöstä
monimateriaaliseksi käsityöksi. Käsityön opetusta 150 vuotta.
https://www.researchgate.net/publication/337402697_Tyttojen_ja_poikien_kasityosta_monimateriaaliseksi_kasityoksi-kasityon_opetusta_150_vuotta_From_girls_and_boys_craft_to_multimaterial_design_and_technology_150_years_of_craft_design_and_technology_t
- Marjanen, P. (2012). Koulukäsityö vuosina 1866–2003. Kodin hyvinvointiin kasvattavista
tavoitteista kohti elämänhallinnan taitoja. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Marjanen, P. & Metsärinne, M. (2019). The development of craft education in Finnish
schools. Nordic Journal of Educational History, 6 (1), 49–70. 6.
https://www.researchgate.net/publication/336570713_The_Development_of_Craft_Education_in_Finnish_Schools/link/613748780360302a008476b0/download
- Martela, F., & Jarenko, K. (2014). Sisäinen motivaatio: Tulevaisuuden työssä tuottavuus ja
innostus kohtaavat. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta.
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (2010). Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki:
Gaudeamus.
- Niemi, K. (2021) ‘The best guess for the future?’ Teachers’ adaptation to open and flexible
learning environments in Finland. Education Inquiry, 12:3, 282–300,
DOI: [10.1080/20004508.2020.1816371](https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1816371)
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
- Paajanen, R. & Rastas, J. (2010). Koulukäsityö 2040. Asiantuntijoiden näkemyksiä
koulukäsityön tulevaisuuden opetuksen perustekijöistä. Pro gradu -tutkielma. Turun
Yliopisto.
- Perttula, J. (2000). Kokemuksesta tiedoksi: Fenomenologisen metodin uudelleenmuotoilua.
Kasvatus 31 (5). 428–442. Verkkojulkaisu.

<http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.jyu.fi/se/k/0022-927-x/31/5/kokemuks.pdf> (luettu 20.4.2022)

Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.

Pöllänen, S., Rönkkö, M.-L., Salonen, A., Härkki, T., Lindfors, E. (2021).

Monimateriaalisuus perusopetuksen käsityössä. Filosofinen tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Turun yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto. Ainedidaktiikka, 5(2), 3–24.

<https://doi.org/10.23988/ad.90017>

Pöllänen, S. (2020) “Perspectives on Multi-Material Craft in Basic Education.” The International Journal of Art & Design Education, vol. 39, no. 1, WILEY, pp. 255–270.

Pöllänen, S. 2007. Käsityö terapiana ja terapeuttisena toimintana. Teoksessa: A. Niikko, I.

https://arkisto.uasjournal.fi/uasjournal_2012-1/1363-2825-1-CE.pdf

Rönkkö, M.-L. (2011) Käsityön monet merkitykset: opettajankoulutuksen opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset ja niiden huomioon ottaminen käsityön opetuksessa.

Turku: Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN%20978-951-29-4713-3>

Saarinen, E. (2002). Fenomenologia ja eksistentialismi. Teoksessa Niiniluoto, I. & Saarinen, E (toim.). Nykyajan filosofia. Helsinki: WSOY. 215–260.

Tuomi, J., & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Wsoy

Vahekoski, E. (2016). Käsityökasvatus muutoksessa: toimintatutkimus oppilaslähtöisestä käsityöprosessista. Pro gradu -tutkielma. Turun Yliopisto.

Väänänen, N. & Pöllänen, S. (2021) Kestävä kädenjälki käsityössä. Filosofinen tiedekunta, Itä-Suomenyliopisto. <https://journal.fi/ainedidaktiikka/article/view/89677/66849>

Liitteet

Liite 1. Tietosuojailmoitus

1. Rekisterin nimi: Opettajien tapoja huomioida oppilaslähtöisyys käsityön perusopetuksessa vuosiluokilla 3–7

2. Rekisterinpitäjä:

Eveliina Korpela, 044- xxxxxxxx, eveliina.s.korpela@utu.fi

Emmi Lindgren, 040- xxxxxxxx, emmi.i.lindgren@utu.fi

Turun yliopisto, Rauman kampus, kasvatustieteiden laitos, Seminaarinkatu 1, 26100 Rauma

3. Vastuuhenkilöiden yhteystiedot:

Eveliina Korpela, 044- xxxxxxxx, eveliina.s.korpela@utu.fi

Emmi Lindgren, 040- xxxxxxxx, emmi.i.lindgren@utu.fi

4. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste: Tutkimuksessa kerätään haastatteluita, joissa kysytään miten opettajat ottava huomioon oppilaslähtöisyyden käsityön perusopetuksessa. Sähköpostiosoitteita käytetään haastattelukutsun lähettämiseen. Aineistoa käytetään vain tutkimustarkoitukseen. Kaikkia aineistoja säilytetään Turun yliopiston Microsoft OneDrive -pilvipalvelussa vahvan tunnistautumisen, kahden salasanan takana, josta ne poistetaan välittömästi tutkimuksen valmistuttua. Saatuja tietoja ei jaeta kolmansille osapuolille.

5. Käsiteltävät henkilötietoryhmät: Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: sukupuoli, koulutustausta, tutkimukseen liittyvät opetusta koskevat kysymykset.

6. Henkilötietojen vastaanottajat tai vastaanottajaryhmät: Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.

7. Tietojen siirto kolmansiin maihin: Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.

8. Henkilötietojen säilyttämisaika: Haastattelunauhoitteista kirjoitettavat tekstitiedostot ja nauhoitteet tuhotaan. Samalla tutkimusaineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot. Tietoja säilytetään enintään 31.12.2023 asti, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvallisesti.

9. Rekisteröidyn oikeudet: Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti. Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.

10. Tiedot, mistä henkilötiedot on saatu: Haastattelukutsujen lähettämiseksi pyydetään sähköpostiosoitteita. Muut tiedot kerätään suoraan haastattelututkimukseen osallistuvilta.

11. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta: Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

Liite 2. Tutkimustiedote

Sinua pyydetään mukaan tieteelliseen tutkimukseen. Tässä tiedotteessa kerrotaan, millainen tutkimus on kyseessä, mitä tietoja haluaisimme käyttää tutkimuksessa ja mitkä tahot toteuttavat tutkimuksen. Samalla kerromme siitä, kuinka henkilötietosi suojataan. Jos sinulla on kysyttävää, voit olla yhteydessä tutkimuksen vastuullisiin johtajiin.

Tutkimuksen nimi ja kesto Pro gradu –tutkielma. Tutkimus tehdään Turun yliopistossa, Rauman kampuksella vuosina 2021–2023.

Tutkimuksen vastuulliset johtajat

Marja-Leena Rönkkö

Professori, opettajankoulutuslaitos

malepe@utu.fi

p. +358 29 450 2687

p. +358 50 572 1490

Seminaarinkatu 1, 26100 Rauma

Tutkijat

Eveliina Korpela

Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Seminaarinkatu 1, 26100 Rauma

p. 044-xxxxxxx

Email: eveliina.s.korpela@utu.fi

Emmi Lindgren

Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Seminaarinkatu 1, 26100 Rauma

p. 040-xxxxxxx

Email: emmi.i.lindgren@utu.fi

Tutkimuksen tarkoitus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää miten, opettajat ottavat oppilaslähtöisyyden huomioon suunnitelleessaan käsityön opetusta. Oppilaslähtöisyyteen kuuluu muun muassa oppilaiden arvot, mielenkiinnon kohteet sekä harrastukset. Opettajan omat arvot, mielenkiinnon kohteet, koulutus, työura sekä harrastukset ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat vähintäänkin alitajuisesti oppilaslähtöisyyden huomioon ottamiseen. Koululla, eli opettajan työpaikalla, on merkittävä vaikutus tarjoamiensa materiaalien ja tilojen kautta. Käsitöiden opettaminen on tasapainoilua sekä oppilaslähtöisyyden että opetussuunnitelman perusteet 2014 välillä.

Tutkimuksen aineisto kerätään haastattelulla etäyhteyksin Zoom- verkkokokoustyökalulla tai mahdollisuuksien mukaan kasvokkain opettajan työpaikalla tai Rauman kampuksen tiloissa. Haastattelut toteutetaan keväällä 2023. Haastateltavien kriteerinä on opetuskokemusta käsitöistä vähintään kahden lukuvuoden ajan 2014 jälkeen luokilta 3–7, joko joltain tai useammalta vuosiluokalta.

Pyyntö osallistua tutkimukseen

Pyydämme sinua osallistumaan tähän tutkimukseen. Olemme arvioineet, että soveltuisit mukaan tutkimukseen, koska kuulut tutkittavaan kohdejoukkoon (opetuskokemusta käsitöistä vähintään kahden lukuvuoden ajan vuoden 2014 jälkeen luokilta 3–7, joko joiltain tai useammalta vuosiluokalta). Sinulla on mahdollisuus tehdä kysymyksiä tutkimuksesta, kun olet perehtynyt tähän tiedotteeseen ja tiedotteen liitteenä olevaan tietosuojaselosteeseen.

Vapaaehtoisuus

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja voit keskeyttää tutkimuksen koska tahansa. Mikäli keskeytät tutkimuksen tai peruutat suostumuksen, keskeyttämiseen ja suostumuksen peruuttamiseen mennessä kerättyjä tietoja ja näytteitä voidaan käyttää osana tutkimusaineistoa.

Tutkimustuloksista tiedottaminen

Tutkimustuloksia ja kerättyä aineistoa käytetään ainoastaan sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voida tunnistaa. Tuloksista raportoidaan opinnäytetyössä.

Tutkittavan oikeudet

Henkilötietojen käsittelyperuste: Tutkittavan suostumus

Oikeus saada pääsy tietoihin

Oikeus oikaista tietoja

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetus sisältää tutkimustarkoitukseen liittyvän erityisen poikkeuksen tähän liittyen, ks. alempana)

Oikeus rajoittaa tietojen käsittelyä

Henkilötietojen käsittelyperuste: Käsittely on tarpeen yleistä etua koskevan tieteellisen tutkimuksen suorittamiseksi

Oikeus saada pääsy tietoihin

Oikeus oikaista tietoja

Oikeus rajoittaa tietojen käsittelyä

Oikeus vastustaa henkilötietojen käsittelyä

Liite 3. Saatekirje

Pyyntö osallistua tutkimukseen käsityön opettajille

Hei,

olemme käsityön aineenopettajaopiskelijoita Turun yliopistolta, Rauman kampukselta ja teemme pro gradu -tutkielmaa miten opettajat ottavat oppilaslähtöisyyden huomioon suunnitelleessaan käsityön opetusta. Pyytäisimme teitä osallistumaan tutkimukseemme, sillä tutkielmaa varten tarvitsisimme haastatteluja työelämässä olevilta, käsityötä opettavilta opettajilta.

Haastattelu kestää 30–60 minuuttia ja haastattelu tehdään opettajan työpaikalla tai Rauman kampuksella kasvokkain, tai etäyhteyksin Zoom-verkkokokoustyökalulla. Tutkimuksella on mahdollisuus selvittää, miten käsityötä opettavat opettajat ottavat huomioon oppilaslähtöisyyden käsitöiden opetuksessa ja mitkä tekijät vaikuttavat oppilaslähtöisyyden huomioimiseen.

Osallistuminen on vapaaehtoista ja haastattelun voi keskeyttää milloin tahansa. Haastatteluun osallistumalla hyväksyt vastausten käytön osana pro gradu -tutkielmaa. Haastattelussa kerätään vain välttämättömiä henkilötietoa, eikä niistä voi tunnistaa suorasti tai epäsuorasti tutkittavien identiteettejä, varsinkin kun huomioidaan kohtuullisen todennäköisesti saatavilla olevat tunnistamisen keinot. Vastauksia käsitellään ja säilytetään asianmukaisesti, sekä aineisto hävitetään viimeistään 31.12.2023.

Liitteenä tutkimustieodote ja kysymykset.

Ystävällisin terveisin

Eveliina Korpela

escorp@utu.fi

&

Emmin Lindgren

eilind@utu.fi

Liite 4. Tutkimuskysymykset

1. Sukupuoli
2. Kuvaile koulutustaustasi käsitöitä?
3. Harrastuneisuus käsitöihin
 - i. Harrastatko ylipäätään käsitöitä; jos kyllä niin mitä? Millaisena arvona koet käsityöt harrastuksena (numeroasteikko 1–7). Miten perustelet numeron?
4. Kuvaile työkokemustasi käsitöistä, montako vuotta kokemusta ja miltä luokilta?
5. Mitä sisältöjä opetat käsitöissä:
 - i. Tekstiilin sisältöjä
 - ii. Teknisiä sisältöjä
 - iii. Molempia
6. Miten jakso- ja vuosisuunnitelmassasi näkyy
 - a) Opetussuunnitelman 2014 mukaiset tavoitteet
 - b) Omat mieltymykset ja mielenkiinnon kohteet
 - c) Oppilaiden mieltymysten ja mielenkiinnon kohteet
 - d) Saatavilla olevat materiaalit ja tilat
7. Minkälaiseen tärkeysjärjestykseen sijoittaisit edelliset a-d –kohdat suunnitellessasi jakso- ja vuosisuunnitelmaa? Perustele.
8. Miten ja milloin kysyt ja vastaanotat palautetta oppilailta käsityöprosessista (vaiheittain tai kokonaisuudesta)?
9. Mitä ja millaisia muutoksia teet omassa opetuksessasi palautteen mukaan?
10. Mitä mahdollisuuksia tai haasteita on oppilaiden ideoimissa tuotteissa? Onko ne toteutettavissa opetussuunnitelman 2014 tavoitteiden mukaisesti?

11. Koetko, että oppilaslähtöisissä projekteissa oppimisprosessia tapahtuu

Paremmiin

hieman paremmiin

en osaa sanoa

hieman heikommin

erittäin heikosti

12. Millaiset mahdollisuudet työnantajasi tarjoaa toteuttaaksesi haluamasi sisältöjä
käsítőissä?

a) materiaalit

b) tilat ja laitteet

c) työturvallisuus

d) viikkotuntimäärät

e) avustajat

f) muuta