Ikäheimo Kukka-Maaria

# Tarinoita monimateriaalisesta käsityöstä

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2018

Oulun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Tarinoita monimateriaalisesta käsityöstä (Kukka-Maaria Ikäheimo)
Pro gradu -tutkielma 102 sivua, 1 liitesivu
Huhtikuu 2018

---

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa käsityö on yksi monimateriaalinen oppiaine, joka perustuu käsityöilmaisuun, muotoiluun ja teknologiaan. Tavoitteena on käsityöprosessin toteuttaminen kokonaisena, jolloin oppilas itse suunnittelee, valmistaa ja arvioi oman käsityönsä. Tekstiilityö ja tekninen työ ovat pitkään olleet omia erillisiä oppiaineitaan ja alan toimijat ovat kritisoineet niiden yhdistämistä. Tästä syystä perusteltua on selvittää, millaisia kokemuksia ja käsityksiä luokanopettajilla on käsityön opetussuunnitelmamuutoksesta, käsityöoppiaineesta ja sen opettamisesta.

Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään opetussuunnitelmaa ja opettajuutta muutoksen näkökulmasta sekä selvitetään käsityön opetussuunnitelman historiaa ja käsityökasvatuksen periaatteita. Tutkimusaineiston muodostaa kerronnallisissa haastatteluissa kerätty aineisto, joka analysoidaan aineistolähtöisesti ja narratiivisesti. Opettajien kertomukset tulkitaan henkilökohtaisiksi tarinoiksi monimateriaalisen käsityön opettamisesta ja tulkintaa syvennetään kirjallisuuteen peilaten.

Viiden luokanopettajan kertomukset monimateriaalisesta käsityöstä avaavat monipuolisen näkymän koulukäsityöhön. Tulokset eivät ole laajalti yleistettävissä, mutta kuvaavat ja osaltaan myös rakentavat ilmiötä. Opettajien koulutus- ja työtausta, orientaatio käsityökasvatukseen sekä oma opettajuus kuuluvat kerronnassa. Kokemukset ja käsitykset aiheesta vaihtelevat, ja ne kulminoituvat käsityöprosessin suunnitteluvaiheeseen. Oppilaan omaa suunnittelua rajataan määrittelemällä käytettäviä tekniikoita ja materiaaleja niin, että se koskee lähinnä tuotteen visuaalista ilmettä. Monimateriaalisuus on ymmärretty molempien käsityön lajien materiaaleja ja tekniikoita yhdistävien tuotteiden valmistamiseksi. Käsityötä toteutetaan myös vain toisen käsityön lajin sisällä. Muotoilu, teknologia, teosten valmistaminen ja yhteisöllisyys käsityön opetussuunnitelman tavoitteina vaikuttavat tämän tutkimuksen perusteella olevan opettajille vielä etäisiä. Tutkimus osoittaa, että monimateriaalisen käsityön käytänteet ovat vahvasti kehitteillä haastaen opettajien opetusmenetelmiä, yhteistyötaitoja ja omaa käsityöllistä osaamista.

Avainsanat: Monimateriaalinen käsityö, opetussuunnitelma, opettajat, kerronnallinen tutkimus.

University of Oulu
Faculty of Education
Tarinoita monimateriaalisesta käsityöstä (Kukka-Maaria Ikäheimo)
Type of thesis, 102 pages, 1 appendix
April 2018

In the Finnish National Core Curriculum (2014) craft is one multi-material subject based on self-expression, design and technology. The main goal is to learn craft as a holistic process, which means that a pupil plans, executes and evaluates his/her own craft process and the product by him/herself. Textile and technical work have been separate subjects for long and combining them as one has been criticized. For this reason it is justified to find out teachers' experiences and understanding of the changes in the curriculum and in the subject as well as the implementation of them.

The theoretical framework of this research consists of the concepts of curriculum and teaching from the viewpoint of change. It also examines the history of craft in Finnish basic education and the basic ideas of it. The research material was collected in narrative interviews. In the inductive and narrative analysis teachers' narratives were interpreted as personal stories of teaching multi-material craft and deepened with literature.

The stories of five elementary school teachers open up a versatile sight of craft education in elementary school. The results are not to be widely generalized, but they describe and participate in building the phenomenon. Teacher's educational and work history, orientation on school craft and the core ideas of being a teacher are audible in the stories. Teachers' experiences and understanding on the matter varies, but the culmination point is designing. The pupil's own design is limited by defining the techniques and materials used so that it relates primarily to the visual appearance of the product. Multi-materiality had been interpreted as combining both textile and technical work in one product, but craft processes were executed within just one subject as well. The curricular goals of design as problem-solving, technology, craft products as artwork and collaborative work seem to remain somewhat distant to teachers so far. The research shows that the practices of multi-material craft are strongly evolving and it challenges teachers' teaching methods, cooperative skills and their own competence as craft teachers.

Keywords: Multi-material craft, curriculum, teachers, experiences, narrative research.

# Sisällys

**1 Johdanto ..... 1**

**2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS ..... 4**

2.1 Opetussuunnitelma ..... 4

*2.1.1 Muuttuva koulu – POPS 2014 ..... 6*

*2.1.2 Muutos ja opettajuus ..... 8*

2.2 Käsityö oppiaineena ..... 10

*2.2.1 Kansakouluasetus 1866 ja opetussuunnitelmat 1925 ja 1952 ..... 12*

*2.2.2 Peruskoulun opetussuunnitelmat 1970 ja 1985 ..... 13*

*2.2.3 Kohti kokonaista ja yhteistä käsityötä 1994 ja 2004 ..... 14*

2.3 Monimateriaalinen käsityö 2014 ..... 17

*2.3.1 Kokonainen käsityöprosessi ..... 19*

*2.3.2 Käsityöilmaisu, muotoilu, teknologia ..... 21*

*2.3.3 Yhdessä tutkien monipuoliseen ja laaja-alaiseen osaamiseen ..... 24*

2.4 Käsityökasvatus ja opetussuunnitelma tutkimuskohteina ..... 25

**3 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT ..... 28**

3.1 Kerronnallinen tutkimus ..... 29

3.2 Kerronnallinen haastattelu ja tutkimuksen toteuttaminen ..... 31

3.3 Rajauksia ..... 33

3.4 Kerronnallisen aineiston analyysi ..... 34

**4 TARINOITA MONIMATERIAALISESTA KÄSITYÖSTÄ ..... 38**

4.1 Pekka – teknologiakasvattajan suulla ..... 38

4.2 Niina – kehittäjän suulla ..... 44

4.3 Niko – tekijän suulla ..... 50

4.4 Kaisa – oppivan opettajan suulla ..... 56

4.5 Kerttu – eheyttäjän suulla ..... 63

**5 KOKOAVA TARKASTELU ..... 70**

5.1 Kokemuksia ..... 71

5.2 Tulkintoja ..... 72

5.3 Orientaatioita ja erilaisia opettajia ..... 74

5.4 Suunnittelusta ..... 75

5.5 Kertomatta jäi ..... 79

5.6 Se, mistä ei pitäisi puhua ..... 81

**6 POHDINTA ..... 85**

6.1 Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka ..... 85

6.2 Loppupäätelmät ..... 88

**Lähteet**.....92

# 1 Johdanto

Uusi opetussuunnitelma otettiin alakouluissa käyttöön syksyllä 2016. Koulumaailmaa käsittelevässä kirjoittelussa sitä rummutettiin paljon: Opettaja -lehti (1/2015) otsikoi oppimisen menevän jopa kokonaan uusiksi ja artikkelin mukaan uusi opetussuunnitelma sisältää suuria periaatteellisia muutoksia (Nissilä 2015, 22). Näistä keskeisin lienee oppimiskäsitys, jonka mukaisesti koulussa pyritään lisäämään oppilaan omaa aktiivisuutta oman oppimisensa suuntaajana ja arvioijana. Opetushallitus linjaa, että opiskelun tulee olla merkityksellistä, huomioida oppijan omat kiinnostuksen kohteet ja vahvuudet ja ulottua koulun kontekstia laajemmalle. Sen tulee myös tarjota iloa ja onnistumisen kokemuksia, yhteistyötä ja ongelmanratkaisua. Oppiaineiden tavoitteita ja sisältöjä on uudistettu nykyisen ja tulevaisuuden yhteiskunnan tieto- ja taitovaatimuksia vastaaviksi niin, että huomio on oppimisen taidoissa ja tavoitteissa opiskeltavien asioiden ja sisältöjen asemesta. Tulevaisuuden oppiminen ja osaaminen on ilmiölähtöistä, moni- ja laaja-alaista sekä teknologiaa monipuolisesti hyödyntävää. (OPH, Nissilä 2015, 22–23.)

Käsityössä on luovuttu sisällöllisestä jaosta tekstiilityöhön ja tekniseen työhön, ja se on nyt yksi laaja-alainen ja monimateriaalinen oppiaine, jossa toteutetaan käsityöilmaisuun, muotoiluun ja teknologiaan perustuvaa toimintaa ja tavoitellaan kokonaisen käsityöprosessin hallintaa. Tekstiilityö ja tekninen työ ovat tähän saakka olleet omia oppisisältöjään. Tästä eteenpäin ne ovat työtapoja, joita käytetään käsityöoppiaineen sisältöjen saavuttamisessa. (Karjalainen 2016; POPS 2014, 146, 270.) Opetushallituksen käsityön oppiainetyöryhmän jäsen Minna Matinlauri toteaa Tekstiiliopettaja -lehdessä (1/2015), että monimateriaalinen käsityö vastaa hyvin uuden opetussuunnitelman velvoitteisiin mitä tulee oppimiskokonaisuuksien laaja-alaisuuteen ja eheyteen. Siirtyminen yksittäisen tekniikan, materiaalin, välineen tai tuotteen kontekstista laajempiin kokonaisuuksiin tuo käsityön osaksi oppilaan elämismaailmaa ajankohtaisine ilmiöineen. Käsityön lajit eivät näin ole vain oppimisen kohde, vaan oppimisen väline, jolloin käsityö vastaa paremmin nykypäivän haasteisiin. (Brandstaka 2015.) Taitoperustainen käsityö mielletään vanhanaikaiseksi. Käsityö ilmaisuna ja esinemaailmaan liittyvänä toimintakykynä tai mahdollisuutena teknologian oppimiseen tuo käsityön ikään kuin tuohivirsuista tähän päivään. (Ks. esim. Collanus, Guttorm, Jokela & Kärnä-Behm 2006; Hilmola & Autio 2017.)

Jako tekstiilityöhön ja tekniseen työhön on tähän saakka jakanut käsityön opettamisen, oppimisympäristöt ja opettajankoulutuksen pitkälti itsenäisiksi osa-alueikseen (Lindfors 2008, 423). Yhteisestä opetussuunnitelmasta huolimatta käsityön opetuksen kenttä on ollut kahtiajakautunut ja käsityön lajit ovat profiloituneet eri suuntiin (Collanus ym. 2006, 154). Monimateriaalisuuden vaatimus on herättänyt huolta resurssien riittävyydestä: aiemmin erillisten oppisisältöjen luonteva yhdistäminen vaatii vähintäänkin aikaa yhteiselle suunnittelulle ja tiloja yhteiselle toteuttamiselle. Opettajilta vaaditaan jatkossa entistä laajempaa osaamista sekä kykyä ja halua tiiviimpään yhteistyöhön toisen käsityön lajin opettajan kanssa. Huolta on kannettu myös käsityöllisen taitotason laskemisesta ja supistumisesta, kun kaikkien on opiskeltava molempia käsitöitä ja aikaa tulee käyttää myös omien suunnitelmien tekemiseen. (Karjalainen 2016; Seitamaa-Hakkarainen 2009, 65–66.) Hilmola ja Autio (2017, 42) ovat sitä mieltä, että uusi opetussuunnitelma toteuttaa sukupuolineutraalia käsityön opetusta valintoja sallivan mahdollisuuksien tasa-arvon kustannuksella.

Monimateriaalinen käsityö haastaa yksittäisiä opettajia, koulujen oppimisympäristöjä sekä opettajankoulutusta, joka on tarjonnut käsityön opettamiselle erilaisia lähtökohtia. Tekstiilityön sisältöjen tausta on ollut käsityötieteessä, jolloin sen taustalla vaikuttava tutkimusparadigma asettuu tieteen, taiteen ja teknologian leikkauspisteeseen. Teknisessä työssä puolestaan on sovellettu matemaattis–luonnontieteellistä tutkimusta. Aineenopettajan pätevyyttä hankkivilla pääaineena on ollut käsityö- tai kasvatustiede, käsityökasvatus tai slöjdpedagogik. (Lepistö 2004, 48–49; Lindfors 2008, 417–418.) Luokanopettajan koulutukseen on tyypillisesti kuulunut pakollisena muutaman opintopisteen laajuinen käsityön peruskurssi, jonka esimerkiksi Oulun yliopistossa on toteutettu yhteisenä käsityönä vasta syksystä 2018 alkaen. Lisäksi eri opettajankoulutuslaitokset ovat tarjonneet erilaisia mahdollisuuksia tekstiilityön tai teknisen työn lisäopintoihin. (Ks. Lepistö 2006, 162–164.) Milloin ja miten opettajat kykenevät vastaamaan opetussuunnitelman linjauksiin yhdestä monimateriaalisesta käsityöstä?

Tekstiilityön aineenopettajana ja tulevana luokanopettajana minua kiinnostaa, kuinka opettajat ovat tämän muutoksen käytännössä kokeneet ja mitä he siitä kertovat. Näistä lähtökohdista käsin tutkimuskysymykseni ovat täsmentyneet seuraavasti:

1. Millaisia kokemuksia ja käsityksiä alakoulun opettajilla on uuden opetussuunnitelman mukaisen monimateriaalisen käsityön opettamisesta?

2. Millä tavalla alakoulun opettajat kertovat opetussuunnitelmamuutoksesta ja sen vaikutuksista käsityön opettamiseen?

Vastauksia näihin kysymyksiin tavoittelen kerronnallisen tutkimustavan avulla perehtyen ensin opetussuunnitelmaan yleensä opettajan työtä ohjaavana asiakirjana sekä selvittämällä tunteiden ja muutoksen merkitystä opettajan työssä. Jatkan katsauksella koulukäsityöhön ja käsityön opetussuunnitelmaan suomalaisen koulun historiasta tähän päivään. Uuden opetussuunnitelman linjaukset siitä kirjoitan omaksi luvukseen samalla tutkimuksen keskeisimpiä käsitteitä avaten. Tutkimuksen kerronnallinen haastatteluaineisto analysoidaan aineistolähtöisesti luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä kuullen ja yksilöllisiksi tarinoiksi tulkiten. Nämä tarinat rakentavat isompaa kokonaisuutta: monimateriaalinen koulukäsityö toteutuu paitsi käytännön työssä myös puheessa siitä. Siksi sen sanoittaminen tutkimukseksi on tärkeää.

# 2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Ymmärtääkseen ihmisten kertomuksia on tunnettava se asiayhteys, jossa ne kerrotaan. Jotta opettajien yksilöllisissä kertomuksia käsityön opettamisesta voi tulkita ja ymmärtää, on kirjoitettava auki se jaettu konteksti, jossa opettajat työtään tekevät. Kerronnallinen tutkimus tapahtuu aina myös jatkumossa: tänään kerrotuissa tapahtumissa on nykyisyyden lisäksi aina mukana myös mennyt ja mahdollinen tuleva (Bold 2012, 19, 21 Clandinin ja Connellyn 2000 mukaan).

Mennyt ja nykyinen ovat mukana tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä seuraavasti: Luvussa 2.1 määrittelen lyhyesti opetussuunnitelman käsitteen, luvussa 2.1.1 esitän tuoreimman perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tärkeimpiä linjauksia ja luvussa 2.1.2 valotan opettajuutta muutoksen ja tunteiden näkökulmasta. Luvussa 2.2 alalukuineen kuvaan perusopetuksen käsityön opetussuunnitelmaa vuosina 1866 – 2004. Esitys ei ole kattava historiallinen selvitys: sen tarkoituksena on kertoa tärkeimmät niistä perusteista, joilla koulukäsityötä Suomessa on opetettu ja osoittaa, millaisten yhteiskunnallisten ja koulutusta koskevien keskustelujen siivittämänä käsityön opetussuunnitelma on tähän pisteeseen tullut. Monimateriaalinen käsityö saa oman lukunsa 2.3, jonka alaluvuissa avaan vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman käsityö -oppiaineen keskeisimmät ideat ja käsitteet.

Aineistolähtöiselle tutkimukselle ominaiseen tapaan tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys johdattelee ja perehdyttää aiheeseen, ei ohjaa aineiston käsittelyä. Edellä mainitsemieni lukujen tarkoituksena on luoda käsitteellistä ja historiallista pohjaa varsinaiselle tutkimuskohteelleni, monimateriaaliselle käsityölle opettajien näkökulmasta tarkasteltuna. Teoreettinen viitekehys tässä tutkimuksessa auttaa hahmottamaan ilmiötä ja osallistuu tulkintojen tekemiseen, kun tulosluvussa 4 kuvaan ja tulkitsen aineistoa suhteessa jo tiedettyyn ja tutkittuun. (Bold 2012, 37 Clandinin & Connellyn 2000 mukaan; Tuomi & Sarajärvi 2004, 78.) Näin viitekehys on jo osa mahdollista tulevaa.

## 2.1 Opetussuunnitelma

Opetussuunnitelman yksiselitteinen määrittely on hankalaa, ellei jopa mahdotonta. Opetussuunnitelmaa voi lähestyä eri suunnista ja näkökulmista, jolloin vaihtelu voi olla epäjohdonmukaista ja ristiriitaistakin. Opetussuunnitelma voi olla etukäteinen, kirjoitettu, toteutunut, koettu tai piiloinen ja sellaisena kirjoittamaton. Se voi olla valtakunnallinen, kunnallinen,

koulukohtainen tai opettajan laatima. (Vitikka 2009, 49–51.) Vitikan (2009, 7) tapaan ymmärrän opetussuunnitelman tässä tutkimuksessa ”…osana opetuksen ohjausjärjestelmää, jolloin sillä on opettajan toimintaa ohjaava hallinnollis-juridinen, tiedollinen ja pedagoginen luonne”.

Valtakunnallisena asiakirjana opetussuunnitelma ilmaisee yhteiskunnan koulutusta koskevat tahdot ja tavoitteet. Se määrittelee myös opittavaa ainesta ja opetusmenetelmiä sekä ohjaa oppilasarviointia. Kirjoitettu, virallinen, opetussuunnitelma ohjaa paitsi koko kouluinstituution toimintaa, myös yksittäisen opettajan työtä. Opettajan työvälineenä opetussuunnitelma on toiminnallinen ja toteutuu opettajan pedagogisessa toiminnassa. (Kelly 1999, 3–5; Uusikylä & Atjonen, 2007 50–52, 55; Vitikka 2009, 49–52.) Opetussuunnitelma muuttuu ideasta toiminnaksi käytännön työssä kouluissa ja luokkahuoneissa. ”Viime kädessä opetussuunnitelma konkretisoituu opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa ja oppimistilanteessa” (Rokka 2011, 39). Opetussuunnitelman uudistaminen tähtää aina koulun kehittämiseen. Näin ollen myös koulun kehittäminen toteutuu käytännön toiminnassa opettajien ja rehtoreiden varassa. (Savonmäki 2007, 18, 21.)

Kirjoitettu opetussuunnitelma määrittelee opetuksen ohjaamiseen ja toteuttamiseen liittyviä tekijöitä (Vitikka 2009, 53). Se esittää opetuksen tarkoituksen (Kansanen 2004, 25). Toteutunut opetussuunnitelma muodostuu opettajan tulkitessa ja toteuttaessa kirjoitettua opetussuunnitelmaa (Vitikka 2009, 53, 55). Kirjoitetun ja toteutetun opetussuunnitelman välillä voi vallita kahtiajako. Formaali, muodollinen opetussuunnitelma on kaikkea sitä, mikä opetukseen kuuluu kuulua, ja informaali puolestaan kaikki se oppituntien ulkopuolelle jäävä epävirallinen toiminta, joka ei varsinaisesti kuulu opetussuunnitelmaan, mutta on kuitenkin erottamaton ja tärkeä osa koulun ja oppimisen arkea. Piilo-opetussuunnitelma käsitteenä lähestyy informaalia ja toiminnallista opetussuunnitelmaa: piilo-opetussuunnitelma on suunnittelematon ja hallitsematon realiteetti virallisten julkilausumien rivien väleissä. Piilo-opetussuunnitelma toteutuu koulun toimintakulttuurissa sääntöineen ja periaatteineen, ulkoisissa opetusjärjestelyissä sekä koulun kaikissa vuorovaikutussuhteissa. (Kelly 1999, 5–7; Uusikylä & Atjonen 2005, 55–56; Vitikka 2009, 51–53.)

### 2.1.1 Muuttuva koulu – POPS 2014

Suomessa perusopetus luo perustan yleissivistykselle. Sen tulee edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä hyvään elämään ja ihmisyyteen, jonka arvoissa kuuluvat tasa-arvo, demokratia, kulttuurisen moninaisuuden ja kestävän elämäntavan kunnioittaminen. Opetussuunnitelma perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen, tavoitteita asettava ja ongelmia yksin ja yhteistyössä ratkaiseva toimija. Opetuksen ja kasvatuksen tulee turvata kaikille yhtäläisesti ja paikallisia näkökulmia tai painotuksia hyödyntäen mahdollisuudet yhteiskunnan jäseneksi kasvuun siinä tarvittavine tietoineen ja taitoineen sekä edistää jo edellä mainittujen sivistyksen ja tasa-arvon lisäksi elinikäistä oppimista. (POPS 2014, 14–19.)

Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuurin ytimenä on oppiva yhteisö, joka kannustaa kaikkia jäseniään oppimiseen dialogissa, yhdessä tehden ja toinen toisiltaan oppien. Vuorovaikutuksen, yhteistyön ja monipuolisen työskentelyn katsotaan edistävän kaikkien yhteisön jäsenten oppimista ja hyvinvointia. Eri työtapoja ja oppimisympäristöjä tulee koulutyössä hyödyntää suunnitelmallisesti. Koulun oppimisympäristöjen tulee olla pedagogisesti ja monipuolisesti joustavia kokonaisuuksia, jotka huomioivat myös eri oppiaineiden ominaispiirteet, erityistarpeet ja laaja-alaisen osaamisen kehittämisen sekä mahdollistavat luovat ratkaisut ja asioiden tarkastelun ja tutkimisen erilaisista näkökulmista. (POPS 2014, 27–29.)

Uutta on opetuksen yleistavoitteeksi asetettu laaja-alainen osaaminen, joka jakaantuu seitsemään osa-alueeseen. Ympäröivän maailman muutos edellyttää ihmisenä ja kansalaisena kasvulta, opiskelulta ja työnteolta tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista. Siksi perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 opetuksellisena ja kasvatuksellisena tavoitteena on laaja-alainen osaaminen, jolla tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta sekä kykyä soveltaa tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Laaja-alainen osaaminen opetetaan, opiskellaan ja arvioidaan aina osana kaikkia oppiaineita ja kaikilla vuosiluokilla. (OPH; POPS 2014, 20.)

Muutoksia opettajan työhön tuovat edellisten lisäksi oppimisen ilmiölähtöisyys ja monialaiset oppimiskokonaisuudet. Niitä tulee jokaisella oppilaalla olla lukuvuosittain vähintään yksi, ja jokaisen oppiaineen on osallistuttava kokonaisuuteen vuorollaan. Opetussuunnitelmassa puhutaan eheyttävästä opetuksesta, jolloin opetuksessa kussakin oppiaineessa ja erityisesti oppiainerajat ylittäen tarkastellaan todellisen maailman ilmiöitä tai teemoja kokonaisuuksina. Opetusta eheyttämällä tavoitellaan opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ja

keskinäisten riippuvuuksien ymmärtämistä. Oppimiskokonaisuuksien suunnittelu ja toteuttaminen edellyttävät yhteistyötä eri lähestymistapoja käyttävien oppiaineiden kanssa ja toteutuksessa hyödynnetään paikallisia voimavaroja ja mahdollisuuksia. (POPS 2014, 31–32; ks. myös Nissilä 2015, 22–23.)

Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen korostuu uudessa opetussuunnitelmassa: se on tärkeä kansalaistaito itsessään ja osana monilukutaitoa. OAJ:n erityisasiantuntija Jaakko Salo toteaa, että opettaja ei jatkossa toimi opetussuunnitelman mukaisesti, jollei hyödynnä opetuksessaan tieto- ja viestintäteknologiaa. Se on oppimisen kohde ja väline, ja sitä tulee hyödyntää suunnitelmallisesti kaikilla vuosiluokilla ja kaikessa koulutyössä. (POPS 2014, 23; ks. myös Nissilä 2015, 22–23.)

Uuden opetussuunnitelman mukainen arviointikulttuuri koulussa vastaa peruskoulun oppimiskäsitystä, jolloin oppimisen ohjaaminen, tavoitteisiin ja kriteereihin pohjautuvuus, itse- ja vertaisarvioinnin tärkeys sekä kannustavuus korostuvat. Oppimisprosessia jatkuvasti havainnoimalla ja dokumentoimalla tuetaan ennen kaikkea oppilaan toimijuutta ja oman oppimisprosessin ymmärtämistä tekemällä sitä näkyväksi ja pyrkien suuntaamaan tulevaa oppimista kohdallisiin asioihin. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 165–166; POPS 2014, 48–51.) Arviointi on oleellinen osa myös kokonaista käsityöprosessia, josta kerron enemmän luvussa 2.3.1.

Kasvatustieteen emeritusprofessori Kari Uusikylä on kritisoinut uuden opetussuunnitelman ”uutuutta”. Hänen mukaansa muun muassa ilmiölähtöisyyttä on käsitelty opetussuunnitelmassa peruskoulun alusta alkaen. (IS 2.4.2015.) Lisäksi esimerkiksi John Deweyn (1859 – 1952) jo 1900-luvun alkupuolen pedagogisessa ajattelussa korostuivat oppijan oma aktiivisuus ja oppimisen yhteisöllisyys oppimisen lähtökohtina. Dewey kritisoi perinteistä koulua myös sen ainejakoisuudesta ja opettajalähtöisyydestä. Deweyn mukaan koulussa tulisi oppia tekemällä (*learning by doing*) oppijalle merkityksellisiä asioita ja ajattelua. (Väkevä 2011, 70–72.) Käsityössä tuotteiden suunnittelu ja valmistaminen on hyvin konkreettista tekemällä oppimista, *learning by making*, jossa tekemisen ja ajattelun yhteys on erottamaton (Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen 2017, 422).

### 2.1.2 Muutos ja opettajuus

Työuriensa aikana opettajat kohtaavat alati muutoksia, joiden lähtökohdat vaihtelevat. Muutos merkitsee siirtymistä tai liikettä tilanteesta toiseen, jonkin muuttumista toisenlaiseksi. Tunne puolestaan viittaa mielihyvän tai -pahan sävyttämään tietoiseen kokemukseen, oloon tai reaktioon. (MOT Kielitoimiston sanakirja.) Hargreaves (2004) toteaa, että muutos ja tunteet ovat erottamattomat: ne ruokkivat toisiaan. Molempia luonnehtii myös liikkuvuuden käsite. Hargreaves painottaa, ettei ole olemassa inhimillistä muutosta, johon ei liittyisi tunteita, eikä ole olemassa tunnetta, joka ei sitoutuisi muutoksiin. (Mt. 287.)

Tunteet ovat ilmeinen osa opettajan työtä ja liittyvät siihen monin eri tavoin. Opettamisessa ja oppimisessa tunteet kytkeytyvät ajatteluun ja toimintaan erottamattomalla tavalla, halusipa sitä tai ei. (Hargreaves 1998, 835; 2000, 812.) Opettajuuteen liittyviä tunteita tutkitaan nykyisin eri näkökulmista aina enenevissä määrin. Uitto, Jokikokko ja Estola (2015) antavat kattavan selvityksen asiaa käsittelevistä tutkimuksista tekijöineen, taustateorioineen ja erilaisine painotuksineen. He toteavat, että tunteilla on merkittävä rooli opettajan työhön liittyvissä ihmissuhteissa sekä kysymyksissä ammatillisesta identiteetistä, oppimisesta ja hyvinvoinnista. Tutkimukset osoittavat, että opettajien tunteet vaikuttavat oppilaiden tunteisiin, opettamiseen ja oppimiseen. Lisäksi niillä on suuri merkitys opetuksellisissa muutoksissa ja uudistuksissa, mikä tämän tutkimuksen kannalta näkökulmana on hedelmällinen. Opettajuutta, tunteita ja muutosta on tapana tarkastella osana historiallista, poliittista ja yhteiskunnallista kontekstia. Kirjoittajat toteavat, että jo tiedetyn teoreettisen, menetelmällisen ja käsitteellisen ymmärtämisen syventämiseksi ja selkeyttämiseksi tutkittavaa riittää jatkossakin. Erityinen haaste on huomioida ruohonjuuritasolla tutkittu ja tiedetty koulutukseen liittyvässä päätöksenteossa. Menestyksekkäiden koulutuksellisten muutosten tiedetään huomioivan myös opettajakunnassa heräävät tunnereaktiot sekä opettajat tuntevina persoonina ja ammattilaisina. (Reio 2005, 992; Uitto ym. 2015, 131–132; 133.) Muutosten vaikutuksia opettajien kokemuksiin ja käytännön toimiin on tärkeää ymmärtää, jotta suunnitellut koulutukselliset muutokset voidaan toteuttaa menestyksekkäästi ja kestävästi (Hargreaves 2005, 981).

”Opetussuunnitelmatyö antaa mahdollisuuden luoda yhteistä näkemystä ja tahtotilaa sen suhteen, mikä on kasvun ja oppimisen kannalta keskeistä ja miten me haluamme suomalaisissa kouluissa työskenneltävän” (OPH 2012). Opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen säännöllisesti pyrkii siis parantamaan koulua kasvuyhteisönä ja oppimisympäristönä niin, että ympäröivän maailman ilmiöt ja haasteet huomioiden se tarjoaa mahdollisimman

kattavat ja pätevät lähtökohdat hyvälle elämälle (OPH 2012). Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelmamuutosta tarkastellaan koulutuksellisena muutoksena käsityöoppiaineen kautta. Vuoden 2014 opetussuunnitelman yleisen tason – kaikkea perusopetusta ja kaikkia opettajia koskevia – muutoksia pidetään suurina. Käsityön muuttuminen kahdesta erillisestä oppisisällöstä yhdeksi monimateriaaliseksi oppiaineeksi haastaa käsityötä opettavat vielä aivan erityisellä tavalla.

Työhön liittyvät muutokset koettelevat opettajien henkilökohtaista ja ammatillista identiteettiä ja niihin sisältyy sekä positiivisia että negatiivisia tunteita (Van Veen, Sleegers & van de Ven 2005, 930). Uudet mahdollisuudet tuottavat positiivisia tunteita, mutta kivuliaat ja ahdistavatkin tunteet ovat tavallisia muutostilanteissa. Muutoksen kokemiseen vaikuttavat paitsi muutoksen laatu ja sen toteuttamistapa, myös opettajan persoonalliset tavat reagoida muutoksiin yleensä. Lisäksi opettajan sitoutuneisuus työhönsä ja sijoittuminen työuran alku-, keski- tai loppuvaiheeseen vaikuttavat siihen. Nuoret ja iäkkäämmät opettajat ilmentävät toiminnassaan aikakaudelleen tyypillisiä piirteitä, he ovat tässä mielessä opettajina aikakautensa ilmentymiä. Näin ollen esimerkiksi nuoret opettajat saattavat sopeutua ja suostua helpommin nopeisiin muutoksiin, kun taas pitkään työskennelleet kykenevät arvioimaan ammatillisen muistinsa varassa muutoksen mielekkyyttä ja osallistuvat sen toteuttamiseen aiemman kokemuksensa pohjalta harkitummin. (Hargreaves 2005, 981.) Opettajat siis tulkitsevat muutokset ja niiden tuomat vaatimukset omalla tavallaan ja toimeenpanevat nämä tulkintansa käytännön toimissaan. Tyypillisesti muutosta asetutaan joko puoltamaan tai vastustamaan. Toisaalta reaktiot, negatiivisetkin, kertovat muutoksiin sitoutumisesta. (Schmidt & Datnow 2005, 250.)

Positiiviset tunteet ovat leimallisia sellaisissa opettajan työn muutoksissa, jotka ovat samassa linjassa opettajan omien ydintavoitteiden kanssa, tarjoavat mielekkäitä haasteita ja antavat tunnetta opettajuudessa edistymisestä. Ristiriita opettajan omien arvojen kanssa vaikeuttaa uusien ohjeiden ja vaatimusten toteuttamista. (van Veen ym. 2005, 930–931.) Huonosti toteutetut ja johdetut sekä toistuvat muutokset sisältävät usein liikaa vaatimuksia toteutettavaksi yhdellä kertaa ja aiheuttavat kaaosta (Hargreaves 2004, 288).

Opettajan näkökulmasta opetussuunnitelman muuttuminen on suuri muutos, jonka toteuttaminen vaatii perehtymistä ja suunnittelua, ajatteleepa hän muutoksen suunnasta tai sisällöstä lähtökohtaisesti mitä hyvänsä. Savonmäki (2007) puhuu koulun ja samalla opettajan työn muuttumattomuuden dilemmasta: koulutukselliset rakenteet muuttuvat, mutta käytännössä

ei kuitenkaan mikään. Organisaationa koulu onkin Savonmäen mukaan poikkeuksellisen pysyvä ja hidas muuttumaan. Rakenteiden muutos ei siis automaattisesti muuta mitään käytännössä; sanahelinässä voidaan joskus vain jatkaa sitä, mitä aina ennenkin on tehty. (Mt., 14–15.)

## 2.2 Käsityö oppiaineena

Käsityö oppiaineen kontekstissa on ihmisen tavoitteellista tuottamistoimintaa, joka sisältää idean tuotoksesta ja sen toteuttamisesta ja jossa oppiakseen on muokattava materiaalia käsityöllisten tekniikoiden avulla itse (Rönkkö 2011, 123). Tässä tutkimuksessa käsityöllä tarkoitetaan peruskoulun vuosiluokkien 1–6 oppiainetta, jossa oppilaan käsityöllinen toiminta toteutuu koulun ja kasvatuksen kontekstissa ja kokonaisen käsityöprosessin hengessä. (Ks. Lepistö 2004, 72.) Suomessa koulun oppiaineet ovat tiedeperustaisia. Perusopetuksen käsityön opetuksen ydintehtävä pohjautuu kokonaiseen käsityöhön, joka lähestymistapana on käsityön tutkimuksessa ja teorioissa perusteltu. (Lepistö 2004, 47–48.)

Käsityön ja koulun suhde on kaksitahoinen. Koulukäsityön ydintavoite on Lepistön (2004, 52) mukaan oppilaan kokonaisvaltainen kehittyminen. Tarkoituksena on sekä kasvattaa käsityöhön että käsityön avulla. Käsityöhön kasvattamisen seurauksena karttuvat taidot eli käsityön aineettomat ja sisäiset tulokset. Kasvatuksellisessa käsityötoiminnassa taidot tai tuote eivät kuitenkaan ole tärkein tavoite, vaan itse toiminta ja valmiudet sen kehittämiseen. Mutta koska käsityön ulkoisena tuloksena syntyy aina jokin tuote, on opetuksessa huomioitava myös se. Koulun käsityössä valmistettavien tuotteiden tulisi olla ajankohtaisia, ja niillä tulisi olla kosketuspintaa oppilaan elämään. Tuotteella on merkitystä oppijan identiteetin ja itsetunnon kannalta. Omaan elämään tavalla tai toisella liittyvien tuotteiden valmistaminen lisää oppimisen ja opetuksen mielekkyyttä. Käsityölle on koulun kontekstissa aina määritelty myös kasvatukselliset tavoitteet, jotka vallitsevien koulutuksellisten trendien ja yhteiskunnallisen tilanteen mukaisesti ovat vaihdelleet. Käsityön avulla on tarkoitus sivistää ja esimerkiksi ylläpitää ja luoda kulttuuria sekä lisätä yksilön tietoisuutta kuluttajuudestaan. Lisäksi aina kun kyse on koulukäsityöstä, puhutaan käsityötoiminnan yhdistymisestä opettamiseen. Tällöin opettajan työssä yhdistyy oma käsityön teknologinen osaaminen ja opettamisen osaaminen. (Lepistö 2004, 39–40, 75–76; Rönkkö 2011, 135–136.)

Seitamaa-Hakkarainen (2009) toteaa, että käsityön asema ja merkitys ovat vaihdelleen yhteiskunnallisen muutoksen mukana. Vaihtelu on vaikuttanut myös käsityksiin käsityöstä

koulun oppiaineena, ja siitä on käyty keskustelua aina opetussuunnitelmien uudistuessa. Koulukäsityön asemaan ovat erityisesti vaikuttaneet näkemykset käsityöllisen tuotannon arvon laskemisesta, vaatimukset sukupuolten tasa-arvosta sekä käsitykset käsityön suhteesta taiteeseen, muotoiluun ja teknologiaan erilaisine painotuksineen. Vaikutuksensa on ollut myös työn kuvan muutoksella ja käsityön kehittymisellä sekä kasvatustieteellisen ajattelun muuttumisella. Käsityön opetukseen käytetyt tuntimäärät ovat vaihdelleet peruskoulun opetussuunnitelmissa ja tuntikehyksissä aina vähenevissä määrin. (Marjanen 2012, 211; Seitamaa-Hakkarainen 2009, 63, 65; ks. myös Pöllänen & Kröger 2000.) Valinta tekstiilityön ja teknisen työn välillä on koko peruskoulun ajan ollut muodollisesti vapaa ja oppilaan kiinnostuksen kohteen mukainen, mutta käytännössä toteutunut aina sukupuolen mukaisesti (ks. esim. Kaukinen 2006; Kokko 2006; Hilmola 2009; Marjanen 2012; Metsärinne 2008; Lindfors 2008; Seitamaa-Hakkarainen 2009; Simpanen 2003).

Yleisesti käsityönopetuksen tavoitteet ovat muuttuneet työkasvatuksen ideoista kohti luovaa ongelmanratkaisua, tuotesuunnittelua ja tarkoituksenmukaisten materiaalien valintaa ja käyttöä. Lisäksi nykyisin korostetaan käsityön ilmaisuvoimaisuutta sekä yhteyttä muihin oppiaineisiin. Käsityö on myös mahdollisuus kulttuuriseen, teknologian, yrittäjyyden ja kestävän elämäntavan oppimiseen. Tuote- tai tekniikkakeskeisyys ovat nykyaikaiselle käsityönopetukselle liian kapea lähestymistapa. (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 66–68.)

Käsityön opetussuunnitelmien muuttuessa on opettajille jäänyt aina vain enemmän vapauksia opetuksensa toteuttamiseen. Tavoitteiden väljyys ja toisaalta moninaisuus on kuitenkin voinut johtaa myös tavoitteiden hämärtymiseen, minkä vuoksi käsityön opetuksen lähtökohtia on pyritty selventämään. (Kokko, Viilo, Matinlauri & Tokola 2014, 83.) Pöllänen (2009) esittää neljä käsityönopetuksen painopistettä: käsityö tuotteen valmistamisena, käsityö taitona ja tiedon rakentajana, käsityö suunnitteluna ja ongelmanratkaisuna sekä käsityö itseilmaisuna. Nämä näkökulmat elävät rinnakkain eikä yksi ole yli muiden. Suunnittelun osuus näissä lähestymistavoissa vaihtelee valmiin ohjeen kopioinnista kokonaisen käsityön mukaiseen toimintaan, ja oleellista on, että opettaja itse hahmottaa omaa painopistettään. Itselle luontevan painopisteen oivaltaminen ja reflektio mahdollistaa myös näkökulman muuttamisen ja painottamisen kulloinkin asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. (Pöllänen 2009, 253–259.)

Seuraavissa alaluvuissa kuvaan suomalaisen käsityönopetuksen historiaa ja peruskoulun käsityönyleisiä linjauksia oppiaineen tehtävän, tavoitteiden ja sisältöjen tasolla. Pyrin hahmottamaan myös keskusteluja, joita käsityön paikasta oppiaineiden joukossa on peruskoulun aikana käyty.

### 2.2.1 Kansakouluasetus 1866 ja opetussuunnitelmat 1925 ja 1952

Käsityön opetus yleissivistävässä koulussa alkoi Suomessa vuonna **1866**, ensimmäisenä maailmassa. Tuolloin luotiin Uno Cygnaeuksen johdolla kansakouluasetus, jossa perustelut käsityön opettamiselle tähtäsivät paitsi käytännön elämässä selviytymiseen, myös yksilön kasvattamiseen ja sivistämiseen. (Marjanen 2012, 215; Metsärinne 2008, 17; Simpanen 2003, 9.) Käsityöopetus oli kansakoulun alkuvaiheessa pakollista vain maaseudun kouluissa. Luonteeltaan se oli työkasvatusta, jolla köyhälle kansalle opetettiin työntekoa ja arjessa tarvittavia taitoja. Tyttöjen tehtäviksi nähtiin kodin ja perheen arjessa tarvittavien tekstiilien valmistaminen, naiskäsityöt. Poikien käsityöt, käsittivät tuotteita ja harjoittivat taitoja, joita tarvittiin esiteollisen ajan maataloissa ja maanviljelyssä, miesten töissä. Varsinaista opetussuunnitelmaa tai yksityiskohtaisia ohjeita opetuksen järjestämiselle ei ollut. Opetuksen sisältöä sääntelivät mallikurssit ja työsarjat, ja käsityö oli luonteeltaan jäljentävää. (Marjanen 2012, 215; Simpanen 2003, 9, 13.)

Cygnaeuksen edistykselliset ideat yksilön kokonaispersoonallisuuden kasvattamisesta jäivät Marjasen (2012) mukaan kansakoulun käsityönopetuksen ensimmäisinä vuosina lähinnä korulauseiksi. Teollistumisen myötä 1900-luvun ensimmäisistä vuosikymmenistä alkaen alettiinkin käsityön kasvatuksellisuutta ja sivistävyyttä pelkän hyödyllisyyden asemesta korostaa voimallisemmin. Lapsen maailma haluttiin huomioida opetuksessa, jolloin tarvekalujen lisäksi valmistamaan ryhdyttiin esimerkiksi puisia leluja ja nuken vaatteita (Marjanen 2012, 215; Simpanen 2003, 15.)

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa (**1925**) koulukäsityön opetusohjelmasta tuli määritellympi ja opetukselle varattiin omat tilat ja tarvikkeet. Opetuksen tuli herättää lapsissa harrastusta käsityötä ja sen opetusta kohtaan sekä tuottaa tekijälleen iloa. (Simpanen 2003, 14–15.) Teollistumisen edetessä koneiden käyttö yleistyi, materiaalit monipuolistuivat ja käytännöllisyyden rinnalle tulivat myös koristeellisuuden ihanteet sekä hyvän maun kehittäminen käsityöllisen suunnittelun ja tuottamisen muodossa. Piirtäminen kytkeytyi tässä

käsityöhön ja kaiken kaikkiaan kyseenalaistettiin pelkästään jäljentämiseen perustuvan käsityön hyödyt ja edettiin kohti omaa suunnittelua sisältäviä käsitöitä. Pojille annettiin ”jokaiselle miehelle välttämättömiä” ompeluharjoituksia, eli harjoiteltiin paikkaamista, napin ja napinläven ompelemista sekä vaatteiden hoitoa. (Metsärinne 2008, 39–50.)

Opetussuunnitelma uudistui vuonna **1952**. Käsityönopetus saavutti vahvan aseman kansalaiskoulussa, jossa tuli antaa sekä yleissivistävää että ammattiin ja työhön ohjaavaa opetusta. Oppikouluissa käsityön merkitys oli vähäisempi. Sotavuosina ja niiden jälkeen käsityötaito oli arvossaan pula-ajoista selviydyttäessä ja isänmaan jälleenrakentamisessa (Marjanen 2012, 137–138; Simpanen 2003, 15–19.) Marjasen (2012) mukaan koulukäsityö oli niukkojen aikojen vuoksi käytännöllistä, mutta opetuksessa haluttiin vaalia myös teoreettista ajattelua ja esteettisiä arvoja. Metsärinne (2008, 59) tiivistää, että 1950- ja 60-luvuilla opetussuunnitelma kehittyi kohti luovuutta ja tekniikan alkeiden opetusta. Voimakkaan teollistumisen aikaan painopiste kodin tarve-esineiden valmistamisesta siirtyi valmiiden tuotteiden korjaamiseen. Uudet materiaalit, muovi ja tekokuidut, tekivät tuloaan käsityön tunneille. (Marjanen 2012, 214, 217; Metsärinne 2008, 74.) Käsityössä vakiintuivat puu- ja metallitöiden sekä kone- ja sähköopin opetus pojille ja naisten elämän piiriin kuuluvat käsityöt tytöille neuloen, virkaten, käsin ja koneella ommellen (Marjanen 2012, 149, 155; Metsärinne 2008, 54).

### 2.2.2 Peruskoulun opetussuunnitelmat 1970 ja 1985

Vuonna **1970** Suomessa siirryttiin peruskouluun. Se asetti – ainakin periaatteessa – kaikki oppilaat sukupuolesta ja yhteiskuntaluokasta riippumatta tasa-arvoiseen asemaan käsityönopetuksen suhteen. (Marjanen 2012, 86, 212; Simpanen 2003, 7, 22.) Siihen saakka käsityönopetusta ohjaili vahvasti jakautuminen sukupuolen mukaisesti erilaiseen opetukseen, tyttöjen ja poikien käsityöhön, joilla oli omat opetusohjelmansa. Peruskouluun siirtymisen myötä tätä jyrkkää jakoa ei enää voitu pitää mielekkäänä, ja sukupuolisidonnaisuutta pyrittiin lieventämään nimeämällä käsityö tekstiilikäsityöksi ja tekniseksi käsityöksi. (Kaukinen & Riipinen 2008, 403; 337; Simpanen 2003, 7, 23.)

Kaikkia lapsia yhtäläisesti velvoittavan yhdeksänvuotisen peruskoulun käsityön tehtävänä oli tukea käden työtä ja käytännön taitoja kehittävää kasvatusta. Näiden lisäksi käsityöllä katsottiin olevan ”oma tärkeä osuutensa myös tiedollisen, eettisen ja esteettisen kasvatuksen sekä oppilaan koko persoonallisuuden ja mielenterveyden edistämisen alueella” (POKM

1970, 337). Käsityön pitämistä omana oppiaineena pidettiin suunnitelmassa väliaikaisratkaisuna ja yllä pidettiin visiota käsityön ja kuvaamataidon yhdistävästä oppiaineesta nimeltään muotoaminen. Oppiaineen kuvauksessa puhuttiin tiedollisista ja taidollisista tavoitteista, asennekasvatuksesta, kulttuuriperinnöstä sekä luovuuden ja mielikuvituksen kehittämisestä. Kuluttajakasvatus käsityön sisältönä opetti yksilön hyvinvointia lisääviä taitoja ja vastuullista kansalaisuutta ja kuluttamista. (Marjanen 2012, 218–219; POKM 1970, 337–338; Simpanen 2003, 23.)

Itsenäinen, suunnitelmallinen työn teon taito ja luovuuden käyttö uumoilevat kokonaisen käsityön ideoita koulukäsityön normina peruskoulun alusta alkaen. Elämyksellisyys alkoi korostua käsityön käytännöllisen hyödyn kutistuttua tuotteiden korjaamiseksi ja huoltamiseksi. Kaiken kaikkiaan käsityönopetus monipuolistui ja siirryttiin kohti ongelmanratkaisua ja aihepiirityöskentelyä. (Marjanen 2012, 178–179; Metsärinne 2008, 82–83; POKM 1970, 337, 342; ks. myös Kaukinen & Riipinen 2008, 404–405.) Vuoden 1970 opetussuunnitelma sisältää yksityiskohtaiset ja luokka-aste ja käsityölajikohtaiset listat opetettavasta oppiaineksesta tekniikoineen ja tuotteineen (POKM 1970, 339–356).

**1985** opetussuunnitelmassa tavoitteena oli käden taitojen, suunnittelukyvyn ja ongelmanratkaisutaidon monipuolinen kehittäminen sekä myönteisen asenteen omaksuminen työntekoa ja tekniikkaa kohtaan. Koulukäsityön tasa-arvovaatimukset lisääntyvät, ja tytöille ja pojille ryhdyttiin järjestämään osittain yhteisesti annettavaa käsityönopetusta ja tätä silmällä pitäen yleisiä järjestelyjä muutettiin hieman. Samoin käsityöprosessin merkitys nousi selkeämmin esiin tässä opetussuunnitelmassa. (Marjanen 2012, 178–179; Metsärinne 2008, 82–83; POPS 1985, 206–207; ks. myös Kaukinen & Riipinen 2008, 404–405; Seitamaa-Hakkarainen 2009, 64.) Oppiaineksen kuvailu oli ensimmäistä peruskoulun opetussuunnitelmaa väljempää siten, että se osoitti tarkasti harjoiteltavat tekniikat ja työtavat, mutta jätti valinnan harjoitellulla tekniikalla tehtävästä tuotteesta avoimeksi (POPS 1985, 208–216).

### 2.2.3 Kohti kokonaista ja yhteistä käsityötä 1994 ja 2004

Koko opetussuunnitelman rooli koulutuksen järjestämisessä muuttui 1990-luvulla ja opetussuunnitelman henki oli ajalle ominaisten pedagogisten ihanteiden mukaisesti kokonaisvaltainen, ajankohtaisuutta ja teemallisuutta sekä oppimisen aktiivisuutta korostava. (Marjanen 2012, 194–196, 219). Valtakunnallinen opetussuunnitelma **1994** määritteli enää vain raamit kunnallisen tason koulutuksen suunnittelulle, ja näin ollen käytännön opetustyössä vaihtelu

oli kunta- ja opettajakohtaisesti hyvin suurta. Opettavien asioiden yksityiskohtaisesta luetteloinnista opetussuunnitelmassa luovuttiin: aiemmissa suunnitelmissa opeteltavat asiat olivat olleet kaikissa oppiaineissa tarkoin luokka-asteittain määritellyt. Samoin opettajien vastuu opetuksen sisällöstä lisääntyi, kun edellytettiin koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadintaa. (Uusikylä & Atjonen 2005, 60–62.) Tästä alkaen opetussuunnitelmatekstit tulivat sukupuolineutraaleiksi niin, että sukupuolta ei enää mainita ja näin ollen esimerkiksi leimautuminen sukupuolen ja käsityön lajin mukaisesti ei tekstuaalisessa mielessä ollut enää mahdollista (Lindfors 2008, 420 Guttormin ja Kärnä-Behmin 2003 mukaan).

Käsityö, tekninen työ ja tekstiilityö määriteltiin koko oppivelvollisuusaikaa koskevaksi oppiainekokonaisuudeksi, joka oli tarkoitettu kaikille oppilaille sukupuolesta riippumatta. Se oli yleissivistävä, käden taitoja harjaannuttava ja työntekoon kasvattava oppiaine. (POPS 1994, 104.) Käsityöllinen yleissivistys oli laaja-alaista ja esteettis–teknistä, oppilaita ohjattiin luovaan, syvälliseen ja kokonaisuuksia hallitsevaan oppimiseen, yhteistyöhön ja uusista haasteista selviämiseen (Metsärinne 2008, 96). Käsityön yleinen arvoperusta oli tekniselle ja tekstiilityölle yhteinen, samoin käsityön tavoitteet kuvattiin yhteisesti molemmille. Niissä korostuivat käsityön kulttuurinen luonne ja kokonaisen käsityön idea sekä eettiset, ekologiset, taloudelliset ja esteettiset arvot. Aiempaa vähemmän korostettiin työhön kasvattavuutta. Samoin luova ongelmanratkaisu ja käsityön prosessinomaisuus kuuluvat oppiaineen tehtävä- ja tavoitekuvauksissa materiaali-, tuote- tai tekniikkalähtöisyyden yli. Yhteisesti saadun opetuksen lisäksi oli mahdollista painottaa oppimista käsityölajeittain. Suunnitelmassa esitettiin useisiin oppiaineisiin integroitavia aihekokonaisuuksia, joista käsityöhön sopi erityisesti kuluttajakasvatus. (Kaukinen & Riipinen 2008, 405; POPS 1994, 105–106; Marjanen 2012, 195–200; Seitamaa-Hakkarainen 2009, 64–65.)

Ilmapiirin muuttuminen kohti yhteistä käsityötä on ollut nähtävissä 1990-luvulta alkaen. Opetussuunnitelman valmisteluvaiheessa tuolloin työstettiin koko ikäluokkaa koskevaa muotoilu ja käsityöoppiainetta, mutta lopulta käsityö kuitenkin sisällytettiin taide- ja taitoaineisiin musiikin, kuvaamataidon ja kotitalouden kanssa. (Marjanen 2012, 195–196.)

Vuoden **2004** opetussuunnitelmauudistuksessa askeleet kohti monimateriaalista käsityötä olivat jo ilmeiset. Tuolloin oppiaineen nimi muuttui pelkäksi käsityöksi ja teknisestä ja tekstiilityöstä oli muodostettu yksi oppiaine, joka sisällöltään ja tavoitteiltaan oli sukupuolineutraali. Kaikille oppilaille tarkoitettu sekaryhmissä toteutettava yhteinen käsityönopetus sai yhteiset tavoitteet ja sisällöt vuosiluokille 1–4. Vuosiluokille 5–9 tekstiilityö ja tekninen työ

saivat opetussuunnitelmaan yhteisten tavoitteiden ja sisältöjen lisäksi erilliset oppisisältönsä. Oppilaiden oli mahdollista opetussuunnitelman mukaan opiskella yhtä aikaa sekä molempia opetussisältöjä että painottaa jompaakumpaa kunnallisten järjestelyjen, kiinnostustensa ja taipumustensa mukaisesti, kun opetuksen tuli mahdollisesta painotuksestakin huolimatta sisältää molempien käsityön lajien opetusta. (Kaukinen & Riipinen 2008, 406; Marjanen 2012, 206; Metsärinne 2008, 101; POPS 2004, 242–245.) Valinnanvapaus käsityölajien välillä yhtä kaikki säilyi ja varsinkin vuosiluokkien 5–9 opetuksen toteuttaminen jäi hyvin monitulkintaiseksi (ks. Lindfors 2008, 421; Seitamaa-Hakkarainen 2009, 69).

Opetuksella tavoiteltiin sellaista käsityötaitoa, joka kohottaa oppilaan itsetuntoa ja tuottaa iloa ja tyydytystä. Opetuksen tehtävänä oli ohjata kokonaiseen luovuutta, pitkäjänteisyyttä ja ongelmanratkaisukykyä vaativaan käsityöprosessiin, joka sitoutuu myös arkeen, estetiikkaan ja teknologiaan. Oppilaan tuli sisältöjen avulla oppia molempien käsityön lajien keskeisiä materiaaleja, työvälineitä ja -tekniikoita sekä turvallista työskentelyä. Kulttuuriperintö ja kierrätyksen ideat kuuluivat opetussuunnitelmatekstissä myös. (POPS 2004, 240–243; ks. myös Lepistö 2011, 153.) Tuoteorientoituneisuus vähentyi ja oppiainetta kaiken kaikkiaan vietiin kasvatuksellisempaan suuntaan (Marjanen 2012, 206). Hilmolan (2009, 104) tulkinnassa vuoden 2004 käsityön opetussuunnitelmassa kulminoitui siirtyminen opettaja-, esine ja tekniikkakeskeisyydestä oppilaslähtöiseen, luovaa ongelmanratkaisua ja kokonaisen käsityöprosessin vaiheita sisältävään opetussuunnitelmaan.

Uudistus yhteiseen käsityöhön oli askel sukupuolten tasa-arvon suuntaan, kriittisten äänten mukaan käsityön oppimisen ja mahdollisuuksien tasa-arvon kustannuksella (ks. esim. Hilmola & Autio 2017). Se aiheutti suuria muutoksia itse oppiaineessa, opetuksen toteutuksessa, opettajien työnkuvissa sekä käsityönopettajan koulutuksen järjestämisessä. Erityisesti puhutti opetustuntimäärän ja sisällön puolittuminen: heräsi huoli yleisestä taitotason laskusta, kun samassa ajassa olisi pitänyt kyetä opiskelemaan sekä tekstiilityötä että teknistä työtä. Epäselväksi jäi, kuinka jako teknisen ja tekstiilityön sisältöjen välillä tulisi tehdä. Tämän ajateltiin tuottavan ongelmia tasapuolisessa tuntijaossa tekstiili- ja teknisen työn opettajien välillä, pätevän opetuksen takaamisessa ja alueellisen tasa-arvoisuuden säilymisessä. Kunnallisia päätöksiä ei aina kyetty perustelemaan kasvatuksellisilla seikoilla, vaan toteutukseen vaikuttivat rakenteisiin ja talouteen liittyvät kysymykset. Saman-sisältöistä, monipuolista, yhteistä, tekniseen tai tekstiiliin painottunutta opetusta tai pelkkää käsityötä tulkittiin, opetettiin ja järjesteltiin tarkempien ohjeiden puuttuessa ja hyvin yleisesti ilmaistujen

tavoitteiden puitteissa miten missäkin. (Kaukinen & Riipinen 2008, 401, 412; Marjanen 2012, 209; Lepistö 2011, 153–154; Lindfors, 2008 s. 420; Pöllänen 2003, 119.)

## 2.3 Monimateriaalinen käsityö 2014

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan käsityöstä seuraavaa:

> *”Käsityön oppiaineen tehtävänä on ohjata oppilaita kokonaiseen käsityöprosessin hallintaan. Käsityö on monimateriaalinen oppiaine, jossa toteutetaan käsityöilmaisuun, muotoiluun ja teknologiaan perustuvaa toimintaa. Tähän kuuluu tuotteen tai teoksen itsenäinen tai yhteisöllinen suunnittelu, valmistus ja oman tai yhteisen käsityöprosessin arviointi. Käsityön tekeminen on tutkivaa, keksivää ja kokeilevaa toimintaa ja siinä toteutetaan ennakkoluulottomasti erilaisia visuaalisia, materiaalisia, teknisiä sekä valmistusmenetelmällisiä ratkaisuja. Käsityössä opetellaan ymmärtämään, arvioimaan ja kehittämään erilaisia teknologisia sovelluksia sekä käyttämään opittuja tietoja ja taitoja arjessa. Käsityössä kehitetään oppilaiden avaruudellista hahmottamista, tuntoaistia ja käsillä tekemistä, jotka edistävät motorisia taitoja, luovuutta ja suunnitteluosaamista. Opetuksella vahvistetaan edellytyksiä monipuoliseen työskentelyyn. Käsityön merkitys on pitkäjänteisessä ja innovatiivisessa työskentelyprosessissa sekä itsetuntoa vahvistavassa, mielihyvää tuottavassa kokemuksessa.*
>
> *Opetuksessa painotetaan oppilaiden erilaisia kiinnostuksen kohteita ja korostetaan yhteisöllistä toimintaa. Käsityössä lähtökohtana on erilaisten laaja-alaisten teemojen kokonaisvaltainen tarkastelu oppiainerajat luontevasti ylittäen. Ympäröivän materiaalisen maailman tuntemus luo perustaa kestävälle elämäntavalle ja kehitykselle. Tähän sisältyy myös oppilaiden oma elämänpiiri, paikallinen kulttuuriperintö sekä yhteisön kulttuurinen moninaisuus. Käsityö kasvattaa eettisiä, tiedostavia, osallistuvia sekä osaavia ja yritteliäitä kansalaisia, jotka arvostavat itseään tekijöinä ja joilla on taito käsityöilmaisuun sekä halu ylläpitää ja kehittää käsityökulttuuria.” (POPS 2014, 146, 270.)*

Monimateriaalinen käsityö häivyttää tekstiilityön ja teknisen työn erillisistä oppisisällöistä työtavoiksi, joilla suunnittelun, valmistamisen ja arvioinnin muodostamaa kokonaista käsityöprosessia koulussa harjoitellaan ja toteutetaan. Käsityö oppiaineena tehtävineen on sama ja yhteinen koko ikäluokalle. Tavoitteet ja sisällöt eriytyvät luokka-asteittain, mutta ne koskevat vain yhtä monimateriaalista ja laaja-alaista oppiainetta. Sanoja tekstiilityö ja tekninen työ käytetään vain yhdessä lauseessa: niiden molempien työtapoja tulee käyttää opetuksessa. Eri oppimääriä tai valinnan mahdollisuutta käsityölajien välillä ei enää ole. (Järnefelt & Matinlauri 2014, POPS 2014, 148, 270–273.)

Oppilaan aktiivinen toimijuus ja itseohjautuvuus korostuvat ja käsityötä opitaan havaintojen, tutkimisen, innovaatioiden ja kokeilujen kautta. Oppilaalla on aiempaa enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, mitä ja miten hän käsityössä tekee. Tästä luonnollisesti seuraa myös muutos opettajan roolissa. Opettaja ei ole enää luokan ainoa tiedonlähde, vaan oppimisen

ohjaaja, innoittaja ja rohkaisija. Opettajan työnkuvaa monimateriaalisuus muuttaa myös, jos oma osaaminen koskee vain toista käsityön lajia. Monimateriaalinen käsityö tullee näin edellyttämään aiempaa enemmän tekstiilityön ja teknisen työtavat hallitsevien opettajien yhteistyötä. (Järnefelt & Matinlauri 2014, POPS 2014, 148, 270–273; ks. myös Leppänen, Mattila, Ojamaa, Papadopoulos ja Vuolas 2015.)

Alakoulun käsityön tavoitteina ovat innostuksen herättäminen keksivään ja kokeilevaan käsityöhön (T1), kokonaiseen prosessiin ohjaaminen ja siinä edistyminen (T2), omintakeisten tuotteiden suunnittelu ja valmistaminen (T3), monipuolinen materiaaleihin, tekniikkoihin ja käsitteisiin tutustuminen sekä kyky käyttää niitä tarkoituksenmukaisesti, vastuullisesti ja turvallisesti sekä itsetunnon vahvistuminen (T4, T5). Vuosiluokkia 3–6 koskevat myös tieto- ja viestintäteknologian käyttö käsityön suunnittelussa, valmistamisessa ja dokumentoinnissa(T6), arvioinnin taidot (T7) ja ekologisen sekä eettisen tietoisuuden herättely (T8). (POPS 4014, 146, 270.) Se, millaisten tuotteiden tai työtapojen kautta näihin tavoitteisiin päästään, ilmenee yksilöidymmin kunta- tai koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa.

Käsityön tavoitteenasettelu vaikuttaa noudattavan käsitystä käsityöllisen taidon oppimisesta vaiheittaisena prosessina, niin että perustaitojen omaksumisesta (1–2 lk.) edetään eriytyneimpiin taitoihin (3–6 lk.) (ks. esim. Lepistö 2004, 83). Opetussuunnitelmassa tämä ilmenee esimerkiksi vertailtaessa tavoitteisiin liittyviä sisältöalueita (S1–S6): alakoulun ensimmäisillä luokilla edetään ideoinnista kokeilujen kautta oman tuotteen suunnitteluun ja valmistamiseen sekä prosessin dokumentointiin ja arviointiin. Ylemmillä luokilla ideointi pohjustaa suunnitelmaa ja kokeilut tekemistä. Tekemisestä edetään dokumentoinnin ja arvioinnin lisäksi myös soveltamiseen. (POPS 2014, 147, 271.)

Minna Matinlauri kertoo Tekstiiliopettaja -lehdessä, (1/2015) että käsityön opetuksen suunnittelun lähtökohta on siirtynyt yksittäisistä materiaaleista, tekniikoista tai tuotteista oppilaan omaan elämismaailmaan. Arkea lähellä olevia, oppilaille merkityksellisiä asioita voidaan työstää materiaaliseen tai ilmaisevaan muotoon laajoina kokonaisuuksina, joissa käytetään ja opitaan monipuolisesti paitsi materiaaleista ja tekniikoista myös muista oppiaineista. Teknologioita hyödynnetään entistäkin laajemmin osana käsityöllistä ideointia, suunnittelua ja dokumentointia. (Brandstaka 2015.)

Leppänen, Mattila, Ojamaa, Papadopoulos ja Vuolas (2015) tiivistävät SOOL ry:n lehdessä monimateriaalisesta käsityönopetuksesta Helsingin yliopistolla käytyä paneelikeskustelua.

Opetussuunnitelmatyöryhmän tavoitteena on ollut ”aidosti monimateriaalinen ja oppilaslähtöinen käsityön opetus”, mutta alan tutkijoiden ja toimijoiden mukaan on todennäköistä, että joissakin kunnissa saatetaan resurssien puuttuessa joutua tyytymään yhteisen käsityön asemesta tuntien jakamiseen puoliksi tekstiilityöhön ja tekniseen työhön. Opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet pedagogisesti monipuolisista ja joustavista oppimisympäristöistä (POPS 2014, 29) eivät toteudu kouluissa ainakaan käsityön osalta vielä pitkiin aikoihin. Vanhemmissa kouluissa tekstiili- ja teknisen työn luokat saattavat sijaita täysin eri suunnilla, mikä järjestelynä ei tue ajatusta yhdestä oppiaineesta, jonka puitteissa olisi suotavaa kokeilla ja kehittää materiaalisesti ja teknisesti rajattomia ratkaisuja vieläpä yhteisöllisesti. Opetustilojen muuttumattomuus ja muunneltamattomuus hidastavat näin monimateriaalisen käsityön toimintakulttuurin kehittymistä (ks. Kuuskorpi 2012, 3). Uudemmissa kouluissa tilaratkaisut tukevat taito- ja taideaineiden opiskelua yhteisinä ja laajoina kokonaisuuksina. Lisäksi tieto- ja viestintäteknologioiden käytön mahdollisuudet ovat eri kouluissa hyvin eritasoiset. Kaiken kaikkiaan vaihtelu käsityönopetuksessa tulee kunnittain olemaan suurta. (Leppänen ym. 2015.)

Käsityöllä on aina materiaalinen lähtökohtansa: ”Käsityö on käsitteellisen idean esille työstämistä materiaalin kautta” (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 68). Tuotteen tai teoksen valmistus, käsityön tekeminen, tietojen ja taitojen käyttäminen arjessa, tuntoaistin ja käsillä tekemisen kehittäminen, motoriset taidot sekä monipuolinen ja pitkäjänteinen työskentely oppiaineen tehtäväkuvauksessa (POPS 2014, 146, 270) kiinnittävät käsityökasvatuksen materiaan ja tekevään ruumiiseen.

### 2.3.1 Kokonainen käsityöprosessi

Käsityön oppiaineen tehtävä on vuoden 2014 opetussuunnitelmassa yksiselitteinen: ohjata oppilas kokonaiseen käsityöprosessiin. Matinlaurin mukaan lähtökohtana siinä ovat oppilaan omat kiinnostuksen kohteet, ja opettajan rooli on ohjata ja mahdollistaa tätä prosessia. (Brandstaka 2015.) Kokonainen käsityöprosessi mielletään ongelmanratkaisuprosessiksi, joka alkaa ongelman havaitsemisesta ja muotoutuu omanlaisekseen ideoinnin, suunnittelun ja valmistuksen sekä arvioinnin kokonaisuudeksi. Oleellista kokonaisessa käsityöprosessissa on, että tekijä osallistuu näihin kaikkiin vaiheisiin. Käsitettä on suomalaisen käsityön kentässä tehnyt tunnetuksi Seija Kojonkoski-Rännäli (1995), jonka mukaan kokonainen käsityö

kehittää optimaalisimmin yksilön henkisiä, älyllisiä fyysisiä ja motorisia ominaisuuksia sekä hänen kokonaispersoonallisuuttaan. (Mt. 56–65.)

Räsänen (2009, 29) tiivistää, että kokonainen tekeminen on luovuuden, tietämisen, ongelmaratkaisutaitojen, esteettisten taitojen ja motoristen valmiuksien yhteen liittymistä käsityössä. Kokonainen käsityö suunnittelu- ja valmistus prosessina ei määrity käsityön lajista käsin vaikka sitoutuukin kulloinkin käytettäviin materiaaleihin, tekniikkoihin ja työtapoihin (Lindfors 2008, 419 Seitamaa-Hakkaraisen 2000 mukaan). Uusi opetussuunnitelma ohjaa oppilaita kokeilemaan ja kehittämään ennakkoluulottomia materiaalisia ja teknisiä ratkaisuja. Jaatinen (2015) muistuttaa, että kokonainen käsityö ei yhdistä tekstiilityön ja teknisen työn työtapoja väkisin, vaikka monien ilmiöiden tarkastelu voi työtapoja yhdistellessä olla laajempaa.

”Kokonainen käsityö toimii tavoitetilana, jota kohti kasvatuksessa ja opetuksessa tulee pyrkiä” (Pöllänen & Kröger 2006, 94). Opetuksen kontekstissa kokonainen käsityö voi toteutua eri tavoin, täysin vapaasti tai tietynlaisin rajoituksin. Koulukäsityölle tyypillistä on, että opettaja määrittelee toteuttamisen lähtökohtia ja rajaa tehtävänantoa niin, että sen tavoitteet ovat saavutettavissa. Kokonaisen käsityön luonne rajaa suoraan jäljentämiseen perustuvien tuotteiden valmistamisen pois koulun kontekstista. Aiemman tiedon ja valmiiden ohjeiden soveltaminen voi vielä kuitenkin kuulua kokonaiseen käsityöhön. (Rönkkö 2011, 130–131.) Lepistö (2004, 39) katsoo, että tällainen ositettu käsityö on perusteltua kokonaiseen käsityöhön harjaannutettaessa: käsityötaidon kehittymisen alkuvaiheessa koulukäsityössä on tehtävä myös tekniikkaharjoituksia ilman suunnitteluvaiheita, jotta oppilas saa tietoja ja erityisesti taitoja materiaaleista ja tekniikoista. Lindforsin (2008, 419) mukaan kokonaisen käsityön idea haastaa kuitenkin opettamaan nimenomaan suunnittelua. Taito- ja taideaineiden oppimistulokset puoltavat tätä näkökulmaa. Syrjäläinen (2011) havaitsi, että suunnittelun taitoja ei käsityössä opiskella suotavissa määrin, ja etenkin tuotteen visuaalisen suunnittelun osalta ideoiden kehittelyn ja kuvittamisen taidot olivat peruskoulua päättävillä vielä puutteelliset. (Syrjäläinen 2011, 223.)

Arviointi on erottamaton osa käsityöprosessia, ovatpa tuotteen lähtökohdat tekijänsä hengen tuotoksia tai lankakerän vyötteen takaa löytyviä. Käsityöllinen suunnittelu- ja valmistusprosessi on ymmärrettävissä spiraalina, jossa suunnittelu, valmistaminen ja arviointi ovat toisiinsa sulautuvaa ja jatkuvaa kehämäistä toimintaa. (Rönkkö 2011, 23–24.) Arviointia ta-

pahtuu koko käsityöprosessin ajan vuorotteluna laaditun suunnitelman tavoitteiden, mielikuvien ja käsissä syntyvän tuotteen välillä (Pöllänen & Kröger 2000, 248). Uudessa opetussuunnitelmassa hyvä käsityön osaaminen vuosiluokan 6 lopussa edellyttää, että oppilas osaa toteuttaa ja dokumentoida kokonaisen käsityöprosessin (POPS 2014, 272). Hilmola (2009, 103–104) kirjoittaa, että jo vuoden 2004 opetussuunnitelmassa esitetyn kokonaisen käsityöprosessin hallintaan tähtäävä käsityönopetus ja sen tavoitteisiin vastaaminen on opettajalle haastavaa, epärealistista ja jopa mahdotonta.

Pölläsen (2009) esittämät käsityönopetuksen painopisteet tai Krögerin (2003) kolme kokonaisen käsityön prosessikuvausta osoittavat, että kokonaisen käsityön mallia voi toteuttaa kaikkien mahdollisten näkökulmien painottamisen asemesta myös rajatummin. Kojonkoski-Rännäli – kokonaisen käsityön käsitteen kehittäjä – toteaa, että kokonaisen käsityöprosessin osia tulee painottaa kulloinkin tarkoituksenmukaisella tavalla. Kasvatuksellisena toimintana se on niin arvokasta, että siihen tulee pyrkiä alkuopetuksesta saakka, mutta käsityötaidon kehittymiselle luonteenomaisesti käsityössä voi keskittyä myös vain johonkin vaiheeseen: joskus vain suunnitteluun, joskus vain tekemiseen tai tekniikoiden harjoitteluun. (Kojonkoski-Rännäli 2009; Kröger 2003, 105; Pöllänen 2009, 259.) Laamasen ja Seitamaa-Hakkaraisen (2014, 23) mielestä käsityössä voitaisiin hyvin keskittyä joskus pelkästään suunnitteluun ja luonnosteluun ilman, että valmistetaan varsinainen lopputuote.

### 2.3.2 Käsityöilmaisu, muotoilu, teknologia

Lindfors (2008, 423) toteaa, että käsityön opetuksen kehittäminen on vahvojen kahtiajakojen ja käsitteellisten rajankäyntien tähden haasteellinen tehtävä. Traditiot ja sukupuoli määrittävät käsityötä edelleen, vaikka virallisissa julkilausumissa ja koulujen käytännöissä tästä on pyritty ja päästykin eroon. Käsitteellisiä rajankäyntejä lähestyn seuraavassa selventäen 2014 opetussuunnitelmassa mainittujen käsityöilmaisun, muotoilun ja teknologian näkökulmia käsityöoppiaineeseen. Nämä näkökulmat valottavat erilaisia orientaatioita käsityön merkityksiin ja niistä nouseviin käsityönopetuksen painopisteiin. Selventämällä käsityöilmaisun, muotoilun ja teknologian näkökulmia koulukäsityön kokonaisprosesseihin täsmentyy näkemys siitä, millaisena toimintana koulukäsityö ymmärretään (Kröger 2003, 130). Jaottelussa on huomattava, että käsityöilmaisu ja muotoilu ovat tekstiilityölle ominaisempia lähtökohtia käsityöprosessille, teknologian osuus on tyypillisesti liitetty tekniseen työhön. Opetuksen

painopisteiden hahmottaminen on kuitenkin tärkeää, jotta käsityönopetusta voidaan suunnitella ja toteuttaa laadukkaasti ja monipuolisesti. Tehdyt valinnat ovat aina myös arvovalintoja. (Pöllänen & Kröger 2000, 249–250.)

Käsityöilmaisu on Rönkön (2011, 139) mukaan taiteen perusopetukselle jo ominainen tavoite, joka uusimpaan perusopetuksen opetussuunnitelmaamme on nyt saatu mukaan. Ilmaisua painottava käsityönopetus nousee taidekasvatuksesta (Pöllänen & Kröger 2000, 246) ja on tyypillisesti toteutunut tekstiilityön opetuksen yhteydessä. Ilmaisu tuo mielikuvat, elämykset, tunteet ja muistot mukaan käsityöprosessiin. Käsityöllinen toiminta tulee merkitykselliseksi, kun sillä on kiinnekohtia omaan elämään ja kokemuksiin. Käsityöprosessi toimii välineenä oman itsen ja persoonan ilmaisulle. Käsityöilmaisu tuo käsityöllisessä toiminnassa esiin tekijän ideoita, ajatuksia ja tuntemuksia ja tuottaa tekijälleen elämyksiä. Se on kokonaisvaltaisesti kehittävää ja yksilön hyvinvointia edistävää toimintaa, jossa voidaan pohtia myös omaa paikkaa käsityöperinteen jatkumossa. (Rönkkö 2011, 102, 119–121.)

Mielekäs käsityön tekemisen kokemus korostuu käsityöilmaisussa. Lisäksi sen avulla voidaan herkistää kulttuurikasvatukseen. Käsityöilmaisuun kuuluva luovuus ja innovatiivisuus puolestaan ovat yrittäjyyskasvatuksen keskeisiä tavoitteita. (Rönkkö 2011, 136–138.) Käsityöilmaisun käsite tuo taiteen lähelle käsityötä (ks. Collanus ym. 2006, 153–154). Uutta monimateriaalisessa käsityössä onkin, että sen tulokset voivat olla taiteelle ominaiseen tapaan myös teoksia, siis katsottaviksi tehtyjä (POPS 2014, 146, 270.) Näin käsityötuotteeseen perinteisesti liitetyt esineellisyys sekä toimivuuden ja kestävyyden vaatimukset jäävät taka-alalle (ks. Ihatsu 2006, 23).

Muotoilu tarkoittaa muodon antamista, mutta käsitteenä kattaa laajemman vastuun esineen suunnittelusta kuin vain pinnan tai muodon estetiikka. Silloin ”koristelusta tullaan kokonaisvaltaiseen muotoiluun, jossa muotojen ja koristeiden merkitys on suhteessa esimerkiksi käyttötapaan ja valmistukseen” (Svinhufvud 2009, 22). Käsityömuotoilu perustuu suunnitteluun, käsityötaitoon sekä materiaalien ja työmenetelmien soveltavaan käyttöön. Koulukäsityön lähtökohtana muotoilu vie kohti ongelmalähtöistä suunnittelua. (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 73). Koulukäsityö muotoiluun perustuvana toimintana painottaa tuotesuunnittelua ja kehittää siten erityisesti suunnittelutaitoa (Pöllänen & Kröger 2000, 247). Muotoilua painottavan käsityön lähtökohtana on avoin tosielämän tehtävä tai haaste. Oppilaiden arjesta tai tuotteen tulevasta käyttäjästä nouseva suunnittelu voidaan toteuttaa myös ryhmässä, ja sisältää lukuisia ratkaisuvaihtoehtoja sekä valmistusmateriaalin ja -tekniikan sekä koneiden ja

laitteiden käytön kokeilua ja testaamista. Muotoiluprosessissa tuotetaan uusi tuote, sen osa tai tuotteen prototyyppi. (Pöllänen 2017.)

”Teknologia on teknisten välineiden, laitteiden sekä koneiden rakenteiden ja toimintaperiaatteiden ymmärtämistä sekä niiden taitavaa ja hallittua käyttöä tuotteiden ja palvelujen aikaansaamiseksi” (Parikka & Rasinen 2009, 13). Perusopetuksessa toteutettava teknologian opetus on teknologiakasvatusta, joka usein rinnastuu tekniseen työhön tai sitä pidetään sen osa-alueena ja suppeana sovellusmahdollisuutena sille (Lindfors 2008, 420). Lindhin (2014) mukaan teknologiakasvatus on teknologiseen maailmaan, siis ihmisen rakentamaan maailmaan kasvattamista. Sen tavoitteena on teknologinen yleissivistys, mikä tarkoittaa teknologisen maailman ymmärtämistä ja siihen kuuluvien esineiden, rakenteiden ja laitteiden toimintaperiaatteiden tuntemusta. Konkreettisen käsillä tuottamisen avulla opitaan, kuinka ympäröivä maailma on rakennettu. Varsinainen teknologian oppiminen on kuitenkin ongelmanratkaisun oppimista, ja tuote tuon prosessin kiteytymä. Teknologiakasvatuksessa käsityö nähdään opetus- ja oppimismenetelmänä teknologiaan, ei itsessään tutkimisen ja oppimisen kohteena kuten käsityötieteeseen perustuvassa käsityökasvatuksessa. (Lindh 2014, 6–7.)

Käsityön teknologian määrittelystä ja sen liittymisestä koulukäsityöhön ollaan hyvin erimielisiä. Teknologiakasvatusta on ehdotettu jopa omaksi oppiaineekseen, tai ainakin sen yhteyttä tekniseen työhön on pidetty perusteltuna. (ks. esim. Hilmola & Autio 2017; Lepistö 2011; Lindfors 2008; Lindh 2014.) Uusi käsityön opetussuunnitelma ohjaa oppilaita ymmärtämään, kehittämään ja käyttämään teknologisia sovelluksia arjessaan esittäen teknologian käsityön alakäsitteenä. Tällöin teknologian merkitys käsityössä on Lindforsia (2008) mukaillen välineellinen: se on osa suunnittelu- ja valmistusprosessia ja mahdollistaa erilaisia ratkaisuja hakevaa työtapaa. Lindforsin mielestä teknologian opetus ei rajoita tai rajoitu teknisen tai tekstiilityön sisä- tai ulkopuolelle, vaan sitä voi ja pitää sisällyttää käsityön opetukseen sisältöalueesta riippumatta. (Mt., 422–423.) Lepistön (2011, 190) mukaan käsityöoppiaineeseen liittyvän teknologian tulisi olla koneiden ja laitteiden toimintaperiaatteiden tuntemusta laajempaa.

### 2.3.3 Yhdessä tutkien monipuoliseen ja laaja-alaiseen osaamiseen

Tutkiminen, kokeilut ja innovatiivisuus sekä toiminnalliset oppimismenetelmät kuuluvat uudessa käsityön opetussuunnitelmassa. Taidot käsityön opetuksen tavoitteina ovat taka-alalla, mutta kuuluvat edelleen, ja niitä on tärkeää oppia käyttämään arjessa, käsityössä hankittavan tiedon ohella. Käsityö harjoittaa oppilasta myös ruumiin ja aistien tasolla sekä valmentaa monipuoliseen työskentelyyn. Käsityön merkitys syntyy työskentelyprosessissa ja kokemuksissa, jotka tuottavat mielihyvää. (Ks. Seitamaa-Hakkarainen 2009, 73.) Käsityölle turvallinen ja tarkoituksenmukainen oppimisympäristö käsittää sille tarpeelliset tilat, materiaalit ja laitteet. Tietotekniset sovellukset tulisi ottaa käyttöön käsityön suunnittelussa, dokumentoinnissa ja arvioinnissa. Käsityön työtavoissa oppilaita ohjataan ja autetaan tekemään kulloisenkin työn ja laaja-alaisista tavoitteista erityisesti kestävän elämäntavan kannalta perusteluja valintoja. (POPS 2014, 146, 270.)

Laaja-alaisiin tavoitteisiin käsityön tulee sitoutua jo lähtökohtaisesti oppiainerajoja ylittäen, mikä käsityössä onnistuukin helposti. Toisaalta voisi ajatella, että käsityötä opettavien osaksi lankeavat kaksinkertaiset haasteet opetuksen eheyttämisessä. Jokaisen perusopetuksen opettajan ja oppilaan on osallistuttava vähintään yhteen monialaiseen oppimiskokonaisuuteen lukuvuodessa. Monimateriaalisessa käsityössä – ainakin aivan kirjaimellisesti tulkittuna – koko lukuvuosi on nyt mietittävä suhteessa toiseen: oppilaaseen ja hänen yksilölliseen tuotteeseensa, sekä pehmeään että kovaan materiaaliin ja niiden työstämisessä tarvittaviin tekniikkoihin, työtilaan ja välineisiin, sekä lopulta vielä sen toisen työtavan hallitsevaan opettajaan henkilökohtaisine koulutus- ja työhistorioineen.

Yhteisöllisyys korostuu monimateriaalisen käsityön opetussuunnitelmassa: kokonaisen käsityön tuotteet tai teokset toteutetaan itsenäisesti tai yhteisöllisesti. Nuutinen ja Lahti (2014) kirjoittavat, että yhteisöllisessä suunnittelussa suunnitteluyhteisön jäsenet osallistuvat yhdessä suunnitteluprosessin kaikkiin vaiheisiin. Toisten toiminnan tai tuotosten arviointi ei näin muodoin ole vielä yhteisöllistä suunnittelua, vaan yhdessä luodaan koko suunnittelun konteksti, etsitään ja jaetaan tietoa ja osallistutaan ideoiden kehittelyyn. Yhteisöllisen suunnittelun hyöty on, että sen tuloksena voidaan saavuttaa tuotoksia ja uutta tietoa, joka ei olisi ollut mahdollista vain yksin tehden tai tehtäviä jakamalla. Parhaimmillaan yhteisöllisen suunnittelun tulos on enemmän kuin ryhmän jäsenten tuotosten summa. (Lahti & Nuutinen 2014, 134–135.)

Koulun uusi toimintakulttuuri edellyttää sen kaikkien jäsenten oppimista, erityisesti yhdessä (POPS 2014, 27). Oppivassa yhteisössä oppivat siis myös opettajat. Opettajan ammatin lähtökohtana on perinteisesti ollut yksin tekeminen ja autonomia, ei yhdessä tekeminen. Koulun kehittäminen ja opetussuunnitelmamuutoksen onnistuminen etenevät opettajien varassa: he ovat viime kädessä koulun rakenteellisten muutosten toimeenpanijoita, ja yhteistyö on puolestaan näiden muutosten toteutumisessa avaintekijä. (Savonmäki 2007, 14–21, 31–33.) Moni- ja laaja-alaista oppimista monimateriaalisessa käsityössä edistävät opettajat ovat uuden edessä: heidän on opittava yhteistyötä.

## 2.4 Käsityökasvatus ja opetussuunnitelma tutkimuskohteina

Tutkimusta, jossa monimateriaalista käsityötä oppiaineena lähestyttäisiin juuri opettajien kokemusten ja opetussuunnitelmamuutoksen näkökulmasta ei - opinnäytetöitä lukuun ottamatta- ole toistaiseksi ole tehty. Käsityön opettamisen kokemukset, ihanuus ja kurjuus, kuuluvat Syrjäläisen (2003) väitöstutkimuksessa käsityönopettajan pedagogisesta tiedosta. Koulukäsityön historiaa opetussuunnitelmatasolla on tutkittu, muiden muassa tässäkin tutkimuksessa lainatut Metsämuuronen (2008) ja Marjanen (2012).

Hilmola (2009) on väitöskirjassaan perehtynyt käsityön opetussuunnitelmaan teknisen työn opetuksen kontekstissa. Hilmolan tuloksista kiinnostavia tämän tutkimuksen kannalta ovat havainnot, joiden mukaan käsityön opettajat eivät pitäneet opetussuunnitelmaa tärkeänä työvälineenä teknisen työn opetuksen suunnittelussa eikä käsityön opetussuunnitelman noudattaminen ollut heidän mielestään tärkeää. Teknisen työn opetuksen sisältöjä ja tavoitteita otettiin opetussuunnitelman ulkopuolelta, ja tähän piilo-opetussuunnitelman käyttöön suhtauduttiin myönteisesti. Opetussuunnitelman uudistuminen nähtiin oman työn kehittämisen kannalta tärkeänä, mutta itse ei kehittämistyöhön oltu halukkaita osallistumaan. Tutkimuksen informantit kokivat myös oman oppiaineensa yhdistämisen muihin hankalana, ja sitä tapahtui verrattain vähän. (Mt., 152–154.)

Epäsuorasti opetussuunnitelma tulee käsittelyyn esimerkiksi Lepistön (2004) tutkimuksessa jossa hän havaitsi, että kun opettajaopiskelijan käsitys käsityöstä kasvatuksen välineenä on jäsentynyt, suuntautuu hän opetussuunnitelman suunnittelussa ja toteuttamisessa monipuolisesti kokonaisen käsityön tekemiseen. Näin mahdollistetaan oppilaan kokonaisvaltainen monipuolinen kehittyminen käsityön avulla (mt., 191.) Rönkkö (2011) puolestaan selvitti

opettajaopiskelijoiden käsityöprosessilleen antamia merkityksiä ja edelleen niiden vaikutuksia hänen toteuttamaansa opetukseen. Merkityksenannossa Rönkkö havaitsi neljä erilaista orientaatiota, joiden tiedostamista hän pitää opettajalle tärkeänä viidestä eri näkökulmasta. Niinpä käsityötaidon kehittäminen, kokonaisen käsityön tekeminen, konkreettisen tuotteen valmistaminen, käsityöilmaisun kehittäminen ja monipuoliset sisällöt tulevat enemmän ja vähemmän osaksi tulevaa peruskoulun käsityönopetusta. Monipuolisuus ja laajuus riippuvat opettajien kyvystä ja halusta reflektoida oman toimintansa perusteita ja laajentaa niitä myös itselle vieraampiin toimintatapoihin. (Mt., 142–146.)

Kansainvälisesti tarkastellen suomalainen käsityökasvatus on aivan oma lukunsa. Monissa maissa käsityöt eivät ole kovin merkittävässä roolissa opetussuunnitelmassa tai perusopetuksessa, tai se on sulautettu osaksi isompia taito- ja taideainekokonaisuuksia. Pohjoismaissa, erityisesti Suomessa, perinteisten käsitöiden ja tekniikoiden opetuksen osuus koulussa on ollut itsenäinen ja hyvin vahva perusopetuksen ensi hetkistä alkaen. (Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen 2017, 422.) Vahva kansallisromanttinen eetos ”maan rakentamisesta omin käsin” on Suomessa ajanut ja ylläpitänyt oppiainetta, jossa nimenomaan valmistetaan tuotteita itse (Garber 2002, 137). Oppiaineen nykyiset pyrkimykset ilmaisun, muotoilun ja teknologian oppimiseen tapahtuvat suomalaisen kokonaisen käsityön hengessä yhden oppiaineen sisällä, kun maailmalla teknologiakasvatus eriytyy omaksi teknisen työn ja matemaattis-luonnontieteellisten aineiden kokonaisuudeksi ja tekstiilityö taideaineeksi. Nykysuuntausta on Suomessa kritisoitu alan tieteilijöiden toimesta paljon, molempien käsityön lajien puolella (ks. esim. Kaukinen 2006; Lindh 2014; Hilmola & Autio 2017). Ehkäpä näistä syistä kansainvälisiä lähteitä juuri käsityökasvatuksesta ei ole saatavissa: käsityötä oppiaineena käsitteellistetään maailmalla taiteen tai luonnontieteen teorioin, Suomessa näiden avulla tuotetaan aivan erityistä käsityökasvatuksen teoriaa.

Vertailun vuoksi kerrottakoon, että Islannin ja Suomen käsityön opetussuunnitelmissa on nykyisin paljon samaa, mutta myös eroavaisuuksia. Molemmissa maissa arvostetaan käsityötä taitokasvatuksen perustana, mutta Suomessa painopiste design -ajattelun ja innovaatioiden suuntaan on omaksuttu Islantia myöhemmin. Islannissa käsityön opetus on järjestetty kaksijakoisesti: muotoilu ja käsityö -oppiaine on teknologiaorientoitunut, tekstiilikasvatus puolestaan taideperustainen. (Autio, Thorsteinsson & Olafsson 2012, 118, 121.) Suomessa ja Liettuassa käsityökasvatusta pyritään järjestämään nykyisin samalla tavalla. Liettuassa käsityö on kuitenkin osa ”kotitalous ja teknologia” -nimistä oppiainetta. Alaluokilla valinnanvapautta oppisisällöissä ei ole, ylemmillä luokilla kaikki opiskelevat kotitaloutta, mutta

saavat teknologioissa valita tekstiilityön tai puu- ja metallityön välillä. (Pöllänen & Urzina-Deruma 2017, 124, 137.)

Brittein saarilla koulukäsityö on hakenut paikkaansa yhtäältä teknologian ja designin rinnalla (CTD eli Crafts, Technology and Design -aineet) toisaalta osana taideopetusta (Arts and Crafts). Taideopetuksen yhteydessä käsityö näyttäytyy kolmiulotteisten teosten valmistamisena, muotoilu- ja teknologiakasvatuksen yhteydessä puolestaan painottuu käsityön merkitys ongelmanratkaisussa, tai käsityötä pidetään auttamatta vanhanaikaisena. (Burgess, Schofield & Scharman 2015, 118–120; Mason, Nakase & Naoe 2000, 406–408). Yhdysvalloissa käsityö, silloin kun sitä ylipäänsä koulussa opetetaan, asettuu taidekasvatuksen opetussuunnitelmaan sisältäen esimerkiksi keramiikkaa ja kangastöitä sekä korujen valmistusta. Puu ja metallitöitä maassa opetetaan lähinnä ammatillisen koulutuksen yhteydessä. (Garber 2002, 133–134.)

# 3 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla alakoulun opettajien kokemuksia ja käsityksiä monimateriaalisen käsityön opettamisesta ja uudesta käsityön opetussuunnitelmasta. Kiinnostus aiheen tutkimiseen on henkilökohtainen, koska olen tekstiilityön aineenopettaja ja valmistuva luokanopettaja. Kun lähtökohdat tutkimuksen tekemiselle ovat nämä, on tiedostettava, että omat käsitykseni ja kokemukseni asiasta ovat mukana tutkimuksessa ja aiempi koulutukseni esittää käsityön ja sen opettamisen käsityötieteelle ja tekstiilityölle ominaisempien lähestymistapojen kautta. Käsityötieteen pro gradu -tutkielmassani (Kyllönen 2009) tutkin käsityötä Maurice Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologian valossa, ja silloiset luonnokseni käsityön ruumiillisuudesta antoivat aihetta kokonaisen käsityön kritiikille yleisenä käsityötä käsitteellistävänä teoriana. Kouluopetuksessa kokonaisen käsityön idea on perusteltu. Luokanopettajaopiskelijana ja sitä edeltävästi perhevapaalla pitkään olleena pitkällistä kokemusta yhteisen tai monimateriaalisen käsityön opettamisesta minulla ei ole, ja siten haastateltavien kokemusten kuuleminen omieni asemesta lienee hyvin mahdollista. Ilman mitään kosketuspintaa asiaan voisivat tulkintani jäädä tutkimastani ilmiöstä täysin irrallisiksi.

Laadullinen tutkimus on monimutkainen käsitteiden, tutkimuksellisten ja tulkinnallisten käytäntöjen kokoonpano, jolla on omanlaisensa historia. Yhteistä kaikelle laadulliselle tutkimukselle Denzinin ja Lincolnin (2011) määritelmässä on maailman tarkkaileminen ja näkyväksi tekeminen maailmasta käsin. Silloin tavoitellaan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä niiden merkitysten kautta, joita ihmiset niille antavat. Tutkimuksellinen toiminta ja tulkinnat paljastavat jotakin tutkitusta ilmiöstä ja samalla muokkaavat sitä. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on siis ymmärrys kyseessä olevasta asiasta, kulloisestakin katsantokannasta käsin. (Denzin & Lincoln, 2011 s. 3–4, 6.)

Ymmärrystä monimateriaalisen käsityön opettamisesta tavoitellaan tässä opettajien kertomusten kautta. Kyseessä on siis narratiivinen eli kerronnallinen tutkimus. Chasen (2011, 421) mukaan kerronnallinen tutkimus on laadullisen tutkimuksen alatyyppi, jossa ollaan kiinnostuneita siitä, mitä ihmiset kertovat elämästä ilmiöineen ja kokemuksineen. Lieblich, Tuval-Mashiach ja Zilber (1998) määrittelevät, että kerronnallinen tutkimus on mitä tahansa tutkimusta, jossa käytetään tai analysoidaan kerrontaan perustuvia aineistoja. Näin ollen kertomukset voivat olla aineiston keruun tapa tai itsessään tutkimuksen kohde. (Mt., 2–5.)

Käsitys tietämisen ehdoista on laadullisessa tutkimuksessa suhteellinen: laadullisen tutkimuksen tulos on eräänlainen rakennelma, konstruktio, joka aina yhteydessä paitsi asiayhteyteensä myös valittuihin tutkimuksellisiin käytäntöihin ja kaikkien niihin osallistuvien ihmisten kokemuksiin. Yhden tutkimuksen tulos on yksi mahdollinen tapa nähdä maailma, ja siten voisi todeta, että laadullisessa tutkimuksessa on useita totuuksia. (Lichtman 2013, 13.) Konstruktivistinen tiedonkäsitys kuuluu myös kerronnalliseen tutkimukseen, jota kuvaan seuraavassa alaluvussa.

Suhde teoriaan ja teoreettiseen on Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan eräs laadullisen tutkimuksen peruskysymys. Tämä tutkimus on empiirinen siinä mielessä, että tiedonmuodostuksessa käytetään aineistoa, joka kerätään elävästä elämästä ja jonka keräämisessä ja analysoinnissa käytetään tiettyjä raportoituja metodeja. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 17–22.) Kysymys teorian osuudesta laadullisessa tutkimuksessa kytkeytyy myös kysymykseen tutkimuksen analyysin muodosta. Tämän tutkimuksen laadullinen analyysi noudattaa pääosin induktiivisen päättelyn logiikkaa. Lähtökohtana ei siis käytetä tunnettua teoriaa, jonka mukaisin käsitteellistyksin ohjattaisiin aineiston hankintaa tai sen käsittelyä. Sen sijaan aineistossa tärkeiltä vaikuttavat ilmiöt tuodaan esiin ja tulkitaan asiaa syventävien tai sen ymmärtämistä lisäävien teorioiden avulla. Näin ollen aineistosta ilmenevät seikat ja niiden tulkinnat kirjallisten lähteiden avulla muodostavat teoreettisen kokonaisuuden. Tämän tutkimuksen aineistolähtöinen analyysi on narratiivista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–98, 100; ks. myös Riessman 2008, 11.)

Tulevissa alaluvuissa kuvaan kerronnallista tutkimustapaa (3.1), kerronnallista haastattelua aineistonkeruumenetelmänä sekä tutkimuksen toteutusta (3.2), rajauksia (3.3) sekä kerronnallisen aineiston analyysia (3.4).

## 3.1 Kerronnallinen tutkimus

Suomen kielessä on tapana puhua kerronnallisesta tai kertomuksellisesta tutkimuksesta. Näistä ensimmäinen huomioi paitsi kertomukset myös koko kertomisen prosessin. Tutkimisen ja kertomusten suhde on hyvin monitasoinen. Heikkinen (2015) jakaa kertomisen ja tutkimisen suhteen kahtia niin, että yhtäältä kertomukset ovat tutkimuksen materiaalia, toisaalta tutkimus on kertomuksen tuottamista maailmasta (mt., 151). Tässä tutkimuksessa kerronnallisuudella viitataan koko tutkimusotteeseen, jolloin sitoudutaan konstruktivistiseen tietämi-

sen tapaan ja tiedon luonteeseen (ks. luku 3). Kerronnallisuus kuvaa tässä työssä myös tutkimusaineistoa ja sen hankinta- ja analysointitapaa (ks. Heikkinen 2015, 155), joita selvitän tulevissa alaluvuissa.

Kerronnallisen tutkimuksen yhteydessä (kuten arjessakin) käytetään usein rinnakkain kahta termiä: tarina (*story*) ja kertomus (*narrative*). Lähestymistavasta riippuen näiden välille tehdään tutkimuksessa enemmän tai vähemmän selvä ero. Heikkisen (2015), Hännisen (2015), Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005) sekä Riessmanin (2008) määritelmiä mukaillen tarina on tapahtumakulku, ja kertomus on tapa esittää se erilaisia välineitä ja keinoja käyttäen. Sama tarina (käsityön opetussuunnitelmamuutos) voidaan näin ymmärrettynä esittää monina erilaisina kertomuksina. Kertomus kuvaa muutosta ja tapahtumia, jotka ovat tavalla tai toisella suhteessa toisiinsa. Kertomus on siten enemmän kuin vain toisiaan seuraavien lauseiden kokonaisuus, se paljastaa myös jotakin maailman kokemisesta ja muutoksesta. Kertomusten avulla luodaan järjestystä ja ymmärrystä elämän tapahtumille. Kertomusten välityksellä ollaan vuorovaikutuksessa, jaetaan kokemuksia ja luodaan yhteisyyttä. Kerrottaessa joku kertoo toiselle jonkin tapahtuman, johon sisältyy jokin muutos. Kertomuksiin sisältyy siten tapahtumien ajallista lomittumista toisiinsa. (Aaltonen & Leimumäki 2010, 123; Heikkinen 2015, 151; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189–190; Hänninen 2015, 169; Riessman 2008, 10.)

Tässä tutkimuksessa luokanopettajat tuottavat haastattelukertomuksen käsityön opettamisesta ajalla, jota leimaa opetussuunnitelmamuutos. Opetussuunnitelma tässä on ymmärrettävissä isompana, kaikkien opettajien työtä taustoittavana tarinana, jonka jokainen opettaja tulkitsee ja toimeenpanee omassa työssään omalla tavallaan. Haastattelussa tämä tulkinta ottaa puhutun tekstin muodon: perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) taipuvat opettajien omakohtaisessa puheessa asiasta kertomuksiksi monimateriaalisesta käsityöstä ja sen opettamisesta. Kerronnan hetkellä kertomukseen punoutuvat myös opettajana eletyt kokemukset asiasta, jotka minä tutkijana ja tutkimuksen muodossa – siis analyysin, tulkinnan ja päättelyn avulla – koostan jokaisen opettajan omaksi tarinaksi. Asetun itsekin – tutkijana – kertojan rooliin, siis kertomaan jokaisen haastattelemani luokanopettajan yksilöllisen tarinan käsityön opetussuunnitelmamuutoksesta, käsityö oppiaineesta ja sen opettamisesta. Tutkijana myös peilaan näitä kertomiani tarinoita teoriaan, siis aiheesta jo tiedettyyn ja tutkittuun. (ks. Aaltonen & Leimumäki 2010, 123–124; Hyvärinen 2010, 91; Rastas 2010, 81.)

Syrjälä (2015) pitää tarinoiden tutkimista luonnollisimpana tapana tutkia opettamista ja opetuksellista ajattelua. Tällöin kasvatuksen ja oppimisen teemat ovat toisaalta yksilöllisen ja toisaalta yhteisöllisen tarinan konstruointia ajatuksiksi ja tiedoksi. Opettajan tieto ja toiminta on henkilökohtaista, mutta ammentaa paitsi ammatillisista lähteistä myös koko elämästä yleensä. Tarinat opettamisesta vaikuttavat opettajan yksilölliseen ja ammatilliseen kasvuun sekä opettajuuteen yleensä. (Syrjälä 2015, 262.)

## 3.2 Kerronnallinen haastattelu ja tutkimuksen toteuttaminen

Kerronnallinen tutkimusaineisto on yksinkertaisimmillaan mikä tahansa kerrontaan perustuva aineisto, jonka jatkokäsittely edellyttää aina tulkintaa. Kertomukset itsessään eivät siis vielä tee tutkimusta, vaan tarvitaan tutkija tulkitsemaan ja merkityksellistämään ne. Käsitykset tutkimusaineistonluonteesta kertomukselle tunnusomaisten piirteiden (alku, keskikohta ja loppu) suhteen vaihtelevat. Laajimmassa mielessä sitä edellytetään, yksinkertaisimmillaan ei. (Heikkinen 2015, 159–160; Hänninen 2015, 170–171; Lichtman 2013, 95.) Tämän tutkimuksen aineisto syntyi kerronnallisissa haastatteluissa, jotka Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005, 193) tapaan ymmärrän pieninä, rajattuina kertomuksina viime aikojen tapahtumista ja kokemuksista eheitä ja eteneviä juonikulkuja edellyttämättä.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 85–86) tuovat esiin, että haastateltavilla tulisi olla mahdollisimman paljon tietoa tai kokemusta tutkitusta asiasta. Uusi opetussuunnitelma otettiin alakoulussa käyttöön syksyllä 2016. Näin muodoin luokanopettajien ottaminen tutkimuksen kohdejoukoksi tuntui luontevalta, vaikka aineenopettajien ote yksittäisen oppiaineen käsittelyyn olisi voinut olla perusteellisempi. Käsityön opettamiseen kouluttautumisen suhteen en asettanut vaatimuksia, mutta luokanopettajan työkokemusta haastateltavilla tuli olla ajalta ennen ja jälkeen syksyn 2016. Ajattelin tämän olevan tärkeää, jotta kokemukset käsityön opettamisesta opetussuunnitelmamuutoksessa saavuttaisivat juuri kertomuksen muodon. Muutoksen vanhasta uuteen ajattelin myös merkityksellistävän kerrontaa tehden sen tutkimisen ylipäätään kiinnostavaksi. (Ks. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189–190; Riessman 2008, 6.)

Haastateltavien valinnassa pidin mielessäni vaihtelun: toivoin saavani joukkoon eri tavoin sekä tekstiilityötä että teknistä työtä opiskelleita ja opettaneita, miehiä ja naisia, eri kouluissa ja työuran eri vaiheissa olevia luokanopettajia. Kartoitin tutkimukseni kohdejoukkoon sopivia Oulun seudulla asuvia luokanopettajia yliopiston tekstiilityön lehtorin avulla ja pyysin

heitä mukaan tutkimukseen henkilökohtaisella haastattelupyynnöllä, jossa kerroin lyhyesti tutkimukseni aiheesta.

Sain myöntävän vastauksen viideltä luokanopettajalta, jotka haastattelin kolmen viikon aikana marras–joulukuussa 2017. Kaikki haastatellut kuuluvat suurin piirtein samaan opettajasukupolveen ja heistä kaksi työskentelee samassa koulussa. Kaikki ovat kuitenkin luokanopettajia ja työkokemusta on kaikilla reilusti edellytetty määrä. Kaikilla on myös koulutusta käsityön opettamiseen vähintään tekstiilityön tai teknisen työn sivuaineen verran.

Kerronnallisen haastattelun kysymyksenasettelussa on tärkeää jättää haastateltavan päätettäväksi mitä, miten ja mistä hän kertoo. Tutkijan roolina on aluksi vain olemuksellaan, äännähdyksillään ja myötäelävillä eleillään kannustaa kertomaan. Haastattelun edetessä voi tutkija esittää kysymyksiä, joilla hän rohkaisee haastateltavaa jatkamaan kertomustaan. Nämä kysymykset voivat liittyä haastateltavan jo kertomiin asioihin, tai olla asioita, jotka tutkimuksen kannalta voisivat olla hedelmällisiä. Kertomuksen saaminen haastateltavalta ei ole itsestään selvyys. Joku voi odottaa tutkijalta aktiivista kyselijän roolia, tai lavea kerronta ei vain ole haastateltavalle luonteva tapa puhua. Valmistellut kysymykset tuovat kerronnalliseen haastatteluun keskustelunomaisuutta, jolloin tieto tutkittavasta asiasta syntyy myös vuorovaikutuksessa haastateltavan ja tutkittavan välillä. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 195–197, 219; Riessman 2008, 23, 24–27.) Haastatteluteemojen muotoutumisesta kerron tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Haastattelutilanteessa kysyin aluksi perustietoja haastatellun koulutuksesta ja työkokemuksesta. Sitten pyysin häntä kertomaan käsityön opetussuunnitelmasta, sen muutoksesta, käsityöoppiaineesta ja sen opettamisesta mahdollisimman vapaasti. Mainitsin, että saatan pyytää häntä tarkentamaan kerrontaansa tai kertomaan lisää jostakin tietystä asiasta haastattelun aikana tai lopuksi etukäteen valmistelemani jäsentelyn mukaisesti. Toin myös esiin kaiken tiedon arvokkuuden ja oikeellisuuden. Mahdollisimman avoimen kysymyksenasettelun tarkoituksena oli antaa tilaa kertomiselle, jota ylipäätään pidetään tavallisena tapana vastata kysymyksiin tai kuvailla tapahtumia. Haastateltava sai näin mahdollisuuden itse päättää mitä, miten ja mistä hän kertoo. Vastauksena toivoin saavani henkilökohtaisia kertomuksia, joissa opettajat kuvaavat sekä omia kokemuksiaan että ajatuksiaan opetussuunnitelma- ja oppiainemuutokseen liittyen. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191–193; Riessman 2008, 23.)

Haastattelut onnistuivat mielestäni hyvin. Kysymyksenasetteluni oli onnistunut siten, että kaikki haastateltavani pystyivät sen myötä vapaaseen kerrontaan, jossa toivat esiin hyvin laajasti näkökulmia, joita itse olin aiheeni kannalta oleellisena pitänyt. Vapaan kerronnan pituus vaihteli. Lisäksi pyysin tarkennuksia joihinkin asioihin, tai pyysin kertomaan jostakin tietystä teemasta, jos haastateltava ei sitä spontaanissa kerronnassaan lähestynyt. Onnistumistani haastattelijana arvioin enemmän tutkimuksen luotettavuuden ja eettisten kysymysten pohdinnan yhteydessä luvussa 6.1. Aineistoa syntyi kuitenkin reilusti: noin 2,5 tunnin nauhoitteista purkautui noin 50 sivua litteroitua tekstiä, jonka analyysia kuvaan luvussa 3.4.

## 3.3 Rajauksia

Tutkimukseni koskee opetussuunnitelmamuutosta ja kohdentuu erityisesti käsityöoppiaineeseen. Teoreettisessa viitekehyksessä käsittelin opetussuunnitelmaa opettajan työtä ohjaavana asiakirjana sekä kuvasin tuoreimman opetussuunnitelman keskeisimpiä linjauksia ja muutoksia niin yleisellä kuin käsityön tasolla. Kuvasin myös tunteiden liittymistä opettajuuteen sekä lähestyin koulun rakenteellisten muutosten yhteyttä opettajan kokemuksiin omasta työstään. Käsitystä monimateriaalisesta käsityöstä taustoitin katsauksella suomalaisen käsityönopetuksen historiaan. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa kuvattua käsityöoppiainetta olen eritellyt sen tehtävien, lähtökohtien, tavoitteiden ja sisältöjen osalta. Opettajan roolin, arvioinnin ja tasa-arvokysymykset yhteiseksi kehkeytyneen käsityönopetuksen taustalla olen tietoisesti jättänyt vähemmälle huomiolle, jotta aihe ei laajenisi liikaa.

Tutkimuksen kohdejoukon ulkopuolelle rajasin opettajat, jotka ovat osallistuneet aktiivisesti oman kuntansa käsityön opetussuunnitelman valmisteluun. Halusin saada tietoa uuden opetussuunnitelman mukaisesta käsityön opetuksesta nimenomaan käytännön koulutyön kautta niissä tilanteissa, kun uuteen suunnitelmaan perustuvaa opetusta ei ole edeltänyt sen tarkka analysointi käsitteellisellä tasolla.

Kerronnallista haastattelua täydentävät teemat tiivistin kahdeksi kokonaisuudeksi. Käsityön opetussuunnitelmamuutokseen liittyen oli perusteltua kohdentaa kerrontaa muutoksen syihin ja seurauksiin, mahdollisuuksiin ja haasteisiin, toimivuuteen ja toteutukseen sekä vaikutuksiin ja vaatimuksiin koulun eri toimijoille ja osa-alueille. Oppiainetasolla oli perusteltua kohdentaa kerrontaa käsityön lähtökohtiin ja tehtäviin, sisältöihin ja tavoitteisiin, opettamiseen ja oppimiseen, tuotoksiin ja arviointiin, kasvattavuuteen sekä mahdollisuuksiin ja haasteisiin. (Ks. Liite 1.)

### 3.4 Kerronnallisen aineiston analyysi

Polkinghorne (1995) erottaa kaksi kerronnallisen tutkimuksen analyysitapaa, jotka hän johtaa Brunerin (1986) esittämistä paradigmaattisen ja narratiivisen tietämisen tavoista. Narratiivien analyysissa aineiston muodostavista kertomuksista etsitään niitä yhdistäviä teemoja tai luokitteluja, joiden avulla tutkittua aihetta kuvataan ja tulkitaan. Siinä päättely etenee sisällönanalyyttisesti yksittäisistä kertomuksista kohti yleistä ja käsitteellistä tarinaa, joka valottaa ilmiötä kokonaisuutena. Lieblich ym. (1998) puhuvat tästä kategorisena lähestymistapana kerronnallisen aineiston analyysiin. Narratiivisessa analyysissa päättelyn logiikka on toinen. Siinä tutkijan keräämät kertomukset yksityiskohtineen järjestetään uusiksi juonellisiksi kertomuksiksi tarkastelemalla niitä kokonaisuuksina, joita sitten voidaan tarkastella myös suhteessa toisiinsa. Narratiivisen analyysin tuottama tieto sitoutuu tiukemmin tiettyihin tilanteisiin. Lieblich ym. (1998) puhuvat tästä holistisena lähestymistapana kerronnallisen aineiston analyysiin, ja tuovat esiin, että tässä jaossa on karkeasti ottaen kyse analyysiyksikön pituudesta: siitä, säilytetäänkö kertomus kokonaisuutena vai pilkotaanko se osiin. (Lieblich ym.1998, 12; Polkinghorne 1995, 12–13, 15–16, 21.)

Lieblichin ym. (1998) ajattelussa toinen jako kerronnallisen aineiston analyysissä koskee sen lukemisen tapaa. Luennassa voidaan keskittyä joko sisältöön tai muotoon sekä kategorisesta että holistisesta lähestymistavasta käsin. Kertomuksen sisältöä tutkitaan silloin, kun ollaan kiinnostuneita kertojan näkökulmasta johonkin tapahtumaan valittuine yksityiskohtineen. Muotoa tutkittaessa kiinnitetään huomio kertomisen tapaan, esimerkiksi juoneen, toistoihin, tunteisiin tai metaforiin, joita kertoja käyttää. Muodon analyysissa ollaan kiinnostuneita kertomuksesta tekstinä: todellisten tapahtumisen asemesta ollaan kiinnostuneita siitä, kuinka tarinoissa rakennetaan todellisuutta. Sisällön lisäksi kertomuksen muoto paljastaa jotakin kertojan havainnoista ja arvoista käsiteltyyn aiheeseen. (Heikkinen, 2015 s. 151–155; Hänninen, 2015 s. 169–170; Lieblich 1998, 12–13, 16, 88; ks. myös Riessman, 2008 s. 6–7, 77.)

Hyvärinen (2010, 90) tuo esiin, että yhtä valmista mallia narratiiviseen analyysiin ei ole, vaan jokainen tutkija luo oman tapansa suhteessa tutkimustehtäväänsä ja käyttämäänsä aineistoon. Sovelsin tutkimuksessani pääasiassa narratiivista analyysitapaa Lieblichin ym. (1998) esittämän holistisen sisällön analyysin muodossa. Luin ja analysoin haastattelemieni opettajien kertomukset omina kokonaisuuksinaan kysyen mitä kukin kertoja tutkimukseni

aiheesta kertoo. Näin hain vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: Millaisia kokemuksia ja käsityksiä alakoulun opettajilla on uuden opetussuunnitelman mukaisen monimateriaalisen käsityön opettamisesta? Syventääkseni kerrottujen sisältöjen merkityksiä lähestyin myös kertomuksen muodon analyysia, kun samalla kuuntelin myös opettajien kertomisen tapaa ja kertomuksen tyylillisiä piirteitä kysyen, millä tavalla alakoulun opettajat kertovat opetussuunnitelmamuutoksesta ja sen vaikutuksista käsityön opettamiseen? Huolellisen ja empaattisen luennan avulla pyrin sisältöjen lisäksi kuulemaan kertojan emotionaalisia latauksia sekä kertomuksen kokonaisvaikutelman että sen eri sisältöjen yhteydessä. Tässäkin etenin kokonaisvaltaisesti siten, että kuuntelin ja tavoitin jokaisen opettajan yksilöllistä kerronnan tapaa ennalta määriteltyjen tapojen etsimisen ja esiintyvyyden laskemisen asemesta. (Lieblich ym. 13–14, 62–63, 162.)

Lieblich ym. (1998) esittävät holistisen sisällön luennan viisivaiheisen prosessina, jonka vaiheita ei ole mahdollista tai tarpeellistakaan erottaa toisistaan selvästi. Oma analysointiprosessini käynnistyi jo haastatteluissa: jo tarkentavia kysymyksiä tehdessäni kertasin ensin haastatellun sanomisia ja tarkistin, olinko ymmärtänyt, ”kuullut” oikein (ks. Bold 2012, 123; Lieblich 1998, 166). Samoin haastattelutilanteiden jälkeen jotkut, vielä merkityksettömiltäkin tuntuvat yksityiskohdat olivat jääneet mieleeni toisia enemmän, ja eri haastatteluista muistin hyvin erityyppisiä asioita. Tämä tiedostamaton huomiointi jatkui litterointivaiheessa haastateltavien puhetta uudelleen kuunnellessa jo aktiivisemmin niin, että tietynlainen viritys tai tuntuma haastatellun kokemuksista ja tavasta puhua ja opettaa käsityötä alkoi kehkeytyä. Nikander (2010, 435) muistuttaakin, että ensimmäiset tulkinnalliset valintansa tutkija tekee jo haastatteluaineistoaan litteroidessaan.

Litteroin haastattelutallenteet sanasta sanaan. Tämän yksityiskohtaisempaan litterointiin en katsonut olevan tarvetta, koska analyysin kohteena on ensisijaisesti haastattelun välittämä sisällöllinen tieto. Kirjoitin haastateltavien puheen ylös sanatarkasti, mutta analyysin edetessä ja varsinkin sitaatteja tutkimustekstiin sisällyttäessäni siistin puhekielistä ilmaisua poistaen siitä toistoa ja täytesanoja, kuten toistuvat ”niinku” tai ”tavallaan”, joilla asian sisällön kannalta ei erityistä merkitystä ollut. Litterointivaiheessa tein myös haastateltavan anonymiteettiä koskevia valintoja esimerkiksi ilmaisuissa, jotka voisivat antaa viitteitä hänen henkilöllisyydestään tai työpaikastaan, ja annoin opettajille peitenimet. Koska tutkimustehtävän mukaisesti tarkoituksena oli kuvata myös, miten opettajat tutkimusaiheesta puhuvat, kuuntelin haastattelut uudelleen analyysin aloittaessani ja merkitsin litteraattiin havain-

tojani puhumisen tavasta ja sävystä, erityisen pitkästä miettimisestä tai kohdista, joissa muistin haastateltavan tehostaneen puhettaan käsien liikkeellä. (Ks. Nikander 2010, 432–234; Ruusuvuori 2010, 425–427.)

Kun kaikki haastattelut oli tehty, litteroitu ja vielä uudelleen kuunneltu, aloitin analyysin teon Lieblichin ym. (1998, 62–63) tapaan avoimella luennalla edeten muistiinpanojen tekemisen, kertomusten paikantamisen (ks. Hyvärinen 2010, 90–91) ja merkitsemisen avulla kohti kertomuksen tärkeimpien aiheiden sekä kertomisen tapojen jäsenneltyä esitystä. Kaikista kertomuksista hahmottui spontaanin ja pyydetyn kerronnan vaiheet, jotka kullakin haastatellulla olivat eripituiset. Nämä kerronnallisen haastattelun alut vaikuttivat sisältävän jonkinlaisen koosteen siitä, mitä kukin opettaja asiassa pitää tärkeänä. (Ks. Lieblich ym. 1998, 157.) Siksi haastattelujen analysointi spontaanisti esiintuotujen teemojen mukaisesti tuntui luontevalta, koska kysymyksiini asioista, joita haastateltava ei itse kerronnassaan ottanut esiin, sain kertomusten asemesta paremminkin vastauksia. Haastateltavat myös usein palasivat näiden tarkentavien kysymysten kautta puhumaan aiheista, joita olivat haastattelun alkupuolella spontaanisti esiin ottaneet. Myös aineiston rajaamisen tähden keskityin analyysissa pääasiassa juuri näihin spontaanisti tuotettuihin sisältöihin (ks. Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 15). Mikäli analyysissa käsitellään aiheita, joista haastateltavani kertoi vasta pyynnöstäni, on se mainittu erikseen. Koko haastattelusta poimin kuitenkin kaiken sisältöön liittyvän, siis myös pyynnöstäni selvennetyn tai tarkennetun aineksen ja koostin yhdeksi aihekokonaisuudeksi.

Tulevassa luvussa 4 tulkitsen jokaisen haastattelemani luokanopettajan kertomukset henkilökohtaisiksi tarinoiksi monimateriaalisen käsityön opettamisesta. Tarinat ovat koosteita niistä asioista, jotka kunkin kertojan näkökulmasta näyttäytyivät oleellisina tai tuottivat koko aineistoa ajatellen jonkun erityisen näkökulman monimateriaalisen käsityön opettamiseen (ks. Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 23). Asioiden esittämisjärjestys on tutkimuksellisen konstruointini tulosta: muotoan opettajien kertomukset tarinoiksi niin, että aluksi kuvaan johdannon tapaan kertojaa ja hänen kerrontansa kokonaisuutta, sitten etenen yksittäisiin sisältöihin, joiden esittämisjärjestyksessä noudatan karkeasti kokonaisen käsityöprosessin juonta. Suunnittelu, valmistaminen ja arviointi tulevat näin jokaisessa tarinassa käsitellyksi eri tavoin painottuneena. Kerronnan muu tutkimuksellinen anti, siis kullekin kertojalle erityinen näkökulma asiaan on jokaisessa tarinassa omansa ja ilmenee jo tarinan ni-

messä ja johdannossa. Analyysin ja tulkinnan erottaminen toisistaan narratiivisen tutkimuksen analyysissa on usein mahdotonta (Bold 2012, 121–122). Näin ollen tulkintani kulkevat tarinoiden rinnalla ja lomassa peilauksina aiheesta jo tiedettyyn ja tutkittuun.

Luvun 5 kokoava tarkastelu on yhteenveto, jossa kokoan tutkimuksen kannalta kiinnostavimmat sisällöt ja teemat yhteen ja teen ne selvästi kuultaviksi. Luokanopettajien henkilökohtaisissa tarinoissa havaitsemani yhteneväisyydet, erilaisuudet ja erityisyydet tiivistyvät tässä tutkimuksen tuloksiksi; yksilöllisistä tarinoista syntetisoidaan yksi isompi tutkimuksellinen tarina monimateriaalisen käsityön opettamisesta. (Ks. Lieblich 1998, 173; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 17.) Tutkimuksen päättää luku 6 pohdintoina tutkimuksen luotettavuudesta ja etiikasta sekä loppupäätelminä.

# 4 TARINOITA MONIMATERIAALISESTA KÄSITYÖSTÄ

## 4.1 Pekka – teknologiakasvattajan suulla

Pekka on luokanopettaja, jonka valmistumisesta ja työelämään siirtymisestä on aikaa pian parikymmentä vuotta. Hänellä on teknisen työn aineenopettajan pätevyys, mutta hän on tehnyt uransa luokanopettajana, koska on kokenut sen enemmän ”*omaksi hommakseen*”. Nykyisin hänellä on opetustehtävän lisäksi hallinnollisia ja järjestötehtäviä. Ehkäpä tästä syystä Pekan kerronnalle leimallista ovat toistuvat viittaukset muiden opettajien kokemuksiin ja koko opettajakuntaan sekä sieltä kuulemiinsa keskusteluihin, ja hänen kerrontansa kohoa haastattelun aikana monesti koko opetussuunnitelman yleiselle tasolle, erityisesti oppilasarvioinnin osalta. Pekka ohjautuu myös luontevasti kommentoimaan ryhmäkokoja tai pohtimaan mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumista eri puolilla Suomea. Hän on haastattelemistani opettajista ainoa, joka kertoo oman kuntansa opetussuunnitelman valmisteluvaiheesta. Pekalle prosessi on näyttäytynyt hiukan sekavana, varsinkin arvioinnin osalta.

Pekka pohtii käsityön opettamista sekä luokanopettajan että aineenopettajan positioista. Opetussuunnitelmamuutos, ainakaan laaja- ja monialaisuuden näkökulmasta, ei ole Pekan mielestä ollut luokanopettajille kovin mullistava, ja uuteen suunnitelmaan on hänen mielestään kirjattu asioita, jotka luokanopettajille ovat jo itsestään selvyyksiä. Haasteet oppiaineiden yhdistämisessä sikäli ovat Pekan mielestä todellisempia yläkoulun puolella. Aineenopettajan koulutus kuuluu myös Pekan käsityön käsitteellisissä pohdinnoissa. Kaiken kaikkiaan Pekalla on paljon painavaa sanottavaa ja aikaa kertoa. Hänen kerronnastaan välittyy, että hän on pohtinut kasvatusta ja käsityötä perusteellisesti ja monista eri näkökulmista. Käsityö asettuu Pekan ajattelussa ja opetuksessa merkittäväksi osaksi laajempaa rakennetun maailman ymmärtämistä ulottuen muun muassa eettisesti kestäviin valintoihin luonnonvarojen käytössä. Pekka puhuu koulukäsityöstä, opetussuunnitelmasta ja sen muutoksesta teknologiakasvattajan suulla, tunnistaen nykyisissä käsityön opetuksen käytännöissä sekä mahdollisuuksia että haasteita.

Käsityön opetussuunnitelman suhteen Pekka kertoo tunnelmiensa olevan ristiriitaiset. Opettajan näkökulmasta kaikenlaista käytännön asioiden järjestelemistä on tullut lisää. Opettajat joutuvat nyt keskenään sopimaan paitsi tehtävistä töistä myös käytännön järjestelyistä tilojen käytön, ryhmien ja jaksojen vaihtojen suhteen. Pekka on *”hyvin iloinen”* siitä, että käsityö nähdään nyt koko ikäluokan kattavana, sukupuolia erottelemattomana kokonaisuutena ilman

jakoja tekniseen tai tekstiilityöhön. Hän tunnistaa kuitenkin käsitteiden käyttöön liittyvän ongelman ja tuo esiin, että *”pitäs löytää sopiva sana kuvaamaan sitä yhteistä monimateriaalista käsityötä”*. Pekan ehdotus termiksi on teknologiakasvatus, jonka alla luonteva materiaalien, käsityön ja koneiden käyttö koulun kontekstissa olisi mahdollista. Käsillä tekeminen tulisi nähdä osana koko materiaalisen maailman rakentamisessa tarvittavaa teknologista sivistystä, ja siten käsityön opetuksen tulisi olla vielä kokonaistakin käsityöprosessia laaja-alaisempaa.

> *”Ei se oo pahitteeks… …että heillä on tietämys siitä, miten toimitaan, jos on vetoketju jumissa tai pittää polkupyörän ketjut saada paikalleen. Ihan tämmöstä arkipäivän teknologiaa, mitä käytetään koko ajan. Että heillä ois sanotaanko semmonen yleissivistys siinäkin mielessä, että se ei oo vaan semmosta, että osataan tehä joku tietty tuote, tai suunnitella tai raportoida siitä.”*

Käsityön vahvuutena Pekka näkeekin sen mahdollisuudet oppiaineiden integroinnin näkökulmasta, minkä toisaalta katsoo luokanopettajille olleen itsestään selvää jo entistenkin opetussuunnitelmien aikana. Teknologiakasvatus käsitteenä sopisi Pekan mielestä käyttöön myös mitä tulee laaja- ja monialaisuuteen, mutta siinä käsityön ja nimenomaan käsillä tekemisen tulisi olla koulussa aivan keskiössä. Tämä aihepiiri on Pekalle selvästi tärkeä ja leimaa Pekan kerrontaa vahvasti. Hän palaa aiheeseen monta kertaa painottaakseen teknologisen tietämyksen tärkeyttä niille tulevaisuuden aikuisille, joita nyt käsityönkin avulla yritämme kasvattaa.

> *”Pitäs olla semmonen teknologinen yleissivistys, jos nyt näin sanotaan. Että siinä ei oo minkäänlaista asettelua, että onko se nyt minkä puolen asiaa, tai onko se minkälaista. Sen pitäs olla jokaisen lapsen perusoikeus, että se nähhään teknologisena kehityksenä, koko ihmiskunnan historia. On opittu tekemään vaatteet ja työkaluja, ja siitä ne on kaikki lähtenyt ja edenny asiat, ja nähhään niiden ympäristövaikutuksia, vaikutukset yhteiskuntaan, työntekoon, kaikkeen, hyvin laajassa mittakaavassa.”*

Lindfors (2008, 421) ajattelee, että käsityön ja teknologian suhteen ymmärtäminen on yksi käsityön opetuksen kehittämishaasteista. Pekan kerronnassa teknologiakasvatus on ikään kuin kaiken opetuksen yllä vaikuttava käsitys, jota hän pyrkii tuomaan näkyväksi ja esiin eri oppiaineiden kautta, mutta erityisen luontevasti se käy juuri käsityön yhteydessä. Käsityössä arkielämän teknologiaan perehtyminen onkin hyvin luontevaa, mutta tarkastelu tulee ulottaa

myös muihin oppiaineisiin. Käsityössä teknologiakasvatuksen tulisi Huovilan, Säilän ja Hintsan (2010) mukaan ilmetä materiaalien ja koneiden toiminnan ymmärtämisenä ja hallitsemisena, tuotteiden käsityöllisten ja teollisten suunnittelu- ja valmistusprosessien ymmärtämisenä sekä kestävän kehityksen arvojen omaksumisena. Kokonainen käsityöprosessi mallintaa parhaimmillaan teollista suunnittelu- ja valmistusprosessia. Tätä kautta olisi mahdollista päästä myös käsityön opetussuunnitelman teknologiaan liittyviin tavoitteisiin: innovoimaan ja kehittämään niitä. (Huovila, Säilä & Hintsa 2010, 26; POPS 2014, 270.) Pekan ymmärrys teknologian osuudesta käsityössä on hyvin laaja. Matinlaurin tapaan hän ajattelee, että se ei ole vain oppimisen väline, kuten se käsityöprosessin dokumentoinnin näkökulmasta näyttäytyy, vaan itsessään oppimisen kohde (Brandstaka 2015.)

Käsitettä monimateriaalinen käsityö Pekka pitää jollakin tavalla huvittavana ja kritisoi väkinäiseksi. Hän puhuu luontevien, rationaalisten ja tarkoituksenmukaisten kokonaisuuksien ja aihepiirien puolesta. Pekka arvelee, että uusi opetussuunnitelma työllistää nyt opettajia muiden käytännön järjestelyjen ohella keksimään väkipakolla käsityöprojekteja, joissa monimateriaalisuus toteutuisi. Pekan mielestä tarkoituksenmukainen ja suunniteltu riittäisi, vaikka työ ei sekä pehmeitä että kovia materiaaleja aina yhdistäisikään. Käsityönopettajakoulutuksen toimijoiden käsityksen mukaan tekninen työ ja tekstiilityö ovat itsessään monimateriaalisia, mutta koulukäsityön tulisi sisältää sisältöjä näistä molemmista ja luopua perinteisestä jaosta koviin ja pehmeisiin materiaaleihin (Leppänen ym.2015). Opetussuunnitelman odotuksia ennakkoluulottomista ja kekseliäistä käsityöllisistä ratkaisuista sekä kokonaisesta käsityöstä on mahdollista toteuttaa myös vain toisen käsityölajin puitteissa (vrt. Lepistö 2011, 177–178).

> *”Opettajilla on varmaan ollut miettimistä, että mitä, että mistä että onko meijän pakko, pitääkö meijän nyt, yritetään väkisin löytää just niitä monimateriaalisia, no miten me saahaan nyt tähän tätä ja tätä? Että ehkä siinä on karattu, siitä asian ytimestä pikkusen sivuraiteelle.”*

> *”Mun mielestä se on hirviän teennäinen sana siellä. Isossa mittakaavassa kaikki materiaalit on käytössä ja niitä käytetään tarkoituksenmukaisella tavalla. Joskus tarvitaan vain jotaki tiettyjä materiaaleja, ja se on sillä selevä, ku se on perusteltu ja suunniteltu.”*

Pekan kriittinen mutta kuitenkin uuden opetussuunnitelman mukaisiin tavoitteisiin sitoutuva asenne sopii Hargreavesin (2005) käsityksiin uransa keskivaiheella olevan opettajan tavasta

suhtautua muutoksiin. Kun työvuosia on sekä edessä että takana, voi tämän päivän uudistuksiin suhtautua ammatillisen muistinsa varassa sekä realistisesti että toiveikkaasti. (Mt., 979–981.) Kriittisyys muutoksia kohtaan saatetaan toisinaan työyhteisöissä tulkita pelkästään muutosvastarinnaksi. Kriittisyys voi kuitenkin kertoa myös kokeneisuudesta. (van Veen ym. 2005, 931.)

Pekka kertoo käytännön esimerkin koulussa Suomi 100 -teemaan toteutetusta käsityöprojektista, joka on eheyttänyt opetusta maantietoon ja yrittäjyyskasvatukseen. Projektissa on toteutettu käsityötä tuotesuunnittelupainotteisena toimintana muotoilulle ominaisista lähtökohdista käsin (ks. Kröger 2003, 176; Seitamaa-Hakkarainen 2009). Pekka kuvaa kuinka he yhdessä toisen opettajan kanssa ovat muun muassa koonneet materiaalipaketin ja ideoineet rakennustyömailla käytössä olevien kulkukorttien tapaan toimivan systeemin, joilla oppilaiden jakautuminen eri kerroksissa sijaitseviin käsityötiloihin on saatu järjestettyä. Kuulijalle Pekan kuvauksesta välittyy innostusta hauskasti keksitystä kokonaisuudesta, ylpeyttä käytännön haasteiden ratkaisuista sekä arvostusta työparia kohtaan. Kokemus tästä projektista on Pekasta hyvä, mutta se on tuottanut myös haasteita, jotka pitäisi jatkossa *”miettiä paremmin”*.

> *”Kirjo oli todella suuri. Jotkut halus tehä omalle pihalle skeittirampin. Että se on se yksinkertaisin ratkasu, joku hyvin yksinkertanen. Siihen ei mee periaatteessa tuntia enempää, kun sen tekee, ja kun ei ole valtavasti viimestelylle vaatimuksia. Kun se toiminnallinen funktio on täytetty, niin se riittää. Jotku teki hyvinkin jotakin, tyyliin, jonkuntyylisen valaisimen tai kirjatelineen. Se on, niinku se levis, ehkä liikaa, että siitä tuli liian laaja se kirjo. Ja sitten siinä tulee se, että osalla on se tuotos valmis, ja osalla se että keretäänkö saada valmiiksi. Niin se ohjaaminen, kun on niin valtavan erilaisia juttuja.”*

Kokonaisen käsityön osa-alueet kuuluvat Pekan kerronnassa tasapainoiluna suunnittelun, valmistamisen ja arvioinnin sekä kaiken tämän dokumentoinnin välillä. Sen lisäksi, että monimateriaalinenlähestymistapa mahdollistaa, se myös voi haitata, ja siten kaiken vanhan hylkäämistä hän varovasti toppuuttelee. Norrena (2015) muistuttaa, että muutosta tehtäessä tulisi aina tarkoin pohtia, mitä asioita halutaan kehittää ja miksi uudet käytännöt palvelevat entisiä paremmin. Samoin uusien opetuskäytänteiden kehittämiselle ja kehittymiselle tulee antaa aikaa. (Norrena 2015, 143, 148.)

> *”Ehkä pikkusen malttia siinä. Aiemminkin on tehty tosi hyvin asioita, ei niitä kannattas kaikkia lähteä käytännön tasolla myllertämään ihan uusiksi.”*

Pekka huolehtii, että opetussuunnitelmassa korostuvat suunnittelu ja arviointi vievät liikaa aikaa itse tekemiseltä, johon valmiudet ovat vähentyneet lapsilla jo entisestään. Hän kokee, että jatkuva suunnittelu ja oman oppimisen dokumentointi ja arviointi voivat turhauttaa ja hankaloittaa joidenkin oppilaiden motivoitumista käsityöhön ja koulunkäyntiin ylipäänsä. Tekeminen valmistamisen merkityksessä tuntuu Pekalle olevan käsityön ydin, ja tuolle tekemiselle tulisi jollakin keinoin Pekan mielestä järjestää lisää aikaa. Oppimaan oppimisen laaja-alaiset tavoitteet koskevat kaikkia oppiaineita ja niitä voidaan harjoitella myös niiden yhteydessä (ks. Kaukinen & Riipinen 2008, 412).

> *”Käsityö, minusta se on oppiaineena ihan kuningas- tai kuningatarlaji siinä mielessä, että siinä on valtavasti niitä yhtymäkohtia koko ajan kaikkialle. Että sen pitäs olla itseasiassa ihan keskiössä. Ja se harmittaa, että jos se mennee siihen liialliseen suunnittelu- ja raportointiprosessiin se varsinainen tekeminen. Ideointi, luova ideointi ja semmonen suunnittelu on hyvä, ja niinku porukalla voijaan miettiä, ajatukset jalostuu siinä kun kuulee toisten kommentteja. Mutta että se ei vaan näyttäytys oppilaalle, että se on semmosta, liikaa semmosta paperia ja kynää, kirjoitetaan konneella raporttia, tai muuta.”*

> *”Niin vähän huolestuttaa, että kaikissa oppiaineissa on samoja vaatimuksia, niin millä ajalla ne tehdään. Se on pois kumminkin siitä tekemisestä.”*

Pekan kerronnassa on kuultavissa käsityön merkityksellisyys taitamisen ja tuotteen valmistamisen näkökulmasta (ks. Kröger 2003; Pöllänen 2009). Siitä huolimatta käsityössä, kuten koulussa yleensäkin, on Pekasta tärkeää antaa positiivista palautetta pienistä onnistumisista ja koko prosessista, lopputuloksen kustannuksellakin.

> *”Mä oon yrittänyt käyttää todella paljon sellaista suusanallista palautetta päivän aikana. Että oppilaalle tulis tunne, että nyt tämä juttu onnistui ja yrittänyt ihan pieniä asioita huomioida… …yrittänyt joillakin tukea itsetuntoa, että vaikka ei nyt ihan rehellisesti sanottuna oo priimaa ollut, mut jos hän on sen kyennyt itse suunnittelemaan ja tekemään, niin onhan se tunnustuksen paikka.”*

Yksilölliset suunnitelmat tuottavat parhaimmillaan myös yksilöllisiä työjärjestyksiä ja -ohjeita, ainakin alakoulun viimeisillä luokilla. Uusien suunnitelmien mukaiset toimintatavat haastavat opettajia didaktikkoina ja ryhmänjohtajina kehittämään opetuksensa käytänteitä luokkahuonetyöskentelyssään. (Ks. Norrena 2015, 87, 106). Mutta kuinka toimia käsityössä rakentavasti ja joustavasti niin, että kaikki saavat tarvitsemansa avun ja ohjeet, kun kaikille yhtäaikainen demonstroiminen ei enää olekaan normi?

Pekka esittää, että jos käytössä on suunnilleen samat materiaalit ja työstötekniikat, voidaan opettaa yhteisemmin, jolloin oppilaat kykenevät etenemään töissään itsenäisestikin. Yksilölliset suunnitelmat materiaaleineen ja menetelmineen vievät opettajaa ohjaamaan yksilöllisesti tai pienille ryhmille, jolloin osa oppilaista joutuu väistämättä odottelemaan. Tästä helposti seuraa järjestyshäiriöitä luokassa. Yksilölliset suunnitelmat tuottavat myös variaatiota töiden vaativuudessa, jolloin syntyy taas käytännöllinen haaste, kun oppilaiden työt valmistuvat kovin eriaikaisesti. Mitä tekee oppilas, jonka työ on valmis?

> *”Itestä on tuntunut ainakin sillä lailla, että ehkä liian kauas, meni se että se ohjaamisen tarve niillä oppilailla on niin suuri, että sen takia ois ehkä parempi, että ne ois niinku hieman tarkemmin tavallaan, rajot… ei voi sanoa rajotettuja, mutta ois niinku ohjattu tarkemmin tiettyihin työmenetelmiin ja vaiheisiin.”*

Pekka tulkitsee, että isojen kokonaisuuksien ja niiden suunnittelun ja kuvaamisen merkitys oppilaalle on perusteltua: nyky-yhteiskunta tällaista omatoimisuutta ja reflektiokykyä meiltä odottaa ja taito siihen kasvaa koko peruskoulun ajan. Niinpä opetussuunnitelman isojen linjojen muutokset käsityössäkin liittyvät Pekasta siihen, että halutaan vahvistaa oppilaan toimijuutta ja oppimisen omistamista sekä laaja-alaista osaamista. Käsityössä kuitenkin liian suuret kokonaisuudet voivat joskus näyttäytyä oppilaalle liian haastavina tuottaen jopa turvattomuuden tunnetta. Samoin Pekka miettii, mitä lapsen suunnittelulta voi vaatia? Kuinka mielekästä ja mahdollistakaan on suunnitella tuotteita, jos ei edes tunne mahdollisia materiaaleja tai niiden työstöön tarvittavia välineitä ja menetelmiä?

> *”Tuntuu, että pikkuhiljaa kasvettais siihen, että kaikki materiaalit, menetelmät työvälineet tulis tutuiksi, matkan varrella, henkisessä mielessä turvallisella tavalla. Että lapsella olis koko ajan se tuki, että hän tietää tasan tarkkaan, että mitä ollaan seuraavaksi tekemässä ja mitä tehhään, että hän kykenee suunnittelemaan sen seuraavan vaiheen.”*

> *”Semmonen mielikuva on tullu, että pikkusen pitäis palata takaisin että, liian isoja prosesseja joillekin nämä suunnittelut tiettyjen teemojen puitteissa. Se haastaa aika paljo monella tavalla, että se tehhään se kokonaisuus sitte aika vaikeaksi.”*

Ilmiölähtöisyyttä tukevat avoimet asetelmat oppimisprojekteissa pakottavat nykyopettajat jatkuvasti tasapainoilemaan järjestyksen ja kontrollin sekä oppilaiden osallistumisen ja oman oppimisen omistajuuden välillä. Perinteiset opetusmenetelmät eivät aina enää toimi. Opettajalta vaaditaankin kykyä sietää epävarmuutta, vahvaa aineenhallintaa, pedagogista asiantuntijuutta ja kykyä tukea oppimisen edellytyksiä. (Lonka ym. 2015, 61–64; ks. myös Sawyer 2011.) Käsityössä yhteisten demonstraatioiden asemesta voisi jossakin määrin hyödyntää tietoteknologiaa ja *flipped classroom* -ajattelua. Tällöin oppilaat valmistautuisivat tuleviin oppitunteihin tai työvaiheisiin opiskelemalla niitä etukäteen tai oppituntien aikana nauhoitteiden välityksellä. Tietyt osat käsityöllisestä tiedosta ovat tarkkarajaisia ja siirrettäviä. Jokaisen ei ole mielekästä keksiä neulomista tai talttaamista yrityksen ja erehdyksen kautta uudelleen. Tällaisilta osin nauhoitteen käyttö olisi perusteltua: opettaja siirtyisi vain kateederilta verkkoon, jolloin säästyisi aikaa henkilökohtaista ohjausta välttämättä vaativiin työvaiheisiin. (Ks. Juuti 2016, 188.) Haasteeksi nousisi työturvallisuus: konkreettisten materiaalien ja työvälineiden suhteen virheet voivat joskus olla korjaamattomia, jopa kohtalokkaita.

## 4.2 Niina – kehittäjän suulla

Niina on luokanopettaja, jolla on monipuolinen koulutus ja kokemus alakoulun käsityön opettamiseen. Hänellä on ulkomaisia opintoja tekstiili- ja vaatesuunnittelusta, ja hän on suorittanut taito- ja taidepainotteisen luokanopettajakoulutuksen Suomessa muutamia vuosia sitten. Sivuaineet hänellä on suoritettuna kuvataiteesta ja tekstiilityöstä. Niina kertoo työskennelleensä opettajana jo kymmenisen vuotta: hän on kaikkien opintojensa rinnalla työskennellyt ala- ja yläkoulussa sekä kansalaisopistossa opettaen erityisesti kuvataidetta mutta myös tekstiilityötä, teknistä työtäkin hiukan. Luokanopettajana hän on nyt työskennellyt vielä alle viisi vuotta, ja opettanut tekstiilityötä joka vuonna ja kaikille alakoulun vuosiluokille.

Niinalla tuntuu olevan oma visionsa siitä, millaista on hyvä käsityön opetus koulussa. Sitä hän on monimateriaalisuuden hengessä pyrkinyt toteuttamaan jo ennen uuden opetussuunnitelman velvoitteita, vaikka ympäröivän yhteisön ajatukset ja asenteet ovat olleet hänen omistaan poikkeavia. Niinan kerronta kohdistuu selvästi ja harkitusti hänen kokemiinsa muutoksiin ja tiettyihin käsityöhön liittyviin asioihin, joita hän pitää oleellisina. Monipuolinen taito- ja taideaineiden osaaminen sekä tausta tekstiili- ja vaatesuunnittelusta kuuluvat Niinan kerronnassa ja niissä perusteissa, joilla hän uuden opetussuunnitelmanmukaista käsityönopetusta koulussa pitää. Hän korostaa lapsen valinnanvapauden ja oman suunnittelun, luovan ajattelun ja koko prosessin merkitystä. Hän tuo esiin myös opettajan monipuolista ja riittävää käsityöllistä osaamista tuon prosessin ohjaajana. Yhteistyö toisen opettajan kanssa monimateriaalisen käsityön opetuksen voimavarana korostuu. Niina puhuu aiheesta kehittäjän suulla.

Niinan käsityksen mukaan suurin muutos käsityön opetussuunnitelman muuttumisessa on, että tarkat sisällöt ovat vähentyneet ja huomio kohdistuu nyt koko käsityöprosessiin, jonka lähtökohtana on oppilaan oma ideointi ja sen kautta saavutettava oppiminen sekä sen jatkuva arviointi. Hänen mielestään muutos on hyvä. Muutos työskentelyn lähtökohdissa motivoi oppilasta ja opettaa monipuolisia taitoja, vaikkei sisältöjä opetussuunnitelmaan niin tarkasti olekaan kirjattu.

> *”Mää jotenkin ajattelen, että siinä on myös hirveen hyvä mahollisuus opettajalla aina sitten saaha sitä lasta motivoitumaan siihen työskentelyyn ja oppimaan tavallaan ihan erilaisia taitoja, mitä aikaisemmin ei ehkä niin korostettu.”*

Niina kertoo kohdanneensa kentällä paljon poikkipuolisia ajatuksia käsityön opetussuunnitelmasta ja keskustelleensa toisten opettajien kanssa paljon erityisesti lapsen omasta suunnittelusta käsityöprosessissa. Opetussuunnitelman ajatus siitä, että lapselle annetaan vapaat kädet, on koettu hyvin hankalana ja on epäilty lapsen kykyä käsityölliseen päätöksentekoon. Niinan oma suhtautuminen asiaan vaikuttaa rauhalliselta ja järkiperäiseltä: hän suhteuttaa suunnittelutehtävän laajuuden lapsen ikätasoon jättäen hänelle aina mahdollisuuksia vaikuttaa omaan työhönsä. Opetussuunnitelmassa (2014, 147) käytetty käsite ”ohjattu suunnittelu” 1–2 luokkien käsityössä tarkoittanee juuri tätä.

> *”Mutta aika moni on jotenkin ajatellu sen, ja kokenu sen hirveen hankalana opettajakunnassa, että voiko lapsi nyt osatakaan päättää näitä asioita, ja mitä*

> *se tarkottaa se opetussuunnitelman ajatus siitä, että lapselle annetaan vapaat kädet? Että siitä oon aika paljo sitte keskustellu opettajien kanssa."*

Niinan toiminnassa lapsen omaa suunnittelua mahdollistetaan tehtävänannoilla, joissa yhdistetään eri työtapoja ja antamalla vaihtoehtoja valmistettavan tuotteen suhteen, määriteltyjen kriteerien sisällä. Suunnittelulle varataan aikaa, ja se alkaa käsityöilmaisulle tyypillisestä ideoinnista, jossa esimerkiksi erilaisia kuvia katselemalla luodaan lähtökohtia omalle käsityötuotteelle (ks. esim. Kröger 2003; Rönkkö 2011). Niina on optimistinen sen suhteen, että kun uutta työskentelytapaa toteutetaan järjestelmällisesti, lapset tottuvat siihen ja opettaminenkin helpottuu. Tämän päivän ekaluokkalaiset ovat kuudennella ollessaan paljon harjaantuneempia omaan suunnitteluun kuin tämän päivän kuutoset, joilta vastuunottoa omasta prosessista ei vielä tähän mennessä ole tässä muodossa edellytetty.

> *"Mä henkilökohtasesti itse aattelen sen niin, että pienten oppilaitten kanssa lähetään aina pienemmistä asioista liikkeelle, että ekaluokkalainen ei pysty vielä suunnittelemaan itse kovin laajoja juttuja, vaan hänelle annetaan sellasia pieniä suunnittelutehtäviä. Ja sitä sitte aina vuosien myötä lisätään sitä lapsen omaa suunnittelun määrää. Mutta kuitenki sillai, että lapsella olis aina mahollisuus vaikuttaa siihen omaan työhön."*

> *"Että ollaan annettu tietyt kriteerit sille työlle, että mitä siinä täytyy olla, mutta lapsi on sen puitteissa pystyny rakentamaan sitä suunnitelmaa eteenpäin. Sitten ne tuotokset on aika eri näkösiä. Et ne on hyvinki niinku lapsen näkösiä."*

Uuden opetussuunnitelman mukainen käsityönopetus tekee Niinasta lapsen omasta suunnittelusta todempaa. Hänen ennen kokemansa työtapa, jossa luokka-asteittain on etukäteen päätetty opetettavat tekniikat ja niillä valmistettavat tuotteet jättävät oppilaan oman suunnittelun Niinasta lopulta melko näennäiseksi langan tai kankaan värin valinnaksi. (Ks. Garber 2002, 141–142; Seitamaa–Hakkarainen 2009, 66.) Niina on tätä tapaa halunnut muuttaa jo ennen uuden opetussuunnitelman käyttöönottoa. Opettajana hän on siten ottanut ja ottaa kehittäjän roolin määrätietoisesti ja rohkeasti (ks. Norrena 2015, 149).

> *"Itse kyllä aika paljo sillonkin lähdin jo muuttamaan sitä ajatusta, ja se varmaan johtu osittain siitä, että ku mä oon ollut siellä taide- ja taitopainotteisessa luokanopettajakoulutuksessa, niin mulla oma koulutus on jo ohjannu vä-*

*hän semmoseen luovempaan ajatteluun näissä työskentelytavoissa. Mutta selkeästi tuntui, että se oli se päällimmäinen ajatus, että on nää tietyt jutut, mitä tehdään vuosittain ja niistä ei hirveesti sitte poikettu."*

Hargreaves (2004) kirjoittaa, että positiivisia tunteita liittyy opetuksellisiin muutoksiin, jotka ovat ammatillisesti ajankohtaisia ja mielekkäitä, liittyvät oppimiseen ja opettamiseen, ja niiden pariin ohjaudutaan ikään kuin luonnostaan. Positiivisessa mielessä muutos nähdään mahdollisuutena kasvulle ja uusien ja kiinnostavien tietojen ja taitojen oppimiselle. Niihin liittyy myös kokemus ajan hermolla olemisesta. Tärkeintä positiivisissa kokemuksissa on kuitenkin kyky nähdä muutos oppilaita hyödyttävänä. Positiivisissa muutoskokemuksissa saavutetaan jotakin näkyvää, jotakin hyvin haastavaa tai jotakin, joka näkyy kouluyhteisön jäsenten toiminnassa ja suhtautumisessa toisiinsa. Onnistumisen tunne on ilmeinen, jos pystyy vakuuttamaan toiset opettajat muutoksen merkityksellisyydestä. (Mt., 291–293, 295, 299–301.)

Uusi käsityön opetussuunnitelma vastaa Niinalla jo edeltävästi olleisiin ajatuksiin hyvästä käsityönopetuksesta ja hän on nähnyt sen vaikutukset oppilaiden motivaatioon käytännön tasolla. Tässä mielessä Niina toimii nykyisen opetuksensa kehittäjänä ja toteuttajana omaaloitteisesti eikä rakenteiden velvoittamana. Muutos monimateriaalisen käsityön suuntaan on Niinalle myös ammatillisesti mielekäs, kun hän pääsee toteuttamaan monipuolista ja laajaa osaamistaan käytännön työssä. Niina on myös työyhteisön jäsenenä ollut aktiivinen ja rohkeakin pyrkiessään vaikuttamaan myös kollegoidensa asenteisiin.

Niina ajattelee, että uusi opetussuunnitelma haastaa opettajaa enemmän, kun selkeitä linjoja suunnitteluun ei ole. Oppilaiden omat suunnitelmat edellyttävät opettajalta monipuolista osaamista, jotta hän kykenee oppilaita projekteissaan auttamaan. Niinan oma koulutus- ja työtausta on hyvin monipuolinen. Keskustelussa monimateriaalisen käsityön laadukkaasta toteuttamisesta kysymyksenä esiintyy juuri opettajan käsityöllinen pätevyys. Lindfors (2010) katsoo, että laadun varmistaminen edellyttää vähintään luokan- ja aineenopettajien yhteistyötä, ja että 3. luokasta alkaen opettajalta tulisi edellyttää vähintään sivuainetasoisia käsityön opintoja, 5. luokasta eteenpäin aineenopettajan pätevyyttä. Käsityön tutkimuksen ja opetuksen asiantuntijoiden mielestä jotkut monimateriaalisen käsityön opetussuunnitelman tavoitteet vaatisivat opetuksen muuttamista aineenopettajan vastuulle jo alakoulusta,

jopa aivan ensimmäisiltä luokilta alkaen. Lisäksi opettajien molempien käsityölajien osaamista tulisi monimateriaalisen käsityön monipuolistamiseksi kohentaa ja suunnittelun opettamiseen panostaa. (Ks. Leppänen ym. 2015.)

> *”Se haastaa tuo uus opsi sitä opettajaa omalla tavallaan vähä enemmän, kun sulla ei ookkaan niitä selkeitä linjoja siihen suunnitteluun, vaan sä lähet sillai aika paljo vapaammin, vapaammalta pohjalta liikenteeseen. Ja sitten mun mielestä täytyy olla hirveen monipuolinen myös ite niissä omissa taidoissa, että pystyy sitten ohjaamaan erilaisia töitä.”*

Yksilölliset tuotteet ja niiden suunnitteluun käytetty aika eivät Niinasta vähennä taitojen tai tekniikoiden oppimista (vrt. esim. Huovila ym. 2010; Kaukinen & Riipinen 2008.) Oppilaat eivät ehkä opi niin monia tekniikoita niin laajassa mittakaavassa kuin ennen, mutta pääsevät sen sijaan joissakin taidoissa syvemmälle. Näillä taidoilla Niina tarkoittaa sekä tiettyjä käsityötekniikoita että tulevaisuuden työelämässä tarvittavia taitoja, joita opetussuunnitelma yleisellä tasollakin korostaa. Käsityö näin toteutettuna opettaa suunnitelmallisuutta, pitkäjänteisyyttä ja oman työn arvostamista. Niinasta oleellisinta olisi saada lapsi innostumaan käsityöstä yli päänsä, jolloin hän saattaa hakeutua käsityön pariin oma-aloitteisesti myöhemminkin. Seitamaa-Hakkarainen (2009, 69) toteaa, että jotta käsityönopetus voi monipuolistua ja kehittyä, on joistakin perinteistä luovuttava.

> *”Mä koen, että kun se lapsi otetaan siihen suunnitteluprosessiin mukaan ni, voi olla että ehkä jokaista tekniikkaa se lapsi ei harjottele niin paljon, kuin mitä se ois esimerkiksi vanhan opsin myötä harjotellu, ei välttämättä juuri sitä neulontaa niin suuressa mittakaavassa. Mää jotenki nään, että kuitenkin päästään ehkä syvemmälle niissä joissaki taidoissa sitte, että koska se lapsi itse motivoituu omasta tekemisestään, ni hän ehkä itekki haluaa sitte oppia enemmän ja enemmän. Niin. Voi olla, että ikäänku tietyt osa-alueet jää vähän vähemmälle huomiolle, mut sitte taas toiset korostuu, ja saattaa oppia vähä enemmänki tiettyjä juttuja.”*

Niina kokee, että lapset arvostavat itse suunniteltuja töitä enemmän, ja että erityisesti tällaista positiivista ihastumista omaan työhönsä hän on havainnut poikaoppilaissa. Hyvin tärkeää on myös toisilta saatu palaute omasta onnistumisesta. Hän kertoo esimerkin eräästä luokasta, jossa vallalla oli hyvin negatiivinen asenne käsityötä kohtaan.

> *”Nyt oli just viime viikolla aivan ihana, kun just semmonen oppilas, jolle on välillä ollut tosi-tosi hankalaa, niin sitte se sai sen tuotoksen, jonka se oli tehnyt tosi siististi, … … jonka hän oli itte suunnitellu. Niin sitte kun hän sai siitä ensinnäki palautetta muilta oppilaita, että kuinka hienosti se oli onnistunu. Ja sitten ku se oli valmis, niin se oli itekki ihan, että tää on niin hieno, että hän haluaa viedä tän kotiin heti. Semmosia on niinku useitaki tapauksia ollu.”*

Tulevia opetussuunnitelmia ja aikoja ajatellen Niina kertoo monta kertaa mietityn, olisiko joitakin käsityötaitoja tai aihesisältöjä kuitenkin syytä opetussuunnitelmaan kirjata hiukan tarkemmin. Tässä Niinan oma ajatus on selvästi vielä kesken, eikä hän ole ainakaan halukas luopumaan nykyisen väljän määrittelyn luomista mahdollisuuksista.

> *”Mä en oikein tiijä, ku tätä on mietitty monta kertaa, että oisko hyvä, että siellä ois joitaki asioita kuitenkin myös mainittu. Että oisko joitakin taitoja mitä ois hyvä niinku kirjata sinne opetussuunnitelmaan ihan tavallaan tän öö..jotenki semmosen tasa-arvon kannalta, mutta mä en oon oikeen varma. Jotain tiettyjä aihesisältöjä, että oisko siellä hyvä lukea, että ensimmäisellä luokalla on hyvä, vähän tarkemmin, että hyvä harjotella vaikka käsin ompelua. Jotain semmosia, aika pieniä, että en niinku kovin tarkasti haluaisi edelleenkään kirjata. ”*

Tarkoin strukturoidut muutokset ovat opettajille helpompia hallita ja toteuttaa, mutta saattavat lopulta jäädä näennäisemmiksi kuin muutokset, joiden toteuttaminen vaatii opettajakunnalta pohtimista, mutta ovat kuitenkin mahdollisia toteuttaa. Liiallinen epämääräisyys kuormittaa ja aiheuttaa vastarintaa, jolloin kehittämistyö ei ole estyy ja koulun käytännöt saattavat jatkua samanlaisina kuin ennenkin. (Ks. Hargreaves 2005, 305–306; Norrena 2015, 147; Schmidt & Datnow 2005, 250.)

Opettajien välinen yhteistyö on Niinan kokemuksen mukaan lisääntynyt *”hirmu paljon”*, ja sille on hänen työpaikallaan esimiehen tuki. Niinalla on hyvä työpari, jonka kanssa yhteistyö perustuu samankaltaisiin ajatuksiin ollen *”oikeesti joustavaa ja toimivaa”*. Tässä yhteydessä Niina kertoo myös monimateriaalisen käsityön toteuttamisesta tekstiilityön ja teknisen työn yhdistämisenä. Aiemmissa työpaikoissaan entisen opetussuunnitelman ajalla tällaista yhteistyötä hänellä ei ole ollut. Savonmäen (2007) mukaan opettajien yhteistyö, yhteisöllisyys ja kollegiaaliset suhteet ovat oleellisia opetuksen uudistamisessa ja kehittämisessä: opettajien yhteistyö on muutoksen ja kehittämisen väline. Erityisenä toiminnan muotona yhteistyö on

tietoista, tavoitteellista ja yhteisesti suunniteltua toimintaa, joka liittyy käsitteellisesti ja konkreettisesti jaettuun kohteeseen. (Mt., 14, 20–21, 31.)

> *”Hirveen ihanaa ois, jos ois tämmönen samanlainen tilanne ku mulla, että on hyvä työpari, jonka kans pystyy yhessä jakamaan niitä ideoita ja suunnittelemaan ne kokonaisuudet, semmosiksi niinku kokonaisvaltasiksi. Mutta tiedän, että se ei vielä toteudu monissakaan kouluissa kovin hyvin. Et se on omaa arkea kyllä paljo helpottanut ja on ollu mukava, että sitten kun on tosiaan enemmänki meilläkin teknisen työn ja tekstiilityön osaaja erikseen, niin me sitte yhistetään omia voimavarojamme ja sitte jaetaan ryhmiä hyvin sillai niinku vapaasti.”*

Tämänhetkinen tilanne Niinan työpaikalla on ainakin opettajien osaamisen ja yhteistyön kannalta hyvä: molemmilla on osaamista molempiin käsityön lajeihin, heidän keskinäinen yhteistyönsä toimii ja koulun rakenteet mahdollistavat sitä. Työpari kykenee joustoon ryhmäjaoissa, työnjaossa ja tilaratkaisuissa, jotka nyt eivät parhaalla mahdollisella tavalla isoja ja työtapoja yhdistäviä käsityöprojekteja tue: käsityön luokat sijaitsevat toisistaan erillään. Monimateriaalisen käsityön toteuttaminen varsinaisena samanaikaisopetuksena (ks. esim. Saloviita 2016) ei myöskään ole mahdollista kokoaikaisesti. Monimateriaalisen käsityön toteuttamiseen on koululla resursoitu tukemalla eri käsityölajien opettajien yhteistyötä ja myös kohennettu ainakin tekstiilityön luokan varustelua vastaamaan paremmin ajan haasteita. Niinan kerronta osoittaa, että monimateriaalista käsityötä voidaan toteuttaa menestyksekkäästi silloinkin, kun oppimisympäristöt sitä eivät optimaalisesti tue. Kysymys on yhteisestä tahdosta ja yhteisestä työstä. Käytännön järjestelyihin liittyvä suunnittelutyö ja neuvottelut eivät Niinalle myöskään näyttäydy negatiivisessa valossa ylimääräisenä työnä, mutta hän tietää asian olevan toisaalla toisin.

> *”Kouluissa ei oo välttämättä hirveen suunnitelmallisesti toteutettu vielä tätä uuen opetussuunnitelman jälkeistä aikaa, että jos ei oo mitään suunnitelmaa koulun sisälläkään, nii sitte on hyvin hankalaa edetä.”*

### 4.3 Niko – tekijän suulla

Niko on valmistunut teknologiapainotteisesta luokanopettajakoulutuksesta hieman alle kymmenen vuotta sitten ja työskennellyt siitä lähtien alakoulun opettajana. Edeltävästi hänellä

on jonkin verran työkokemusta rakennusalalta. Opettajaopintojensa yhteydessä hän on suorittanut teknisen työn sivuaineen, ja on opettanut sitä kaikkina työvuosinaan, 3–5 -luokkalaisille.

Niko kokee, että käsityön käytännöt koulussa ovat muuttuneet kovasti. Nikon työpaikalla käsityön opetusta on pikkuhiljaa saatu vastaamaan uutta opetussuunnitelmaa ja Nikon sanavalinnat paljastavat, että tätä työtä on tehty yhdessä muiden opettajien kanssa. Uuden opetussuunnitelman hengessä on Nikon työpaikalla ryhdytty korostamaan oppilaan omaa suunnittelua ja keksitty teemoja, joissa voi yhdistää molempia käsityön lajeja. Arviointi toteutetaan nyt myöskin kahden opettajan voimin, mikä Nikosta on monimateriaalisen käsityön hyvä puoli. Oppilaat dokumentoivat ja arvioivat omia ja toistensa käsityöprosesseja sähköiselle alustalle.

Nikon ajatukset nykyisestä käsityönopetuksesta ovat kahtalaiset: *”Välillä toimii tosi hyvin, välillä on kova kaipuu entiseen.”* Niko kokee, että nykyinen tapa palvelee oppilaita, joilla jo lähtökohtaisesti on valmiuksia oman työn suunnitteluun ja valmistamiseen. Monilta realistinen käsitys omista taidoista ja toteutettavista töistä kuitenkin vielä puuttuu. Nikon asenne monimateriaalista käsityötä kohtaan on kautta linjan haasteiden sävyttämä. Niko puolustaa entistä tapaa, jossa opittiin ja tehtiin asioita huolella. Niko puhuu koulukäsityöstä tekijän suulla.

> *”Mikä siinä on toiminu, ni ne joilla on semmosta omaa ohjautuvuutta, jotka osaavat miettiä vähä pitemmälle ja jotka on ehkä pitäny työkaluja ja muita käessä, ni että on ne tekniikat tuttuja, ni ne pystyy ihan hienoihinki hommiin. Siellä on tosi onnistuneita hommia, ja sitte on se toinen ääripää. Vähä niinku aina kaikessa, jotku ei saa suunniteltua yhtään mittään, tai sitte ne saa suunniteltua hirveän hienoja juttuja, joita ne ei pysty millään lailla toteuttaan.”*

Niko kertoo, että hän työpaikallaan oppilaan omaa suunnittelua onkin monimateriaalisen käsityön toteuttamisen ensikokeiluista rajattu. Aluksi vapauksia annettiin liikaa siinä mielessä, että suunnitelmat saattoivat olla täysin epärealistisia, tai toisaalta toteuttamiskelpoiset suunnitelmat olivat niin vaihtelevia, että hän ei enää ehtinyt olemaan luokassa oppilaiden kanssa, vaan valmisteli vain jokaisen yksilölliseen työhönsä tarvitsemia materiaaleja konehuoneessa. Kokemus on kuitenkin opettanut, ja nyt työlle annetaan esimerkiksi kolme mahdollista materiaalia ja määritetään työn maksimikoko. Oppilaan on ilmoitettava käyttämänsä materiaalit ja valmiin työn mitat suunnitelmassa, jolloin Nikon on mahdollista valmistella

oppilaiden tarvitsemat materiaalit järjestelmällisemmin ja oppituntien ulkopuolella. Näin hän ehtii olla enemmän läsnä luokassa. Jotta jotain kuitenkin *”saahaan tehtyäkin”,* on käsityön tunneilla nykyisin jatkuvasti avustaja läsnä.

Nykyisin työt aloitetaan pitkälläkin suunnittelujaksolla ja yhteisesti niin, että koko ryhmä ja molempien käsityön lajien opettajat ovat paikalla. Työt toteutetaan yleensä jonkun teeman mukaisesti, ja kokonaisuuteen kuuluu sekä teknisen että tekstiilityön materiaaleja ja työtapoja. Tavoitteena on aikaansaada sellaiset suunnitelmat, että tiedetään mitä ja missä järjestyksessä ollaan ryhtymässä tekemään. Suunnitelma merkityksellistyy Nikolle oppilaan mielensisäisen suunnittelun ja ilmaisun ulkoisena ilmentymänä, joka mahdollistaa vuoropuhelun opettajan ja oppilaan välillä (ks. Seitamaa-Hakkarainen 2009, 69). Kaiken kaikkiaan Nikon ajatus uudesta käsityön toteuttamisesta on kuitenkin negatiivinen ja jos voisi, hän palaisi entiseen.

> *”Mikä tässä on minun mielestä menny pieleen ja pahasti, niin on se että kun oppilaat rupeaa omia suunnitelmiaan toteuttaan, ni eihän ne pysty siihen. Hyvin usein käy niin, että ne tarvii jatkuvasti opettajan apua.”*

Tällaisessa tilanteessa Niko kokee riittämättömyyttä opettajana: hän ei ehdi eikä aina osaakaan auttaa oppilaitaan, joiden kädentaidot jo entisestään ovat heikentyneet ja tällaisessa toteutuksessa heikentyvät edelleen. Niko kokee, että uusi opetussuunnitelma yli päänsä toimii vain valmiiksi hyville oppilaille. Loput ”*ohjautuvat jonnekin*” tai ovat ”*käyttämässä ommaa aikaansa siellä vaan hukkaan*”. Nykykoulun projektioppimista, ilmiölähtöisyyttä ja oppilaan itseohjautuvuutta korostavat ihanteet jättävät Nikosta osan oppilaista, erityisesti pojat, lähes heitteille, kuluttamaan aikaansa tyhjän tekemiseen pitkin koulua. Tällaiset käytänteet turhauttavat ja tuskastuttavat Nikoa opettajana. Niko kokee, että uuden opetussuunnitelman tekijöillä ei ole realistista käsitystä teknisen työn luokan arjesta.

> *”Se mikä tuskastuttaa itteä eniten, ja mikä tuntuu ajan tuhlaamiselta niitten muutamien elämästä, kun tietää sen, että sillä vanhalla jutulla koko ajan pystyit kontrolloimaan että ne tekee, ja saa siitä jotaki irti. Vapaus, se ei vaan sovi kaikille, ainakaan tuossa vaiheessa. Voihan se olla, että ne kasvaa sitte isommaksi i jossaki vaiheessa, mutta alakoulussa, ni ne on aika pikkusia.”*

> *”Tuntuu, että se porukka joka on suunnitellu uuen systeemin, niillä ei ehkä oo niin käsitystä siitä, että mitä tämä oikeesti on.”*

Niko tuntuu ajattelevan, että alakoulun käsityön opetuksen tulisi pohjustaa omaa suunnittelua korostavaa työtapaa siten, että se tutustuttaisi materiaaleihin ja niiden työstämiseen eri tekniikoilla ja välineillä. Kun tietää, mitä ja miten voi tehdä, on mahdollista suunnitella oikeasti toimivia tuotteita. Seitamaa-Hakkaraisen (2009, 68) sanoin oppilaalla on oltava riittävästi tietoa tekniikoista ja materiaaleista, jotta hän voi toteuttaa suunnitteluideansa. Niko tavoittaa uuden opetussuunnitelman ajatuksen siitä, että oma uniikki suunnitelma tukee yksilöllistä oppimista, mutta se tekee sen taidon oppimisen ja valmistuvan tuotteen kustannuksella. Koulun ja opettajien resurssit eivät riitä siihen, että tuon yksilöllisen ”sutaisun” mukaisesti voitaisiin toteuttaa oikeasti toimivia ja kestäviä töitä.

> *”Kyllä siinä pittää olla aika paljo semmosta, että on tehnyt niitten kanssa, että pystyy mittään ommaa suunnittelemaan. Mun mielestä on vähän turhaa lähtä käyttään sitä vähästä aikaa, mikä meillä on käytettävissä siihen, että mietitään sitä pyörää uuestaan. Ja siihen mä oon eniten turhautunu tässä hommassa. Että se mennee semmoseksi askarteluksi, ennää ei niinku, ennen tehtii aika paljon hienompia töitä, kun oli valmiina mallit ja kaikki teki samanlaisen, noin niinku suurinpiirtein. Siinä ehkä sai enemmän harjoteltua, niinku meijän puolella sitä työkalujen käyttöä ja sitä, että mitä niistä materiaaleista pystyy ylipäänsä tekemään. Tänä päivänä se on vähän se ajatus jo valmiiksi, että se lopputulos ei oo niin tärkeä. Minusta se on ihan älytön lähtökohta koko hommalle.”*

Tekemiseltä pois otettu aika – *”kynän pyörittely”* – kaventaa Nikosta käsityön askarteluksi, jossa itseä ei uskalleta haastaa ja jossa pitäydytään aina helpossa ja tutussa työtavassa, esimerkiksi kuviosahan käytön opittua ”*nykerretään vanerista kaikki hommat ja lyödään kuumaliimalla kiinni*”. Seitamaa-Hakkarainen (2009, 73) peräänkuuluttaakin yhteiselle käsityölle riittäviä resursseja juuri tästä syystä. Toisin kuin Seitamaa-Hakkarainen, joka ajattelee, että peruskoulun tuntimäärät eivät missään tapauksessa riitä tekemään mestareita ja siksi ehdottaa koulukäsityölle riittävän arvopohjan uudelleenmäärittelyä, intoutuu Niko puolustamaan perinteitä. Halisen (2015) mukaan uudessa opetussuunnitelmassa ja oppimisessa oleellista on yhteistyö, siis toisilta oppiminen, yhdessä tekeminen ja osallisuus. Käsityöoppiaineeseen tämä ajattelu ei ainakaan taitavammalta oppimisen merkityksessä enää sovi.

> *”Se on kans semmonen, mistä haluan puhua ni semmonen vanha mestari–kisälli -perinne, kun se on tuhansia vuosia ollut käytössä, aina opittu taitavammilta, ni se on hylätty täysin. Jotenkin tuntuu, että tänä päivänä mestariksi synnytään suoraan, että ne taidot ovat jossakin, mutta ne ovat piilossa ja ne itestään pomppaa sieltä esille. ”*

Hyviä monimateriaalisen käsityön tuotoksia Niko on nähnyt syntyneen, silloin kun toteutus on ollut opettajien miettimä ja on …”*lyöty vähän rajaa ja raamia siihen hommaan*”. Hän ei ymmärrä sitä ajatusta, että prosessi on tärkein. Nikon kokemuksen mukaan se johtaa toteutustapaan, jossa opetussuunnitelman käsityölle ilmoittama kasvatustehtävä, kestävän kehityksen arvot (ks. POPS 2014, 270), heitetään kirjaimellisesti roskikseen.

> *”Sitähän sanotaan, että tärkein on prosessi, että siitä oppii eniten, mutta en nää siinä mitään järkeä, että homma jää kesken tai että lopputulos on aivan karmea, kun oppilas ei oo yhtään tienny, että mille edes on alkamassa.”*

> *”Järkeä ei oo tehä roskiin heitettävää tavaraa. Sitä on näkyny nyt sitte aika paljo, kun opettajat erilaisilla kokemuksilla ja erilaisilla taidoilla ja koulutuksilla lähtee tuohon hommaan. Siellä saattaa kesän jälkeen olla kaapinpäällyset täynnä vaneria maalattuna mitä erilaisimpiin muotoihin, ja sinne ne jää. Ei ne oppilaat haluu viedä niitä ees kotiin.”*

Käsityön opetuksen muutos on Nikolle selvästi ei-toivottu. Uusi käsityön opetussuunnitelma edellyttää ja tuottaa hänelle opettajana sellaisia vaatimuksia ja toimintatapoja, jotka ovat vastaan hänen arvojaan. Näin ollen opetussuunnitelmamuutos jää Nikolle ulkoiseksi, hän ei voi kokea sitä omakseen ja ohjautua muutokseen luontevasti. Ulkoapäin johdetut muutokset koetaan Hargreavesin (2004) mukaan yleisimmin negatiivisesti, varsinkin, jos opettajiin kohdistuvat muutosvaatimukset epäonnistuvat huomioimaan käytännön realiteetit tai jos muutoksen katsotaan johtavan tehottomaan opetukseen. Käsityön opettaminen paineistaa ja kuormittaa Nikoa, ja siten ymmärrettävästi johtaa turhautumiseen, syventyen jopa yleiseksi ärsyyntymiseksi. (Mt., 291–297; ks. myös van Veen ym. 2005, 930–931.)

Negatiivisimmin ulkoapäin ohjattuihin muutoksiin suhtautuvat uransa keski- ja loppuvaiheessa olevat, erityisesti miesopettajat (Hargreaves 2004, 298). Opettajana Niko on vielä uransa alkutaipaleella, ehkäpä siten aiempi suuntautuminen rakennusalalle selittää Nikon

taito- ja tuotepainotteista asennoitumista käsityöhön (ks. Pöllänen 2009; Kröger 2003.) Nikon kerronnasta välittyy, että käsityö pelkästään tuotteen valmistamisena on koulukäsityölle liian kapea näkökulma, mutta suunnitteluun ei kuitenkaan hänen mielestään saisi panostaa laadun ja kestävyyden kustannuksella: harjoittelulle ja tekemiselle tulisi edelleen ajan lisäksi varata myös arvostusta.

Niko ajattelee opettajien erilaisen koulutuksen ja kokemuksen vaikututtavan siihen, kuinka ja millaisin lopputuloksin käsityötä nyt koulussa opetetaan. Lisäksi hän arvelee naisopettajien ottaneen uuden opetussuunnitelman mukaisen käsityön enemmän omakseen. Tätä hän selittää sillä, että naiset opettavat ainakin hänen työpaikallaan tekstiilityön osuuden, jonka Niko ajattelee yksinkertaisemmin taipuvan omaa suunnittelua suosivaan työtapaan. Taiteeseen liitetyt suunnittelutaidot ja esteettiset tekijät ovatkin olleet korostuneempia käsityöprosessin lähtökohtana tekstiilityössä (ks. esim. Garber 2002; Huovila ym. 2010) ja suhtautuminen muutoksiin on naisopettajilla usein miesopettajia positiivisempaa (ks. Hargreaves 2004, 298). Niko kuitenkin kokee, että tekstiilityötä opettavat eivät ymmärrä, mitä nämä muutokset ”*kovalla puolella*” aiheuttavat. Hän ei myöskään tunne tekstiilityön opetuksen käytäntöjä.

> *”No mää en oo koskaan siellä ollu, mutta voisin kuvitella, että kangas on kangasta, se on värjätty valmiiksi, sitä ei tarvi höylätä eikä pilkkoa eikä pätkiä sopivan kokosiksi palasiksi ennen ku päästään sitä työstämään. Että seki vie hirveesti sitä aikaa, ni silloin pittää olla valmiina. Ja jos taas kaikki suunnittelee oman työnsä, niin miten sä voit tietää, mitä ne tarvii? Jollonka sä oot luokan ovella keskiviikkona kello 8 aamulla ja saat siitä ne ohjeet, että mitä ne tarvii, ja sitte oot pois luokasta. Se on se meijän puolen hankala juttu. ”*

Nikon kommentti osui minua tekstiilityön opettajana sokeaan pisteeseen: en ole koskaan tullut ajatelleeksi asiaa tuolta kannalta. Nyt itse luokanopettajaopintoihini kuuluneet 6 opintopistettä teknistä työtä opiskelleena tavoitan Nikon maailman. Työt teknisen työn luokassa alkavat usein raakalaudasta, jonka työstäminen edes tuotteeksi valmistettavaan muotoon vaatii sellaisten koneiden käyttöä, joita alakoululaiset eivät saa käyttää. Tekstiilityön materiaalit ja käytettävät laitteet ovat, kieltämättä, turvallisemmin ja helpommin käyttöön otettavissa (ks. Garber 2002), mutta yksilölliset suunnitelmat juoksuttavat myös tekstiilityön opettajaa yhtä lailla. Erilaiset kankaat sopivat erilaisiin töihin, ja niitä uuden opetussuunnitelman hengessä erityisen usein juuri värjätään ja kuvioidaan ennen kuin siitä työstetään varsinainen

tuote. Jos oppilaille tekstiilityössäkin annetaan vapaat kädet tietyn teeman sisällä, voi yhtä aikaa tekeillä olla useita erilaisia töitä, useista eri materiaaleista ja niiden työstämiseen sopivilla tekniikoilla. Ohjaaminen pirstaloituu *”pehmeälläkin”* puolella yksilölliseksi avustamiseksi, kun jokaisen oppilaan työohje ja -järjestys on myös yksilöllinen. Käsityön työtapojen haasteet ovat erilaisia, mutta eivät niin, että toisen voisi asettaa toiselle alisteiseen asemaan.

Käsityön lajit ovat joiltakin osin täysin erilaisia. Lepistö, Rönkkö ja Tuikkanen (2013) toteavat, että tämä substanssialueiden erilaisuus näkyy juuri opetustilaan liittyvinä rajoituksina niin, että tekstiilityön materiaalien suurempi yhtenevyys helpottaa eri tekniikoiden integroimista ja antaa myös joustoa oppimisympäristöjen suhteen. Suojainten käytön edellyttäminen puolestaan voi rajoittaa sosiaalisen kanssakäynnin mahdollisuuksia teknisessä työssä. (Mt., 109.) Yhteistyön haasteet tässä mielessä näyttäytyvät tietämättömyytenä, joka voi muodostua toimivan yhteistyön esteeksi.

Savonmäki (2007, 31) määrittelee opettajien yhteistyön erityiseksi tietoiseksi ja tavoitteelliseksi toiminnan muodoksi, jossa toiminnan kohde ja sitä koskeva toiminta ovat jaetut ja yhteisesti suunnitellut. Tämä edellyttää opettajilta toimintaa, jossa ollaan tai tullaan tietoisiksi toisten työstä. Mahdollisuus valmistua käsityön aineenopettajaksi vain toista käsityön substanssialuetta opiskellen tai opettaa alakoulun käsityötä muutaman opintopisteen laajuisten opintojen perusteella eivät selvästikään tue tätä. Onneksi opettajakoulusta päivitetään ajanmukaiseksi tältäkin osin. (Ks. Leppänen ym. 2015; Seitamaa-Hakkarainen 2009, 73.)

### 4.4 Kaisa – oppivan opettajan suulla

Kaisan työkokemus koulumaailmasta alkaa jo lähes parinkymmenen vuoden takaa, varsinaiseksi luokanopettajaksi valmistumisesta aikaa on nyt viitisentoista vuotta. Kaisa on pätevöitynyt myös erityisopettajaksi muutamia vuosia sitten. Hän on suorittanut tekstiilityön sivuaineopinnot luokanopettajakoulutuksensa yhteydessä. Käsityön opetusta Kaisalla on vuosien varrella ollut vaihtelevia määriä vuosittain. Hän on opettanut sitä kaikille alakoulun luokka-asteille mutta alaluokille painottuneemmin. Tekstiilityön näkökulma korostuu Kaisan kertomuksissa ja hänen antamissaan esimerkeissä ehkä siksi, että tekninen puoli *”…on mulle itelle ihan uusi aluevaltaus.”* Monimateriaalisuuden näkökulmasta hän kertookin vasta, kun siitä kysyn. Yhteistyötä teknisen työn opettajan kanssa hän on tehnyt jo ennen

uutta opetussuunnitelmaa ja kokenut sen hyvin hedelmällisenä. Molempia työtapoja yhdistävät käsityöprojektit eivät ole Kaisan koulussa normi, mutta sellaisia projekteja kuitenkin pidetään vuosittain.

Kaisan tapa kertoa käsityön opetussuunnitelmasta, oppiaineesta ja opettamisesta liikkuu sujuvasti ideoiden ja käytännön välillä: hän silloittaa asiaa opetussuunnitelmatasolta omaan toimintaansa ja maadoittaa sen käytännön toteutuksessa (ks. Cantell 2015, 166–167). Hän osoittaa minulle esimerkkejä tehdyistä töistä luokan seiniltä ja piirtää välillä käsillään pöytään tehostaakseen opetustaan ohjaavien ideoiden välittymistä kuulijalle. Kaisan opettajuus auttamisena tulee esiin hänen kerronnassaan.

Kaisan kertomuksesta välittyy, että käsityötä ja käsityössä opitaan kokonaisvaltaisessa prosessissa, jossa tärkeintä on lapsen motivaation ja itsetunnon tukeminen. Hänen tapansa ajatella ja opettaa käsityötä on yhtä aikaa hyvin kokonaisvaltainen mutta samalla myös tarkoin määritelty, sisältöalueiden mukaan eriytynyt ja eriyttävä. Kaisan ajatukset opetussuunnitelman yleisistä linjauksista läpäisevät myös hänen käsityönopetuksensa, ja oppiminen koskee myös häntä itseään opettajana. Kaisa kertoo käsityön opettamisesta oppivan opettajan suulla.

> *”Mä ihmisenä oon aika luova, ja semmonen tuottelias aina. Jotenki tuntuu, että tän uuden opetussuunnitelman myötä ni, ne aikasemmatki, kun aikasemmin on käsityötä opettanu, ni tehnyt monia asioita jo samalla tavalla, mutta nyt ops vielä velvottaa siihen, ja tavallaan vielä itekki niitä nostaa korostuneemmin esille.”*

Kaisan käsityksen mukaan suurimmat muutokset uuden opetussuunnitelman mukaisessa käsityön opetuksessa ovat oppilaan oman suunnittelun sekä kokonaisprosessin korostaminen, sen dokumentointi ja jatkuva arviointi. Opetussuunnitelman uudistuminen on auttanut Kaisaa hyödyntämään myös koulun erilaisia oppimisympäristöjä ja rikastuttanut yhteistyötä toisten opettajien kanssa. Tästä hän kertoo verraten nykyisiä kokemuksiaan entisiin.

> *”Se oli semmosta luokkahuonepainotteista se opetus, ja hyvin vähä lähettiin yhteistyötä tekemään, erilaisia jaksotuksia naapuriluokkien opettajien kanssa, että kyllä uuden ops:n myötä vielä korostuu yhä enemmän tiimi- ja yhteisopettajuus, ja semmonen yhdessä tekeminen.”*

> *”Aikaisemmin ku aattelen, ennen tätä uutta opsia, kun sitä käsityötä opetettiin, niin mun oma tuntuma oli se, että se paino oli enemmän siinä tuotoksessa, ja*

> *siinä tuotteessa, ei niinkään korostettu sitä käsityön prosessimaista luonnetta. Mutta nyt tämän opetussuunnitelman myötä nin myös, opetussuunnitelma velvottaa meitä huomioimaan koko tämän käsityön prosessin kaaren."*

> *"Oppilas itse suunnittelee, ja oppilas itse asettaa itselleen tavoitteita ja sisältöjä, mitä hän haluaa oppia. Ja oppimista tehdään uuden opetussuunnitelman mukaan näkyvämmäksi. "*

Kaisa kertoo kokemuksistaan ja ajatuksistaan konkreettisten esimerkkien kautta. Hän pyytää katsomaan seinillä olevia 3. luokkalaisten töitä, joissa oppilaiden virkkaamat ketjusilmukkanyörit on liimattu paperille kukan tai kasvin muotoon. Työn kehittelyvaihe on ollut lähtökohdiltaan monialainen: kukan tai kasvin oppilaat ovat saaneet päättää itse ensin opiskeltuaan niistä ympäristöopissa ja tutkittuaan erilaisia kasveja internetissä. Tässä oppilaat ovat ideoineet työtään myös käsityöilmaisulle ominaisten työtapojen avulla ja hakeneet elämysten kautta tapaa ilmentää omaa itseä ja käsitystään kauneudesta käsityön kautta (ks. Kröger 2003, 178; Seitamaa–Hakkarainen 2009, 66–67). Jatkuva arviointi projektissa on toteutettu kuvallisesti ja sanallisesti tietoteknologiaa käyttäen ja se on sisältänyt oppilaan omaa, vertaisilta ja opettajalta saatua palautetta. Kaisa kiteyttää kertomaansa:

> *"Minusta tämä on semmonen iso muutos verrattuna aikasempaan. Että kun ajattelen aikasemman käsityön opsin osalta, niin tätä ei korostettu, vaan se oli enemmän sen tyyppistä, että alettiin tekemään. Enemmän myöskin oli, näin jälkikäteen kun aattelee, niin mallilähtöisempää se tekeminen, että sille oppilaan omalle suunnittelulle ja luovuudelle ei aikasemmin ollut niin paljon tilaa. Ja nyt sitten uuden myötä se korostetaan esille. Ja se näkyy siinä, että se lapsi luo enemmän."*

Toinen Kaisan kertoma esimerkki koskee huovutus- ja kirjontatyötä. Kaisa rajaa oppilaiden suunnittelutehtävät, käytettävät tekniikat ja tehtävän tuotteen hyvin tarkasti.

> *"Meillä oli aiheena luonto, mä en antanu muuta, ku että aiheena on luonto ja kerroin, ett me huovutetaan, käsinkirjotaan ja neulahuovutetaan, ja mahdollisesti vaikka punotaan jotain. Lähde suunnittelemaan itsellesi, taulu on suurin piirtein tämän kokoinen. … … tuosson värikynät, ole hyvä. Tämä oli se lähtökohta. Ja tässä on nyt yhden ryhmän tuotokset, elikkä kaikki on niinku hyvin*

*eri näkösiä. Ja he suunnitteli siis tämän oman työnsä, mulla oli semmonen suunnittelupaperi, mikä oli sen taulun kokonen, ja he siihen sen hahmotteli."*

Kaisa kertoo kaikkien oppilaiden huovuttaneen työnsä tietynlaisessa elintarvikelaatikossa, jolloin myös huovutustilanne on ollut hyvin hallittu niin, ettei vesi tai työkään ole päässyt leviämään yli laitojen, ja valmistuneet huopataulut ovat siksi kaikki samankokoisia ja -muotoisia. Kaisan esittelemät työt on valmistettu kotiluokassa, joka monimateriaalisen ja monipuolisen käsityön oppimisympäristönä ei ole ihanteellisin: märkähuovutus edellyttää tiloja, joissa vesi ei pilaa lattiamateriaalia. Kaisan oppilaiden käsityöprojektit ohjautuvat tekniikasta ja työtilojen rajoitteista käsin, oman suunnittelu saa muodon tuotteen ilmiasussa (ks. Kröger 2003, 174; Seitamaa–Hakkarainen 2009, 66).

Suunnittelu on tässä esimerkissä siis vahvasti tuotteen, käytettävien materiaalien ja tekniikoiden suuntaan ohjattua. Tekemisessä Kaisa upottaa useita eri tekstiilityön tekniikoita ja materiaaleja yhden työn sisälle, ja antaa niissä valinnanvapautta myös oppilaalle. Kaisan tapa rajata käsityölliset tehtävät tarkoin on arvioinnin kannalta perustelua: se esittää kulloisetkin tavoitteet oppilaalle selvästi (ks. Luostarinen & Peltomaa 2016, 172–173; POPS 2014, 48, 147, 271.) Laamasen ja Seitamaa-Hakkaraisen (2014) mukaan ongelman ratkaisua tukevien askelten antaminen oppilaalle joko ongelman rajaamiseksi tai mahdollisten ideoiden laajentamiseksi on tarpeellista silloin, kun suunnittelua vielä harjoitellaan. Oleellista on, että lapsille jätetään vaikka rajattujakin mahdollisuuksia useanlaisten lopputulosten tuottamiseen. (Laamanen & Seitamaa-Hakkarainen 2014, 23.) Oppilaan oma suunnittelu ainakin vielä Kaisan 3. luokkalaisilla koskee vain tehtävän työn visuaalista ilmettä ja valinnanvapaus ilmenee opettajan määrittelemien tekniikoiden sisällä.

Yliverrosen (2014) mukaan visuaalinen mallintaminen erilaisin keinoin sujuu jo pieniltä suunnittelijoilta usein luonnikkaasti. Tekninen suunnittelu rakenteisiin ja valmistustekniikkoihin liittyvinä valintoina sen sijaan vaatii enemmän aikuisen ohjausta, mutta edelleen väljien tehtävänantojen, osaavan ohjauksen sekä kokeilujen kautta on mahdollista. Lapsen suunnitelma ei välttämättä kiteydy piirrokseksi, vaan sen täytyy nähdä kehkeytyvän muovailuvahaköntissä, piippurassihäkkyrässä tai erilaisten materiaalien hypistelyn kuvaamisessa sanoin. Lapsille luontaista on suunnitella toimien ja yhteistyössä. Visuaalisesti ja teknisesti yksilöllisiä toteutuksia mahdollistava ote edellyttää, että lasten on mahdollista tutkia ja kokeilla erilaisia materiaaleja ja toteutustapoja. Opettajalta vaaditaan osaamista ja herkkyyttä auttaa teknisen toteutuksen suunnittelussa ja itse toteuttamisessa niin, että lapsi voi

siinä hyödyntää sekä jo aiemmin oppimaansa että oppia uutta vieläpä siten, että lopputulos miellyttää ja tekemisen into säilyy. (Mt., 71–72.) Se vaatii myös aikaa ja monipuolisia työtapoja mahdollistavat tilat ja henkilökuntaresurssit, joita opettajilla, Kaisallakaan, ei ole käytettävissään.

Koulukäsitöiden tuotekeskeisen ajattelutavan seurauksena voi olla vaikea irrottautua kovin strukturoiduista tehtävänannoista, mutta oppimisen kannalta samoihin lopputuloksiin voitaisiin päästä myös väljemmällä otteella. Myös ulkoisesti erilaisiin itse suunniteltuihin tuotteisiin voidaan liittää tärkeiden perustekniikoiden harjoittelua. (Yliverronen 2014, 77.) Se, tuleeko käytettävien tekniikoiden aina olla kaikille samat, määrittää opettajan suhtautuminen opetussuunnitelmaan sekä hänen mahdollisuutensa antautua avoimiin oppimisprosesseihin, joiden kulku ja lopputulos eivät ole ennalta tiedossa. Opettajalta kysytään myös kykyä sietää kaaosta ja luottamusta siihen, että oppiakseen ei tarvitse istua hiljaa ja paikallaan. (Ks. Kokko, Viilo, Matinlauri & Tokola 2014, 84.)

Käden taitoa Kaisan tunnilla opitaan tekemällä ja käsityön opetussuunnitelman sisältöjen mukaisesti juuri kokeilujen kautta (ks. POPS 2014, 271). Esimerkiksi villan ominaisuudet ja mahdollisuudet käsityömateriaalina tulevat oppilaille tutuiksi hyvin konkreettisella tavalla. Haasteet voitetaan opettajan ja positiivisen ajattelun avulla.

> *”Ja kun me ruvettiin sitte märkähuovuttamaan sitä, ni he huomasivat aika pian, että tää ei yhtään näytä siltä mitä mä suunnittelin, Mä sanoin, että ”No, katsopa kuinka paljon siinä on myös sitä samaa, eli koko ajan tuodaan myös sitä onnistumista ja vahvuuksia esille, ja sitä, että huomaatko kuinka sinä onnistut..”*

> *”Ja sitten kirjottiin käsin, ja annoin kyllä hyvin vapaastikki sitten, kun osa sano, että mä haluan kokeilla linnunsilmäpistoa, niin ei muuta kun kokeilet, että tämä on minun työtäni, minä olen täällä sitä varten, että minä autan. Vaikka tiesin, että se pisto voi olla haasteellinen, mutta ku tärkeintä on se lapsen motivaatio, että mitä hän itse haluaa, ettei sammuteta sitä oppimisen iloa, ja jos joku tuntuu vaikealta, ni siinä on se opettajan tärkeys, että miten sen tilanteen vie eteenpäin niin, että lapset kokee onnistumista nimenomaan, eikä nii että tästei tullukkaa mitään.”*

Kaisa asemoi itsensä opettajana auttajaksi, oppilaan oman kiinnostuksen mukaisen tekemisen mahdollistajaksi. Käsityössä oleellisinta lapsen näkökulmasta on tekeminen ja hänen toimijuutensa ja prosessinsa arvostaminen, vaikka tuotos itsessään vielä olisikin hyvin vaatimaton. Kaisan opettajuus, ainakin tässä esimerkissä, ilmenee auttamiseen orientoitumisena ja tämä myös hänen työssään opettajana toteutuu. Kaisan taito eriyttää opetusta ja tukea oppilaan toimijuutta, motivaatiota ja itsetuntoa konkretisoituu tehtäviin töihin ja niissä kuulunee myös Kaisan erityisopettajan koulutus. Kaisa on opettajana ”mahdollisuuksien avaaja ja kehittymisen tukija” (ks. Luukkainen 2005, 17–19, 23).

Kaisa kertoo käsityön opetuksen haasteista vasta, kun pyydän niistä kertomaan. Tällöin hän palaa juuri kysymykseen teknologian hyödyntämisestä opetuksessa yleensä ja myös käsityössä. Kaisan tapa reflektoida omaa opettajuuttaan kuuluu tässäkin ja tuo oppimisen myös hänen velvollisuudekseen opettajana. Opettajan professiolle ominaisesti Kaisa sitoutuu ammatilliseen kasvuun ja ammattitaitonsa kehittämiseen, itsenäisesti ja kollegiaalisesti (ks. Luukkainen 2005, 28).

> *”No varmasti niinku se teknologia on ollu itelle semmonen haaste, jonka koin sillä lailla vaikeana. Mä tiiän ne mun omat vahvuudet ja omat kehitettävät piirteet, ni mä tiiän että se teknologia on semmonen, missä mä koen, että mulla on kehitettävää.”*

Teknologiaan liittyviä tavoitteita hän on ratkonut vähitellen yhdessä kollegojen kanssa. Käsityön kontekstissa Kaisan oppilaat harjaantuvatkin tietoteknologian käyttöön oman oppimisensa dokumentoinnissa esimerkillisellä tavalla. Samoin itse- ja vertaisarviointi toteutuu Kaisan käsityöprojekteissa järjestelmällisesti ja mietitysti. Koulun resurssit mahdollistavat Kaisan luokassa jokaiselle oppilaalle kannettavan tietokoneen käytön jatkuvasti. Toivottavasti Kaisan ja hänen oppilaiden osaaminen käsityön ja teknologian kontekstissa etenee jatkossa vielä siihen suuntaan, että verkko-oppimisympäristöt saadaan käyttöön vieläkin reaaliaikaisemmin ja jaetusti. Tieto- ja viestintäteknologiat mahdollistavat paitsi dokumentointia, myös itse suunnittelua erityisesti yhteisöllisen tiedon tuottamisen ja jakamisen näkökulmasta. (Ks. Kokko ym. 2014, 89.)

> *”Meillä on hyvä tilanne sillä tavalla, että meillä on mahdollisuus käyttää kannettavia tietokoneita niin, että jokaisella on omansa. Siellä on sitten käsityön kansiot, missä heillä on välivaiheet valmiiksi slideilla ja sinne valokuvataan ja*

*dokumentoidaan sitten. Esimerkiksi: työ huovutuksen jälkeen, kaunein kirjontapisto, vapaa kuvaus, kaverin valitsema lähikuva työstä, valokuva kaverien kirjoittamasta palautepaperista, opettajan palautteesta… Ne niinku tekee sitä koko ajan, joka tunti, ei niin että lopuksi täytetään kaikki diat kerralla. ”*

Käsityön opetussuunnitelmamuutoksen Kaisa on kokenut erittäin positiivisena. Se on ollut hänelle mahdollisuus tehostaa ja tehdä näkyväksi omia ihanteitaan hyvästä käsityön opetuksesta ja sen integroinnista muihin oppiainesiin. Opetussuunnitelman velvoitteet ovat Kaisan omien ihanteiden mukaisia, ja siksi niiden toteuttaminen lie hänelle mielekästä ja motivoivaa (ks. esim. Hargreaves 2004.) Kaisalle käsityön opettaminen on paremminkin helpottunut ja hän nauttii luovemmasta otteesta oppimiseen. Kaisa kokee myös omien ammatillisten valmiuksiensa olevan nykyisin riittävät ja hän uskaltautuu niin oman kuin oppilaidenkin tekemisen varaan. Riskeeraaminen opettajan työssä on rohkeutta tehdä totutuista poikkeavia opetuksellisia ratkaisuja oppilaiden hyödyksi ja uudistusten toteuttamiseksi. Uskaltautuessaan riskeeraamaan totunnaiset tapansa opettajat suostuvat myös haavoittuviksi: kokeilut saattavat myös epäonnistua. Suostuessaan muutoksiin opettaja siis antautuu myös haavoittuvaksi. (Reio 2005, 986 Laskyn 2005 mukaan.) Haavoittuvuuden tunteiden ilmaisemista saatetaan välttää, koska siihen liittyviä tunteita saatetaan pitää epäammatillisina. (Hargreaves 2005.) Kaisa kuitenkin kertoo myös kehittymiskohteistaan ja uransa alkupuolen haasteista. Kelchtermansin (2005, 1005) mukaan itsensä likoon pistävät, siis haavoittuviksikin suostuvat opettajat synnyttävät paljon todempaa ja sitoutuneempaa kehitystä muutostilanteissa kuin opettajat, jotka muodollisesti alistuvat edellytettyihin muutoksiin.

*”Jotenkin mä oon nauttinu kauheesti tästä, ja nauttinu kauheesti kuinka oppilaat luo ja tekee ja innostuu, ja musta tuntuu, että ku mä vertaan siihen aikaan kun mä alotin opettajana, ni mä olin hyvin pitkälle kaikki piti olla semmosta suunnitelmallista, kun kaikki oli uutta ja erilaista, että mä pysyn siinä jotenkin mitä pitää tehdä, nyt ku on tullu lisää ikää ja kokemusta, uskaltaa olla luovempi ja huomaa, että se kantaa se opetus. Ni sillon, mä muistan se oli enemmän semmonen niinku puurtamisen tunne, kun se oppilas ei päässy riittävästi vaikuttamaan siihen omaan työhönsä. Mutta nyt kun hän pääsee vaikuttamaan, ja hänen se oma suunnittelu, hän näkee konkreettisesti miten se oma suunnittelukin lähtee elämään, niin se on ollut jotenkin itsellekin antosampaa ja helpompaa.”*

### 4.5 Kerttu – eheyttäjän suulla

Kerttu on valmistunut teknologiapainotteisesta luokanopettajakoulutuksesta noin kymmenen vuotta sitten. Hän on opinnoissaan suorittanut tekstiilityön sivuaineopinnot, teknistä työtäkin opintoihin on kuulunut kymmenen nykyisen opintopisteen verran. Kerttu on työskennellyt valmistumisestaan lähtien luokanopettajana ja käsityötä hän on työvuosiensa varrella opettanut eskareista 6.-luokkalaisiin.

Kerttu kokee, että merkittävin muutos käsityön opetussuunnitelmassa on rakenne, jolla käsityön sisällöt nyt esitetään. Hän kokee, että kun korostetaan kokonaista käsityöprosessia, on se nyt myös valmiiksi kirjattuna opetussuunnitelmassa selkeämmin niin, että yksittäisiä tekniikoita on helpompi toteuttaa ja arvioida sen valossa. Yksittäiset tekniikat määräytyvät oman koulun opetussuunnitelman mukaisesti. Käsityön opetussuunnitelma ei haasta Kerttua mitenkään entistä erityisemmin, vaan haasteet ovat yleisellä tasolla linjassa ja suhteessa kaikkiin uudistuksiin ja oppiaineisiin. Niinpä erityisesti dokumentoinnin ja myös arvioinnin toteuttaminen opetussuunnitelman edellyttämällä tavalla on mietityttänyt Kerttua myös käsityön kontekstissa. Arvioinnin osalta opetussuunnitelmamuutos on Kertun käsityön opetusta jonkin verran muuttanutkin, mutta ei juurikaan muuten.

Monimateriaalisessa mielessä toimivaa yhteistyötä teknisen työn opettajan kanssa Kerttu on tehnyt paljon jo edellisen opetussuunnitelman ajallakin, ja hän kertoo siitä vasta pyydettyäni. Yhteistyössä on suunniteltu tuotteita, joissa oppilaiden työn kokonaisuus on muodostunut sekä tekstiilityössä että teknisessä työssä valmistetusta osuudesta, esim. taulukangas on painettu tekstiilityössä, kehykset nikkaroitu teknisessä. Kertulle työtapojen yhdistäminen ei siis ole uutta, mistä syystä hän arvelee jättäneensä teeman haastattelussa kokonaan vaille huomiota. Työtapoja yhdistäviä projekteja on ollut ja tulossakin, mutta nyt käsillä olevat käsityöprojektit toteutuvat vain tekstiilityön työtavoilla.

Oppiaineena käsityö näyttäytyy Kertulle liikkeen ja luovuuden sallivana kevyempänä tekemisenä, joka tukee muiden aineiden oppimista, ja on oppilaillekin siksi mieluinen. Oleellista käsityössä on Kertun mielestä sen synnyttämät positiiviset kokemukset ja lapsen itseluottamuksen vahvistaminen sekä sen luonne monialaista oppimista tukevana oppiaineena. Käsityön erityislaatu pikkuoppilaille on sen mahdollisuudessa tukea oppimaan oppimista ja käsitteellistä ymmärtämistä toiminnallisessa ja konkreettisessa muodossa, mutta muutoin se on Kertulle yksi oppiaine muiden joukossa. (Ks. POPS 2014, 31.) Kerttu kertoo käsityöstä eheyttäjän suulla ja hyvin käytännönläheisesti.

Käsityön prosessimaista luonnetta täsmentääkseen Kerttu antaa käytännön esimerkin kertoen kakkosluokkalaisten kanssa tekemästään kankaanvärjäys- ja -painantaprojektista. Mielikuvitusta aktivoivana lähtökohtana (ks. Yliverronen 2014) siinä on ollut tarina pihan puusta, joka on katsellut, kuinka pihapiiri syksyllä muuttuu. Käsityön ideointi on sitten aloitettu oikeita syksyn lehtiä tarkastellen ja kuvalliseksi suunnitelmaksi sommitellen. Tästä on edetty itse tekemiseen opettajan määrittelemien tekniikoiden pariin. Suunnittelussa Kerttu antaa lapsille usein myös jonkin konkreettisen lähtökohdan, kuten jo mainitut puun lehdet tai eräässä 4-luokkalaisten kanssa toteuttamassaan projektissa kotoa tuodut kierrätysmateriaalit. Käsityön kehittelyvaiheeseen kuuluvissa sisältöalueissa (POPS 2014, 147) Kertun lähestymistapa käsityöprosessiin harjaannuttaa monipuolisesti oppilaan mielikuvitusta, tutustuttaa materiaaliseen maailmaan ja vie kohti tavoitteellista tekemistä. Piirtäminen on lapsille luonteva tapa tunteiden ja ajatusten ilmaisuun. Piirtämisen lisäksi lapsille tulisi kuitenkin tarjota myös mahdollisuuksia suoraan kolmiulotteiseen mallintamiseen, mikä suunnittelussa on lapsille piirtämistäkin luontaisempi tapa. (Ks. Yliverronen 2014, 70.)

> *”Mut ylleesä jotaki konkreettista, isoillaki, että mitä ne saa vähän siinä pyöritellä ku ne hahmottelee, että mitä tästä vois tulla. Ei suoraan aleta vihkoon piirtää sitä valmista, vaan ensin ideointitasolla vähä jotenki, ja aika paljo mä vielä oon käyttäny kynä-paperi –suunnittelua sitte sen jälkeen, että miten se pannaan ylös se suunnitelma.”*

Opettajalle lähtökohta, jossa toimitaan oppilaan omien suunnitelmien pohjalta voi olla haasteellinen: kuinka yhdistää oppilaan omat suunnitelmat ja opettajan asettamat kriteerit yhteen työhön niin, että kaikki toteutuvat. Kerttu siis ottaa käsityölle oman koulunsa opetussuunnitelmassa määritellyt sisällölliset reunaehdot, joiden puitteissa oppilaat saavat tehdä omannäköistään tuotetta. Oppilaan oma suunnittelu Kertullakin koskee siis lähinnä työn visuaalista ilmettä. Tässä Kerttu kuitenkin antaa oppilaalle vapautta myös teknisen toteutuksen suhteen ja ryhtyy oppimisen ohjaajaksi prosessiin, joka etenee materiaalin ehdoilla ja oppilaan tahdolla. Käsityön oppimisasetelmaan jää siten avoimuutta, mutta oppilaiden toiminnan tukemiseksi se sisältää myös rajoituksia (ks. Kokko ym. 2014).

> *”Oli semmonen vilttiprojekti, johon niitten piti suunnitella tilkku. Ja se lähti oikeestaan siitä, että tuokaa kotoa jotakin kierrätysmateriaalia, että sehä on opettajalle aika haasteellinen lähtökohta, kun sä et yhtään tiiä mitä ne tuo, mitä ne panis siihen. Että sitte tietenki siinä on ne reunaehdot, että siinä pittää*

*olla itse värjätty kankaan palanen, ja se pittää koostua vähintään kahdesta eri osasta, et mää tiesin, että siihen tulis ompelun kannalta tärkeet elementit. Mutta se saatto lähtä sitte, että eri lapsilla hyvinki, että ku mää oon nyt tuonu tämmösen, ja sit meijän piti miettiä, että miten me se siihen laitetaan. Elikkä se suunnittelu lähti lapsista ite aikapaljo, ne mitä ne toi."*

Käsityössä Kerttu pitää erityisen tärkeänä positiivista tunneilmapiiriä, mitä hän ylläpitää esimerkiksi kysellen oppilaiden tunnelmat ennen työhön ryhtymistä ja järjestämällä työskentelypaikat niin, että oppilaat ovat lähellä toisiaan ja pääsevät juttelemaan työstään ja työnsä lomassa. Koulukäsityön merkitys onkin itse työskentelyssä ja sen kautta vahvistuvassa itsetunnossa ja mielihyvää tuottavassa kokemuksessa (POPS 2014, 146, 270).

*"Käsityössä tykkään ihan hirveesti siitä, että se on, se tunneilmapiiri pittää olla semmonen positiivinen, ja semmonen erityisen positiivinen hyvä vire, kun sitä tehhään. Et on turvallista kokkeilla, ja jotenkin semmonen että ku me tehhään yhdessä, ni että siellä ois hyvä tehdä yhdessä sitä työtä."*

*"Jos se tunneilmapiiri on koulussa hyvä, ni sitte ne lapset oppii niitä asioita. Mutta jos se on huono, ni ne ei pysty ottaan mittään vastaan."*

Rantala (2006) on tutkinut oppimisen iloa ja tiivistää käsitettä lukuisten aihetta käsittelevien teorioiden avulla. Ihmisen tunnetila vaikuttaa hänen ajatteluunsa ja muistiinsa. Oppimisen kontekstissa tunteiden laatu, positiivisuus tai negatiivisuus, joko auttaa tai estää oppimista. Positiiviset tunteet, joista Rantala käyttää käsitettä oppimisen ilo, antavat oppijalle muun muassa voimaa, sitouttavat, motivoivat ja kohdistavat oppijan huomioin kulloinkin tehtävään työhön. Positiiviset tunteet parantavat oppimisen laatua ja kohentavat minäkuvaa sekä tukevat itsetunnon kehittymistä. Oppimisen ilon kannalta opettaja on luokassa avainhenkilö: sopivilla tehtävänannolla ja työtavoilla hän mahdollistaa onnistumisen ja ilon kokemukset, jotka tukevat itsetuntoa ja valmiuksia uusien haasteiden kohtaamiseen. (Mt., 33–42.)

Kertun ajatus käsityöstä sisältää piirteitä, jotka kuuluvat myös leikkiin. Kerttu kertoo, että käsityön tunnilla voidaan olla hiukan vapaammin, liikkua ja jutella. Rantala (2006) esittää, että vapaus on oppimisen ilossa oleellista ja rinnastaa sitä leikkiin. Vapaa oppilas on Rantalan mukaan utelias ja luova, niin kuin leikkiessään on lapsi parhaimmillaan vapaa aikuisten maailman säännöistä ja rajoitteista. (Mt., 50–51.) Järvilehto (2014) huomaa, että leikille antamamme määritelmät vastaavat merkillisellä tavalla tutkimuksissa todistettujen tehokkaan

oppimisen osa-alueita. Leikkimisen ja oppimisen arvo vain ei ole sama. Nyt murroksessa oleva koulujärjestelmämme luotiin teollistuvan yhteiskunnan tarpeisiin, ja mielikuvamme koulusta vastaa edelleenkin sitä. Nykyaikainen koulu vastaa nykyajan haasteisiin ja yksittäisiä taitoja laajemmin sen opettaa oppimaan, ja vieläpä siitä nauttien. Leikki palaa näin koulun kontekstiin vähitellen. (Järvilehto 2014, 18–23.)

Kertun oppilaidensa kanssa toteuttama vilttiprojekti lähestyy opetussuunnitelman ideoita yhteistyön roolista käsityössä. Projektissa jokaisen oppilaan valmistama oma osuus on lopuksi yhdistetty yhdeksi isommaksi peitteeksi. Käsityön opetussuunnitelmassa yksilöllisen työskentelyn rinnalle onkin nostettu yhteisöllinen suunnittelu ja yhteinen valmistaminen. Kertun käsityön tunneilla oppiminen tapahtuu opetussuunnitelman hengessä vuorovaikutuksessa toisten kanssa yhdessä tehden ja tekemisestä jutellen. Käsityön tunnille Kerttu kokoaa oppilaat selkeäksi yhteisöksi, jossa tekemisen taitojen rinnalla kehittyvät vuorovaikutustaidot ja oppilaiden osallisuuden kokemus (ks. POPS 2014, 27).

> *”… ne ei saa täällä yleensä tehä sillai että ne on yksin eri paikoissa, vaan me tehhään yhdessä. Että mä sen nään tässä tosi tärkeenä, että vaikka ne on pikkuoppilaita, ni ne on aika kivoja, sitte ne juttelee siitä työstä samalla ko ne tekkee, mikä mun mielestä on aina ilahduttavaa, että ne käy siitä työstä semmosta keskustelua.”*

Kertun toiminta oppilaiden vuorovaikutuksen mahdollistamiseksi käsityön yhteydessä luo paitsi positiivista oppimisilmapiiriä tarjoaa oppilaille myös lähtökohtia ryhtyä kehittämään yhteistyötä ja toimintaa siihen suuntaan, kuin se opetussuunnitelman käsityön tehtäväkuvauksessa ilmenee. Varsinaiseen yhteisölliseen suunnitteluun (ks. Lahti & Nuutinen 2014) ja muotoilun ideoista ponnistavaan yhteisölliseen käsityöprosessiin (Seitamaa-Hakkarainen 2009) on yhteisen pöydän äärestä vielä matkaa, mutta suunta on ehdottomasti oikea. Yhteisen työn lisäksi yhteisöllinen suunnittelu edellyttää yhdessä valittua todellisen elämän ongelmaa, jota ajatusten ja käsityöllisten kokeilujen avulla ryhdytään ratkaisemaan. Ilman vuorovaikutustaitoja tällainen ei voi onnistua, ja niitäkin täytyy harjoitella. Työstä jutteleminen vie myös kohti eriytyneitä suunnittelutaitoja, joissa suunnittelu ensinnäkin ymmärretään koko prosessin kestävänä tapahtumisena ja erityisesti vuorovaikutuksessa toisten kanssa (ks. Laamanen & Seitamaa-Hakkarainen 2014; Kokko ym. 2014.)

Nykykäsitys oppimisesta korostaa yhteistyötä. Oppivassa yhteisössä sekä opettajat että oppilaat ratkaisevat ongelmia yhdessä ja jakavat osaamistaan. Yhteisöllisen oppimisen kannalta oleellista olisi ottaa käyttöön oppilaiden erilaiset tiedot ja taidot: yhdessä kehitellyt ajatukset ja oivallukset voivat Lonkan ja Vaaran (2016) mukaan olla hämmästyttävänkin nokkelia, vaikka ymmärrettävästi voivat myös haastaa paitsi pedagogisesti myös käytännön tasolla. (Mt., 41.) Perinteisesti jokaisella oppilaalla on käsityössä ollut oma työnsä ja tekemisensä. Kuka siis saa luokan yhteisen suunnittelun ja valmistuksen tuotoksen tai minne se kevätjuhlan jälkeen laitetaan? Miten paloturvallisuusmääräykset kohtaavat kierrätysmateriaaleista yhteistoiminnallisesti valmistetut luokan uudet sisusteet? Kertun luokassa valmistuneet peitot on kekseliäästi lahjoitettu hyväntekeväisyyteen.

Käsityö näyttäytyy Kertulla myös oppimaan oppimisen palveluksessa. Kerttu kertoo miettivänsä ja kirjaavansa isompien oppilaidensa kanssa jokaiselle käsityön tunnille sekä käsityötoimintaan että laajemminkin oppimiseen liittyvän tavoitteen. Hän pyrkii antamaan sanallista positiivista palautetta oppilailleen tunnin aikana, mutta taululle kirjatun tavoitteen saavuttamista arvioidaan tunnin päätteeksi erilliselle lomakkeelle tai vihkoon. Tämän Kerttu kokee lapsille olevan hyvin tärkeää ja myös hallittavaa. Selkeä tavoitteen asettelu tukee paitsi arvioinnin läpinäkyvyyttä, tukee oppimisen iloa mahdollistamalla oppilaalle hallinnan tunteen ja välittömän palautteen oppimisestaan. Systemaattinen ja säännöllinen palaute tulee Kertun oppilaille myös tallennetuksi, ja mahdollistaa palautteisiin palaamisen myöhemmin omaa kasvuaan tiedostavassa mielessä. Opettajan antamaa tukea siihen Kertun oppilaat tuntuvat osaavan arvostaa jo nyt. (Ks. Luostarinen & Peltomaa 2016, 207–208; Rantala 2016, 71.)

> *”Joskus jos me ei aikataululllisesti ehitä tekemään sitä loppuarviota, ni ne sannoo että me ei oo tehty arviointia! Et se on niille hirveen tärkeetä, et ne saa sen palautteen siinä. Suurin osa palautteesta pitäski olla, et se lapsi saa positiivista palautetta sen tunnin aikana, ihan opettajalta henkilökohtasesti, mutta ne haluaa myös hirveen paljo, että se pannaan ylös se palaute sinne vihkoon niille. ”*

Kerttu kokee, että pienten oppilaiden on vaikea arvioida omaa tai varsinkaan toisten työtä erillään välittömästä työvaiheesta. Näin ollen loppuarviointi koskee Kertulla lopputulosta, ja prosessin aikainen arviointi tapahtuu jokaisen tunnin lopussa. Oppimaan oppimisen suh-

teen huomio Kertulla onkin tulevien oppituntien toiminnassa. Käsityöllisessä mielessä arviointia voisi kehittää suunnittelun suuntaan: kokonaiselle käsityöprosessille luonteenomaista on, että arviointi ohjaa työn tulevia vaiheita, ollen siinä mielessä jatkuvaa suunnittelua. (Ks. Laamanen & Seitamaa-Hakkarainen 2014, Kokko ym. 2014.)

> *”Että jos ne aidosti arviois vaikka nyt sitä suunnittelua, ni se pitäs melkein tehä sen suunnittelun jälkeen. Ja jos ne aidosti arvioi vaikka värjäämistä, ni se pitäs tehä sen värjäämisen jälkeen. Koska jos ne tekee sen lopussa, ni: ”Tää on tosi hyvä, tää on just semmonen ku mä halusin!”. Että se ois jotenki realistinen se arvio, ni mun mielestä siinä pittää ensin olla työskentely ja sitte se arviointi.”*

Käsityö on Kertulle yksi niistä aineista, jotka lähtevät tukemaan jonkin isomman ilmiön opiskelua. Tämä näkyy myös Kertun luokassa, jossa vielä tekeillä olevat ketut ovat nurkkapöydällä odottamassa, että työtä jatketaan. Kettua on käsitelty biologiassa, ja niille on käsityössä myös huovutettu takit. Kokonaisuus liittyy laajemmin suomalaisuutta käsittelevään teemaan. Tässä projektissa tavoitellaan kokonaisvaltaista käsitystä suomalaisuudesta, ja tätä teemaa rinnastetaan useampaan eri oppiaineeseen (ks. Halinen & Jääskeläinen 2015, 26). Ilmiölähtöinen oppiminen häivyttää myös oppiaineiden kahtiajakoa akateemisiin lukuaineisiin ja taito- ja taideaineisiin. Niitä molempia tarvitaan erilaisten ilmiöiden ymmärtämiseksi. Niin ikään ilmiölähtöinen oppiminen vie kohti tutkivan oppimisen käytäntöjä. (Lonka ym. 2015, 54, 57.)

> *”Käsityö on meillä…, vois sanoo että aina me mietitään, et mikä on meijän ympäristöopin aihe, ja se monesti lähtee nimittäin ympäristöopista, että mikä on ympäristöopissa aihe. Sitte äidinkieli lähtee sitä tukemaan, käsityö lähtee, musiikki lähtee sitä tukemaan. Että se on niinku lapsille semmosta yhtä.”*

Miksi kaikki oppilaat tekevät kettua ja miksi jokaisen ketun asuste on huovuttamalla tehty takki, jää minulle epäselväksi. Kysymyksessä voi olla luokkayhteisön demokraattinen päätös toimia juuri näin. Toisaalta kuitenkin pienten oppilaiden kanssa opetus on usein opettajajohtoista, jolloin suunnittelutehtävä alkaa opettajan antamasta ilmiöstä ja rajatusta käsityöllisestä sisällöstä (ks. esim. Fernström, Karppinen & Ojala 2014, 108). Haastaisiko toteutus ratkaisevasti enemmän tai oppisiko lapsi vähemmän biologiaa, jos jokainen lapsi olisi saanut itse päättää, minkä suomalaisen metsän eläimen valmistaa ja minkä vaatekappaleen

sille huovuttaa? Omaa suunnittelua ja päätöksenteon taitojen kehittymistä ajatellen kannustus erilaisiin toteutuksiin voisi eheyttää vielä oppiainerajojen ylikin. Niemen (2015, 119) mukaan uskallus irrottautua perinteisistä opetustavoista tukee eheyttämistä, vaikka vastuu opetussuunnitelman mukaisista tavoitteista ja sisällöistä on edelleen opettajalla.

Seitamaa-Hakkaraisen (2009) mukaan käsityön merkitys ja mielekkyys ovat luovuuden tuottamassa mielihyvässä, ongelmanratkaisutaitoja hiovassa toiminnassa ja mahdollisuuksissa tarkastella oman työn asettumista ympäröivään maailmaan. ”Taidot kyllä kasvavat ja kehittyvät tekemisen ja ajan myötä” (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 66). Samoin Kertusta on opetuksen kontekstissa tärkeintä koko käsityöprosessi ja oppilaan itseluottamuksen tukeminen osaamisen näkökulmasta. Vaikka tuote ei aikuisen näkökulmasta olisi kummoinenkaan, voi lapsi olla siitä aivan haltioitunut. Lisäksi se, jolta ompelu ei vielä hienomotoriikan kehittymättömyydestä johtuen luonnistu, voi onnistua huovutuksessa erinomaisesti. Kerttu tuntuu omaksuneen käsityön opetussuunnitelman 1–2 luokkien tavoitteet, joissa pohjustetaan eriytyneempää käsityöprosessin toteuttamista tutustuttamalla käsityöhön, materiaaleihin ja menetelmiin sekä tuetaan itsetunnon kehittymistä onnistumisten ja kokeilujen kautta, laaja-alaisista lähtökohdista käsin. (Ks. POPS 2014, 146.)

> *”Että se on sitte sama, kun käsialaki kehittyy kirjottamisessa, ni kehittyy nämäki taidot tekemällä, mutta en mä niistä kanna niin huolta. Että jos ne on tyytyväisiä ja innostuneita ni mä oon tyytyväinen.”*

> *”Ei niistä tartte tulla käsityöläisiä, seki on hienoo, jos niitä tullee, mutta jos ne oppis selviämään arkipäivästä, se tukis jotenki semmosta minä-pystyvyyttä. Tääl on mukava ja hyvä, ja mä pystyn ja mä ossaan, ja jos se kantais muihinki asioihin, että minä pystyn, minusta on tähän. Ni se ois ehkä se mun tavote, se on ehkä aika iso tavote, mutta että se tukis jotenki semmosta, lasten hyvinvointia.”*

# 5 KOKOAVA TARKASTELU

Viiden opettajan kertomukset monimateriaalisesta käsityöstä tarjoavat tarkasteltavaksi kapean, mutta hämmästyttävänkin monipuolisen näkymän koulukäsityöhön. Samalla seudulla työskentelevät, suurin piirtein saman opettajasukupolven edustajat kertovat ja tulkitsevat monimateriaalista käsityötä eri tavoilla. Erilaiset ja toisistaan poikkeavat kokemukset ja kertomukset konkretisoivat selvästi, kuinka koulutuksen rakenteellinen muutos ”omistetaan”: tulkitaan ja toimeenpannaan käytännön työssä omien kokemusten, arvojen ja asenteiden ja opettajuuden kautta (ks. Hargreaves 2004, 2005; Schmidt & Datnow 2005; van Veen, Sleegers & van de Ven 2005).

Yleistyksiä ei näiden haastattelukertomuksista muovaamieni henkilökohtaisten tarinoiden pohjalta voi tehdä, mutta se ei toisaalta laadullisen tutkimuksen tarkoitus olekaan. Kertomani tarinat ovat luokanopettajien henkilökohtaisia, hetkellisiä avauksia aiheeseen ja sellaisina riittäviä ja tosia. Ne rakentavat itse ilmiötä, toivottavasti myös kertomuksensa minulle kertoneita opettajina sekä kaikkia, jotka heidän tarinansa lukevat. Syntetisoin kertomukset monimateriaalisesta käsityöstä tutkimukselliseksi tarinaksi tässä yhteenvedossa, jossa myös vastaan tutkimuskysymyksiin ja esitän kokoavia päätelmiä tekemistäni tulkinnoista ja teoreettisista peilauksista.

Kysymykseen *” Millä tavalla alakoulun opettajat kertovat opetussuunnitelmamuutoksesta ja sen vaikutuksista käsityön opettamiseen?”* vastattakoon: positiivisesti ja mahdollisuuksien kautta, negatiivisesti haasteiden kautta ja kriittisesti molempia tavoittaen. He kertovat siitä myös omalle koulutus- ja työtaustalleen luonteenomaisesti, käsityökasvatukselle antamansa orientaation suuntaisesti sekä oman opettajuutensa kautta. Koulukäsityöstä kerrotaan myös erityisesti käsityöoppiaineena tai yhtenä osana isompaa, eheyttävää ja monialaista oppimista. Monimateriaalisesta käsityöstä kerrotaan erityisesti konkreettisten esimerkkien avulla. Vastaus kysymykseen *”Millaisia kokemuksia ja käsityksiä alakoulun opettajilla on uuden opetussuunnitelman mukaisen monimateriaalisen käsityön opettamisesta?”* kulminoituu suunnitteluun, josta kokemukset ja käsitykset vaihtelevat. Suunnittelu näyttäytyy opettajien kerronnassa merkityksellisenä niin oppilaan kuin opettajan asemista. Suhtautuminen siihen vaikuttaa olevan yhteydessä opettajan omaan käsityölliseen osaamiseen ja käsityön pedagogiseen orientaatioon. Muilta osin kokemukset ja käsitykset tulevat kerrotuiksi kuvauksina kokonaisesta käsityöprosessista, monimateriaalisuudesta ja dokumentoinnin ja arvioinnin toteutuksista. Monimateriaalinen käsityö hahmottuu myös kertomatta jääneen

kautta. Siksi tuloksia kuvatakseni kirjoitan auki myös teemat, joista opettajat juurikaan eivät kertoneet, tai jotka esiintyivät vain yksilöllisinä avauksina.

## 5.1 Kokemuksia

Schmidt ja Datnow (2005) kirjoittavat, että opettajien tunteet sulautuvat muutoksiin ja muovaavat niitä. Muutoksiin suhtaudutaan aina asenteellisesti ja niitä kohti asetutaan tavallisesti joko puolesta tai vastaan. Opettajien tunteiden ja tulkintojen synnyttämät asenteet muutoksiin vaihtelevat ongelmallisista ja rajoittuneista haastaviin mutta rikastuttaviin. (Mt., 250–251.) Opetussuunnitelmamuutos on opettajalle lähtökohtaisesti ulkoapäin annettu ja ohjattu. Tällaisiin muutoksiin opettajakunnassa suhtaudutaan aina jo lähtökohtaisesti negatiivisemmin kuin muutoksiin, joihin ohjaudutaan oma-aloitteisesti. Ulkoapäin ohjattuun muutokseen voi kuitenkin suhtautua positiivisesti, jos muutoksesta löytää sellaista mielekkyyttä, jolla ”omistaa” tai ottaa sen omakseen. Hargreaves (2004) on havainnut, että useiden oma-aloitteisiksi mainittujen muutosten taustalla on havaittavissa yhtäaikaisia muutostrendejä koulutuksen kentällä. Näin ollen ulkoa ohjattu muutos ikään kuin muuntuu pakottomasti oma-aloitteiseksi, kun opettaja ryhtyy ulkoista muutosta toteuttamaan omassa toiminnassaan ja siihen motivoituneena. Muutoksesta tulee kasvatuksellisesti tavoiteltava parannus, joka tuottaa opettajalle tyydytystä suhteessa oppilaisiin ja kollegoihin. Opettajat, jotka suhtautuvat ulkoa-annettuihin muutoksiin tavallisemmin positiivisesti ovat tyypillisesti muun muassa nuorempia opettajia, useammin naisia ja opettavat taito- ja taideaineita innovatiivisella otteella. (Mt., 301–305.)

Tutkimukseeni osallistui yhteensä viisi luokanopettajaa: kaksi teknistä työtä opettanutta miestä ja kolme tekstiilityötä opettanutta naista. He kaikki kuvasivat kerronnassaan käsityön opetusta uuden opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen suuntaisesti. Kokemukset käytännön toteutuksesta ja käsitykset muutoksen mielekkyydestä yli päänsä vaihtelivat. Hargreavesin (2004) havaintojen suuntaisesti kohdejoukon miespuoliset edustajat suhtautuivat käsityön opetussuunnitelmaan ja sen tuomiin muutoksiin kielteisemmin ja varautuneemmin kuin naiset. Kaikkien haastattelemieni nuorehkojen naisopettajien kerronnalle leimallista oli, että he jo edeltävästi olivat pyrkineet toteuttamaan käsityötä kokonaisena ja monimateriaalisia elementtejä sisältävänä prosessina. Omien ideoiden vahvistuminen virallisessa asiakirjassa loi käsityön opetukseen aivan erityistä mielekkyyttä. Samoin kaikki naisopettajat kokivat käsityön uuden opetussuunnitelman motivoivan oppilaita käsityön opiskeluun ja siten

tukevan lapsen itsetunnon kehittymistä entistä paremmin. Miesten kerronnassa oppilaan motivaation suhteen oli kuultavissa myös päinvastaisia näkökulmia.

Muutoksen toteuttamistavat ja johtajuus vaikuttavat opettajien kokemuksiin muutoksista (ks. esim. Hargreaves 2004, 291–296). Tässä tutkimuksessa nämä näkökulmat eivät näyttäytyneet kovin merkittävinä, vaikka niistäkin hiukan kerrottiin. Muutoksen toteuttamiseen sinänsä otti suoraan kantaa vain Pekka, joka opettajana oli kokenein ja hänellä oli perustehtävänsä lisäksi hallinnollisia ja järjestötehtäviä. Hän oli kokenut opetussuunnitelmatyön omassa kunnassaan kaiken kaikkiaan sekavana, ei siis vain käsityön osalta. Niko toi esiin, että uuden opetussuunnitelman suunnittelijat eivät tunne koulujen todellisuutta ainakaan teknisen työn opetuksen osalta, ja Niina toi esiin, että käsityön opetuksen kehittämiselle oli hänen työpaikallaan ollut esimiehen tuki. Niinan tapa puhua monimateriaalisesta käsityöstä uuden opetussuunnitelman mukaisesti oli yksinomaan positiivinen. Opettajien voidaan koulun muutoksessa nähdä joutuneen prosessiin, jota kaikilta osin ”ei ole kyetty pukemaan ehjäksi kokonaisuudeksi, joka olisi helpompi ymmärtää ja siirtää käytäntöön” (Norrena 2015, 147). Onnistuneissa muutoksissa opettajat ovat muutoksessa osallisia, ja johtaja sekä vastuuttaa että tukee alaisiaan koulun kehittämisessä (Hargreaves 2004, 306–307; Norrena 2015, 137).

## 5.2 Tulkintoja

Kaikki haastateltavani kertoivat kokonaisesta käsityöstä suunnittelun, valmistamisen ja arvioinnin prosessina. Suhtautumisestaan riippumatta kaikki opettajat siis olivat ottaneet opetussuunnitelman tavoitteet huomioon omassa työssään (ks. Garber 2002, 140; vrt. Hilmola 2009). He kertoivat käytännön esimerkkejä projekteista, joissa omat suunnitelmat taipuvat yksilöllisiksi tuotteiksi määrättyjen kriteerien prosessia säädellessä. Jatkuvan arvioinnin ja oppimisen näkyväksi tekemisen näkökulmasta ajatellen kaikki olivat ratkaisseet asian käsityön kohdalla sähköistä dokumentaatiota ja vertaispalautetta sisältäväksi kokonaisuudeksi prosessin aikana ja lopuksi. Erityisesti oppilasarvioinnin suhteen kerronta kohosi yleensä juuri käsityöstä koko opetussuunnitelman yleiselle tasolle, minkä vuoksi jätin aiheen analyysissa vähemmälle huomiolle. Käsityön luonne itsessään laaja-alaisena, eheyttävänä ja monialaista oppimista tukevana oppiaineena tuntui olevan kaikille luokanopettajille lähes itsestään selvää. Tästä pääteltäköön, että monialaisuuden ja eheyttämisen ideaalit eivät liene alakoulussa niin suuria uutuuksia tai järjestelyjä vaativia asioita. Kerronta tämän suhteen

olisi voinut olla hyvin erilaista, jos tutkimuksen kohdejoukkona olisivat olleet yläkoulun aineenopettajat.

Monimateriaalisuutta käsityön kontekstissa oli tulkittu eri tavoin. Tekstiilityön ja teknisen työn työtapojen yhdistämisenä se tuntui olevan kaikille jo tuttua, eikä siten näyttäytynyt käsityön opetusta mullistaneena asiana. Työtapoja yhdistäviä projekteja yhteistyössä teknisen työn opettajan kanssa Kaisa ja Kerttu olivat toteuttaneet jo edeltävän opetussuunnitelman (2004) ajalla. Tässä haastattelussa he ehkä siksi kertoivat spontaanisti vain käsityöprosesseista, jotka sisälsivät vain itselle tutumman käsityön lajin, tekstiilityön työtapoja. Alakoulun ylempiäkin luokkia opettavilla työtapojen yhdistäminen tuntui olevan enemmän normi, mutta ei myöskään ainoa tapa.

Opetussuunnitelma jättää käsityön opetuksen toteutukseen edelleen tulkinnanvaraa: koulukäsityössä sekä yhdistetään työtapoja että toimitaan vain toisen lajin kontekstissa monia eri tekniikoita ja materiaaleja yhdistäen. Toteutuuko tässä opetussuunnitelman henki, jää pohdittavaksi. Väkinäisen yhdistämisen asemesta lienee kuitenkin järkevää käyttää harkintaa ja toimia perustellusti. Eri projekteissa voidaan keskittyä kokonaisen käsityöprosessin eri vaiheisiin: toisinaan materiaaleihin ja tekniikkoihin, toisinaan (jopa pelkkään) suunnitteluun, ongelmanratkaisuun ja teknologioihin, toisinaan hakea käsityöstä väylää luovuudelle ja itseilmaisulle. (ks. Kojonkoski-Rännäli 2009; Kröger 2003; Laamanen & Seitamaa-Hakkarainen 2014). Ajatusta voi mielestäni hyvin soveltaa myös tekstiilityön ja teknisen työn työtapojen yhdistämiseen. Työtapoja yhdistäviä projekteja on opetussuunnitelman suuntaisesti syytä tavoitella, mutta ei vain muodon vuoksi. Huovan liimaaminen puuhun on askartelua, ei käsityötä (ks. luku 6.2).

Hilmolan ja Aution (2017) tutkimustulosten mukaan yläkoulun oppilaat, jotka ovat osallistuneet vain toista käsityötä painottavaan opetukseen, ovat motivoituneempia valitsemaan sen valinnaisaineikseen ja pitävät oppiainetta mieluisempana ja hyödyllisempänä kuin yhteiseen opetukseen osallistuneet. Tutkijat huolehtivat, että työtapoja erottelematon käsityö kouluopetuksen normina muuttaa kädentaitojen opetuksen pelkästään alakouluun painottuvaksi, jos oppilaat eivät halua valinnaisaineekseen monimateriaalista käsityötä. He esittävät, että käsityötä kehitetään nykyisillä ratkaisuilla vain tyttöjen eduksi, niin että heidän osallisuuttaan teknologiakasvatuksen sisältöihin saadaan lisättyä. Painokkaana kannanottona he esittävät, että sukupuolten tasa-arvoa toteutetaan omien kiinnostusten mukaisia valintoja sallivan mahdollisuuksien tasa-arvon ja poikien kustannuksella. Tulevaa opetussuunnitelmaa

ajatellen he toivovatkin suuntausta, jota toteutetaan muun muassa Islannissa ja Pohjois-Amerikassa: tekstiilityön ja teknisen työn kehittämistä omina oppiaineinaan monialaisesti niille luonteenomaisten lähiaineiden kanssa, toki luontevissa kohdin toisiinsa yhdistäen. (Hilmola & Autio 2017, 53–55.)

Yhteistyö toisen käsityön lajin opettajan kanssa oli kaikilla uuden opetussuunnitelman myötä entisestään tiivistynyt. Varsinaisena yhteisopettajuutena käsityötä ei opettanut edelleenkään kukaan: yhteinen osuus rajoittui tyypillisesti suunnitteluvaiheeseen ja jo luokkien sijaitessa eri puolilla koulua hoitivat opettajat ”oman puolensa” opetuksen enimmäkseen itsekseen. Haastattelemani opettajat olivat itse kokeneet yhteistyön hyvänä ja projektit olivat olleet onnistuneita. Käytännön järjestelyt tilojen ja ryhmäjakojen suhteen oli saatu hoidettua neuvotellen ja kekseliäästikin. Luokkatilojen erillisyys ei noussut merkittäväksi monimateriaalisen käsityön esteeksi, vaikka käytännön järjestelynä jonkin verran haastoikin.

Pekka ja Niko rakensivat omaa näkökulmaansa monimateriaalisuuteen myös kuulemiensa ja käytyjen keskustelujen varaan: monimateriaalisuus oli saatettu tulkita ja ymmärtää myös väkinäiseksi ja ainaiseksi pakoksi, joka rasittaa opettajia entisestään. Samoin yhteisprojektien sain kuulla herättäneen valikoivuutta esimerkiksi työparien suhteen. Nikon kerronnasta syntyi oivallus, että tietämättömyys saattaa haitata rakentavaa monimateriaalista opettajayhteistyötä. Käsityötä voi (ainakin toistaiseksi) opettaa pelkästään toisen käsityön lajin taidoilla. Siksi edes tiloihin ja tekniikkoihin tutustuminen ja toisen opettajan työstä tietoiseksi tuleminen (ks. Savonmäki 2007) avaisivat varmasti monia silmiä ja uusia uria.

## 5.3 Orientaatioita ja erilaisia opettajia

Orientaatio käsityöhön ja sen opettamiseen näyttäytyi eri opettajilla erilaisena (ks. Kröger 2003; Lepistö 2004; Pöllänen 2009; Rönkkö 2011). Pekalla ja Nikolla korostuivat näkemykset koulukäsityöstä tuotteen valmistamisen, taidon ja tiedon rakentamisen näkökulmista. Niina kertoi käsityöstä suunnitteluna ja ilmaisuna painottaen opettajan omaa osaamista ja yhteistyön merkitystä toisen käsityölajin opettajan kanssa. Kaisalla ja Kertulla korostui ilmaisullinen näkökulma tuotteen valmistamisen ja taidon oppimisen kontekstissa osana alakoulun alempien luokkien oppimaan oppimista tukevia ja eheyttäviä oppimiskokonaisuuksia. Eroissa oli kuultavissa vaihtelua haastateltujen koulutuksen ja työtaustan mukaisesti.

Pekan aineenopettajuus kuului vahvana teknologiakasvatuksen eetoksena, johon sekoittui myös tuote- ja taitokeskeiselle painotukselle ominaista tavoitetta pitää huolta oppilaiden käsityöllisten taitojen tasosta ja laadukkaiden tuotteiden valmistamisesta koulukäsityössä. Erityisen vahvana tämä painotus kuului Nikolla, jolle prosessin ensisijaisuus näyttäytyi jopa täysin älyttömänä lähtökohtana käsityölle. Ennen opettajan uraansa Nikolla oli työkokemusta rakennusalalta, minkä tulkitsin tätä laadukkaan ja konkreettisen tekemisen orientaatiota tukevan. Niinan tuotti erityisen pohdittua kerrontaa kokonaisen käsityön suunnitteluvaiheesta, ja sen myötä Niinan opettajuus käsityön suhteen tuli kerrotuksi kehittäjän suulla. Luovaa tuotesuunnittelua sisältäneet monipuoliset opinnot ja osaaminen kuuluivat Niinalla selvästi suunnittelun korostamisena ja myös erityisenä ajatuksena suunnittelusta opittavana taitona sekä kykynä opettaa sitä. Niina toi esiin myös yhteistyön ja koulun johdon tuen tärkeyden käsityönopetuksen kehittämiselle.

Kaisan ja Kertun profiloituminen luokanopettajuuteen erityisesti alaluokilla tuotti käsityöstäkin kuvan yhtenä oppiaineena monien joukossa palvelemassa ennen kaikkea oppimaan oppimisen tavoitteita. Kaisa kuitenkin käsitteellisti asiaa erityisemmin juuri käsityöilmaisulle ominaisena luovuutena ja kertoi asiasta myös oman opettajuutensa ja oppimisensa kautta. Kerttu kertoi leikinomaisuutta, iloa ja vuorovaikutusta korostavasta eheästä oppimisesta, jossa myös käsityöllä oma roolinsa on. Molempien kerronta sai erityisen konkreettisen sävyn, kun sanallisen kerronnan lisäksi tehdyt ja tekeillä olevat työt kertoivat omaa tarinaansa monimateriaalisen käsityön toteutuksista haastattelutilassa.

## 5.4 Suunnittelusta

Suurin ja eniten puhuttanut muutos tuntui kaikilla haastattelemillani luokanopettajilla olevan suunnittelu. Käsityöstä tulee kokonainen, kun lapsi itse suunnittelee omaa työtään. Kaikki kertoivat miksi, miten ja kuinka paljon lapsen omaa suunnittelua käsityöprosessit sisältävät. Kertomuksissa suunnittelu näyttäytyi erityisesti ilmaisupainotteisena toimintana, jolloin ongelmaratkaisun ja muotoilun ideat kuuluivat vähemmän tai oppilaiden kyvyt sellaiseen suunnitteluun kyseenalaistettiin (ks. Kojonkoski-Rännäli 2009).

Suunnittelu asettui kertomuksissa suhteeseen taitojen oppimisen ja itse käsityön tekemisen kanssa. Varsinkin Pekka, Niko ja Niina rakensivat kerrontaansa tämän teeman varaan. Pekka ja Niko kyseenalaistivat suunnittelun mielekkyyttä. Ilman joitakin perustietoja ja -taitoja realistisia suunnitelmia ei ole välttämättä mahdollista tehdä eikä realistisiakaan suunnitelmia

toteuttaa. Suunnittelua tulisi siksi heidän mielestään edellyttää perustelluista syistä ja perustelluissa määrin, eikä se saisi viedä liikaa aikaa itse tekemiseltä (ks. esim. Syrjäläinen 2003).

Niko ja Pekka kertoivat myös omien suunnitelmien mukaisten töiden haasteista opettajalle ja opetustilanteille: teknisen työn luokassa opettajan aika hupenee materiaalien esivalmisteluihin, eikä millään tunnu riittävän yksilölliseen ohjaamiseen muiden oppilaiden odotellessa toimettomina. Oppilaan omien suunnitelmien mukaiset työt saattoivat pahimmillaan tuottaa sekä esteettisesti että käytännöllisesti toimimattomia töitä, ja suunnittelu itsessään saattoi turhauttaa joitakin oppilaita, erityisesti poikia. Kokonainen käsityöprosessi sisälsi Pekan mielestä elementtejä, joita voidaan opetella myös muiden aineiden yhteydessä (ks. Kaukinen & Riipinen 2008, 412).

Niina ei nähnyt suunnittelun ja taitojen oppimisen välillä ristiriitaa, vaikka tunnistikin taitojen oppimisen muuttavan hiukan muotoaan niin, että osaaminen ei jatkossa ehkä ole niin laajaa, mutta sitäkin syvällisempää ja ohjaa omatoimisen tiedon etsimisen pariin. Niina rajasi oppilaiden suunnittelutehtävät ikätason ja osaamisen mukaisesti jättäen oppilaalle aina mahdollisuuksia vaikuttaa omaan työhönsä. Itse suunniteltu oli Niinasta ”lapsen näköistä” ja oma suunnittelu tuki Niinasta oppilaiden, erityisesti poikien motivaatiota käsityössä. Niinan opettajuus näyttäytyi kehittäjyytenä, jossa hän rohkeasti oli toteuttanut ja perustellut omia näkemyksiään hyvästä käsityön opetuksesta nimenomaan oppilaan omaa suunnittelua mahdollistavana ja tukevana toimintana.

Alakoulun pienimpiä opettavilla suunnittelua luonnehti vahva ohjattuisuus määrättyjen tekniikoiden ja materiaalien puitteissa. Kerttu näki taitojen oppimista tärkeämpänä itsetunnon ja -luottamuksen kehittymisen tekemisen ilon kautta, eikä siten kerronnassaan problematisoinut oman suunnitelman ja opettajajohtoisuuden suhdetta. Kaisa puolestaan oli suunnitellut, eritellyt ja eriyttänyt toteutuksensa todella huolellisesti niin, että oppimaan oppiminen läpäisi käsityön oppimisen tekniikoista tinkimättä. Oman suunnittelun ja vapaiden valintojen alue käsityöprosessissa alakoulun pienimmillä oppilailla jäi siten verrattain kapeaksi, mutta piti yllä yksilöllisyyden ja oman suunnittelun ideaa. Isommilla oppilailla valinnan vapauksia tehtävien töiden suhteen oli enemmän, mutta jonkinlainen näennäisyys ja muodollisuus näitäkin valintoja edelleen luonnehtivat. Voidaan perustellusti kysyä, kuinka vapaa on valinta muutamien vaihtoehtojen välillä? (ks. Garber 2002, 136, 141). Voidaan myös perustellusti todeta, että koko alakoulun käsityönopetuksen luokkahuonetodellisuus huomioiden opettajien on pakko tuota vapautta rajata.

Havainnot suomalaisesta käsityöopetuksesta antoivat Garberille (2002) syytä olettaa, että kokonaisen käsityön suuntaan kehittyvä suomalainen koulukäsityö muuttaa enemmän teknisen työn opetuksen käytäntöjä. Painopiste teknisessä työssä oli tuolloin perustaidoissa ja koneiden käytön opettelussa, kun tekstiilityössä omia suunnitelmia ja valintoja ja erityisempiä tekniikoita pyrittiin painottamaan jo tuolloin. Garber löysi näille lähestymistapojen eroille hyvin konkreettisia syitä: teknisessä työssä työturvallisuudesta huolehtiminen on isommassa roolissa ja käytettävien materiaalien ja tekniikoiden variaatio suppeampi, jolloin aloittelevien oppilaiden on tyydyttävä tekemään hyvin samankaltaisia töitä. (Mt., 141.)

Tämän tiedon valossa ei teknisen työn opettajien kriittisempi suhtautuminen nykyisen opetussuunnitelmamme mukaiseen opetukseen ole yllätys. Toisaalta on pantava merkille, että Pekka ja Niko, jotka kielteisempiä äänenpainoja suunnittelua kohtaan esittivät, olivat myös antaneet oppilaille aluksi jopa edistyksellisen suuria vapauksia toteutuksen suhteen. Käytännön kokemukset olivat palauttaneet rajaamaan mahdollisuuksia hieman ja tämä oli tuottanut onnistuneempia kokonaisprosesseja. Niina oli rajannut töitä väljillä tehtävänannoilla tai antamalla oppilaalle muutaman vaihtoehdon toteutettavista töistä ja tekniikoista. Kaisan ja Kertun opetuksessa oppilaan oma suunnittelu koski lähinnä ilmaisua ja työn visuaalista ilmettä tuotteen valmistamisen ja taitojen harjoittelun kontekstissa. Niina, Kaisa ja Kerttu olivat siis koko ajan pitäytyneet rajatummissa toteutuksissa kuin Pekka ja Niko.

Yksilölliset työsuunnitelmat pirstaloivat perinteisen ”kateederiopettajuuden” yksilölliseksi ohjaamiseksi, johon yhden opettajan aika ei millään riitä. Kokonaisen ja monimateriaalisen käsityön opettaminen, siinä missä muutkin oppiaineet moni- ja laaja-alaisesti toteutettuina, vaativatkin uusia opetusmenetelmiä yhteisten demonstraatioiden rinnalle. Tieto- ja viestintäteknologioiden hyödyntäminen käänteisen luokkahuoneopetuksen tapaan voisi joissakin, vaarattomissa, työvaiheissa toimia. Käsityön ja yleensä opetussuunnitelman tavoitteet yhteisöllisyyden kehittämisestä voivat onnistuessaan vähentää myös opettajan painetta yksilöllisen oppimisen ohjaajina. Ilmiönä tämä on kuitenkin otettava vakavasti: riittämättömyyttä kokeva opettaja uupuu työhönsä.

Sawyer (2011) esittää, että tämän päivän opettaja toimii jatkuvasti kolmen paradoksin ristitulessa. Opettajana hän joutuu jatkuvasti mukauttamaan toimintaansa strukturoidun ja improvisoidun käytännön välillä. Suhteessa oppimiseen hän mukauttaa tehtävänannot ja toimintaohjeet huolellisesti tuettujen harjoitusten ja avoimen tiedonrakentelun välillä. Lisäksi opettaja tekee valintoja ulkoisten, opetussuunnitelman asettamien tavoitteiden ja oppilaiden

omien impulssien välillä. Toimivissa luokkahuoneissa nämä kaikki ovat tasapainossa, ja myös oppilaat vaikuttavat tämän tasapainon syntymiseen. Kokonaisen käsityön idean opetussuunnitelmasta omaksunut opettaja toimii Sawyerin ajatuksiin peilaten tilanteessa, jossa oppilaiden yksilölliset suunnitelmat vievät opettajan toimintaa kohti improvisaatiota eivätkä opetustilanteet rytmity kaikille yhteisten demonstraatioiden mukaisesti. Kurinalainen (disciplined) improvisaatio metaforana kuvaa taitavan opettajan tapaa ratkaista nämä paradoksit oppimisen ja oppilaan hyväksi olemassa olevien struktuurien, käytäntöjen, rajoitteiden ja mahdollisuuksien puitteissa mutta luovasti soveltaen. (Sawyer 2011, 3, 13–15.)

Kaikki haastattelemani opettajat tulivat näiden paradoksien keskellä ottaneeksi kantaa vapauksia sallivaan ja tiukempaa ohjausta noudattavan käsityön toteuttamiseen (ks. Kokko ym. 2014, 95). Opettajat kertoivat, kuinka ohjasivat oppilaiden käsityöllistä tekemistä teemoja, materiaaleja ja välineitä tai tekniikoita rajaamalla. Rajauksia perusteltiin ulkoisista syistä, jolloin opetussuunnitelma ohjasi kohti määrättyjä tekniikoita ja materiaaleja. Opettajana toimimisen ja oppimisen näkökulmasta rajauksia jouduttiin tekemään, jotta toiminta, käsityön oppiminen, opettaminen ja tekeminen ylipäänsä säilyivät mahdollisina. Toiminnan lähtökohtien määrittäminen sopivissa määrin onkin perusteltua oppilaiden työskentelyn sujuvuuden ja toisaalta opettajan omien voimavarojen, kokemuksen ja tilanteen hallintaresurssien vuoksi (Kokko ym. 2014, 87).

Kokonaisen käsityön ideaali on pakottanut opettajat, minunkin haastattelemani, pohtimaan käytännön ohjaustoimintaansa. Suunnittelu ja ongelmanratkaisu ovat kokonaisessa käsityössä ilmeisiä, mutta opettajilta saattaa puuttua ”…keinoja uutta luovia taitoja harjoittavien prosessien ohjaamiseen” (Kokko ym. 2014, 84). Perinteisesti opetuksen suunnittelu on ollut rajattua siten, että se on perustunut etukäteen kaikki vaiheet tuntevaan prosessiin. Kontrolli opittavasta asiasta ja sen oppimiseksi saavutettavasta toiminnasta on ollut opettajalla, jolloin oppilaan toimijuus ja aito osallisuus on kaventunut ulkoisten vaatimusten täyttämiseksi. Opettajajohtoisessa otteessa suunnittelukin on täten näyttäytynyt vain yhtenä välttämättömänä vaiheena ennen varsinaista työskentelyä. Samalla sen merkitys kokonaista käsityötä luonnehtivana jatkuvana tekemisen ja kokeilujen muokkaamana kehkeytymisenä on jäänyt oppilaille vieraaksi. Suunnitelma ymmärretään usein väärin tulevan työskentelyn ja tuotteen ”lukkoon lyömisenä”, vaikka se todellisuudessa on vain työväline: oman ja jaetun muistin ja toiminnan ohjaamisen ulkoinen tuki sekä mahdollisuus vuorovaikutukseen. Suunnitelmasta tulisi tehdä ”elävä”. Se ei saisi olla vain projektin alkuun sijoittuva pakollinen piirustustaidonnäyte, vaan jatkuvasti kasvava ja mukana kulkeva esitys, johon myös opettaja ja

toiset oppilaat saavat jälkensä jättää. (Kokko ym. 2014, 84–85, 89–91; Laamanen & Seitamaa-Hakkarainen 2014, 23; ks. myös Koskennurmi-Sivonen 2014, 47.) Opettajien taitoja opettaa suunnittelua tulisi kohentaa opettajankoulutuksessa ja täydennyskoulutuksella.

## 5.5 Kertomatta jäi

Muotoilu käsitteenä ei esiintynyt kertomuksissa ollenkaan, vaikka epäsuorasti muotoilun ideat käsityökasvatuksen taustalla sanallistuivat kerronnassa kysymyksinä oppilaan omasta suunnittelusta. Jotta muotoilulle ominaiset lähestymistavat tulisivat koulukäsityön kontekstissa käsitellyiksi, tulisi käsityöprosessien alkaa design -perustaisen oppimisen ideoiden mukaisesti todellisen elämän ongelmista ja edetä erilaisten rajoitteiden ja kokeilujen siivittämänä matkana kohti loppuratkaisua ja aivan erityisesti yhteistyössä muiden ympäristön toimijoiden kanssa (ks. esim. Seitamaa-Hakkarainen 2010). Muotoilu yhdistyy luontevasti materiaaleihin ja teknologiaan, josta suoraan puhui vain Pekka. Nikon kerronnassa teknologia oli epäsuoraan kuultavissa ja Kerttu toi sitä esiin hieman arjen hallinnan näkökulmasta. Pekka oli joukon ainoa teknisen työn aineenopettaja, Niko ja Kerttu ovat valmistuneet teknologiapainotteisesta luokanopettajakoulutuksesta. Käsityöilmaisulle tyypillinen luova suunnittelu kuului puolestaan kaikkien tekstiilityötä opettavien kerronnassa. Pekalle luovuus näyttäytyi idean jalostamisena. Nikolle suunnittelun funktio oli tuottaa työpiirros, jonka pohjalta tiedetään, mitä ollaan tekemässä. Havainnot toistavat käsitystä tekstiilityön ja taiteellisen ilmaisun sekä teknisen työn, muotoilun sekä teknologiakasvatuksen yhteyksistä, joita olen pohtinut jo edeltävästi. Teknologian opetus Suomessa on sitoutunut tyypillisesti teknisen työn yhteyteen, jolloin se on sukupuolen mukaisen valinnan mukaisesti koulussa kohdentunut miesten opettamana pojille. (Lindfors 2007, 111, 119–120). Nykyinen opettajasukupolvi toistaa vielä omien koulu- ja opiskeluvuosiensa traditiota.

Opettajien kertomat käytännön esimerkit koskivat kaikki yksilöllisten suunnitelmien mukaisia yksilöllisiä tuotteita. Opetussuunnitelmatekstiin kirjatut mahdollisuudet yhteisöllisestä suunnittelusta ja valmistamisesta jäävät siis näiden viiden luokanopettajan työssä vielä kehkeytymään, vaikka Kertun kerronnassa työn tekeminen yhdessä rupatellen näyttäytyi tärkeänä avauksena yhteisöllisen suunnittelun suuntaan. Osallistuminen toisten prosesseihin sai kaikkien opettajien kerronnassa roolin vertaispalautteen antamisena, mutta tietoisena yhtei-

senä suunnitteluna se ei sanallistunut. Arviointi kuului kertomuksissa oleellisesti käsityöprosessiin, mutta käsitteellistyi lähinnä opetussuunnitelman yleisen tason linjauksin oppimisen näkyväksi tekemisenä jatkuvassa dokumentoinnissa.

Valmistuvat työt olivat edelleen enimmäkseen tuotteita, joilla oli myös jokin käytännöllinen funktio (ks. Garber 2002, 142). Kaisan ja Kertun teettämät taulut lähestyvät kuitenkin teoksisuutta myös käsityön kontekstissa: käsityön materiaaleja ja menetelmiä oli käytetty katsottavaksi tarkoitetun tuotteen valmistamiseen. Opettajat kuvasivat käsityön mahdollisuuksia integraatioon muiden oppiaineiden kanssa, mutta eivät kertaakaan maininneet kuvataidetta. Minusta raja näiden kahden välillä tulisi olla huokoinen, ja aikaa tekemiselle valmistamisen muodossa saadaan juuri, kun integroidaan käsityön suunnitteluvaihe kuvataiteen kanssa. Luonnostelu ja tuotosten kolmiulotteisuus, vähimpiä mainitakseni, ovat kuvataiteen ja käsityön jaettua aluetta. Kuvataiteen ja käsityön kompleksinen suhde on tämän tutkimuksen kontekstissa jätettävä käsittelemättä, mutta lukuisien tutkijoiden kanssa yhteisymmärryksessä kannustaisin etenemään koulukäsityössä kohti kuvataiteelle perinteisesti varattuja arvoja, lähestymistapoja ja toteutuksia. Käsityötuote voi olla myös esteettinen. Lisäksi tekeminen, materiaalin muokkaaminen käsin, on käsityölle luovuttamatonta ja voi itsessään tuottaa esteettisen kokemuksen (ks. Kyllönen 2009). Koululaisille tulee tarjota mahdollisuus myös tällaisiin kokemuksiin ja keskittyä siksi välillä juuri tekemiseen.

Suunnittelun toteutukseen kuten myös teknologioiden hyödyntämiseen sekä siinä että yleensä käsityön opetuksen kontekstissa soisin kaikkien opettajien vielä saavan lisätietoa. Tieto- ja viestintäteknologioita kaikki opettajat kertoivat käyttävänsä apuna käsityöprosessin dokumentoinnissa ja arvioinnissa, siis oppimisen näkyväksi tekemisessä sekä oppilaalle että opettajalle. Suunnittelussa näitä teknologioita hyödynnettiin myös kuvien etsimisen muodossa. Virtuaaliset oppimisympäristöt tarjoaisivat enemmänkin mahdollisuuksia käsityön opetukselle: blogit, yhteiset työtilat ja alustat verkko-oppimisympäristöinä vievät käsityötä myös sen yhteisöllisen ulottuvuuden suuntaan. Suunnittelun ei koskaan tulisi olla yksinäistä puurtamista, vaikka lopulta johtaisikin jokaisen oppilaan itsenäiseen tuotteen valmistamiseen (ks. Kokko ym. 2014, 89).

Opetussuunnitelmaan kirjatut käsityön kasvatustavoitteet eettisyyden ja tiedostajuuden näkökulmasta tulivat esiin vain Pekan kerronnassa ja liittyivät vahvasti hänen teknologiakasvatukselliseen ajatteluunsa. Samoin oppilaan taito kehittää ja ylläpitää kulttuuriperintöä kä-

sityön kasvatustehtävänä pulpahti esiin vain yhdessä haastattelussa, ja silloinkin jo nauhurien sammuttua. Katoavatko jotkut perinteiset käsityöt tulevaisuudessa, jos niitä ei enää teetetä koulussa? Oman kulttuuriperinnön tuntemus ymmärretään opetussuunnitelmassa osaksi laajempaa ympäröivän materiaalisen maailman tuntemusta. Tekemisessä ohjataan ennakkoluulottomaan ja kokeilevaan innovointiin. Toisaalta käsityön avulla pyritään kasvattamaan osaavia kansalaisia, joilla on muun muassa halu käsityöperinteen ylläpitämiseen ja kehittämiseen. (POPS 2014, 270.) On mahdollista tietää, kuinka villasukka neulotaan. On mahdollista neuloa villasukka. Rajankäynti säilytettävien ja joutavien käytänteiden välillä konkretisoituu Seitamaa-Hakkaraisen (2009, 69) mukaan juuri käsityötä opettavien valinnoissa, jotka eivät ole aina helppoja.

## 5.6 Se, mistä ei pitäisi puhua

Lähtökohdat yhteisen käsityön opettamiselle ovat suomalaisessa peruskoulussa olleet nimenomaan sukupuolten tasa-arvon toteutumisen liikkeelle panemia. Muodollisesta valinnan vapaudesta huolimatta valinta on tyypillisesti tapahtunut sukupuolen mukaisesti niin, että tytöt ovat voidessaan valinneet tekstiilityön, pojat teknisen työn. (Ks. esim. Marjanen 2012, Metsärinne 2008; Kokko 2006.) Valinnan vapautta ei opetussuunnitelmatekstissä enää ole. Silti viidestä opettajasta vain yksi ei millään tavalla tuonut esiin sukupuolikysymystä kerronnassaan. Olen tietoisena rajauksena jättänyt sukupuolinäkökulman pois tutkimukseni kontekstista: aihetta on tutkittu jo entuudestaan. Aineistoon perehdyttyäni en kuitenkaan voi antaa asian olla täysin. Luvun otsikolla viittaan tapaan, jolla sukupuolikysymyksistä puhuttiin: äänensävyt, sanojen hakeminen ja sanavalinnat paljastavat, että ollaan aihepiirissä, jota ei tulisi tuoda koulun kontekstissa esiin ja että siitä täytyy puhua varovaisesti.

Pekan kerronnassa sukupuolikysymykset tulivat esiin hänen käsityksissään käsityön nykytoteutuksen vaikutuksista oppilaisiin: joitakin poikia ahdistaa olla tekstiilityössä, tyttöjä teknisessä työssä. Ajatus käsityön näkemisestä yhtenä kokonaisuutena ilman jakoja eri lajeihin on Pekalle positiivinen tasa-arvokysymys. Hänestä on hyvä, että sekä tytöillä että pojilla on osaamista arkipäivän teknologioista jumittuneiden vetoketjujen tai polkupyörän ketjujen suhteen. Sen lisäksi hän kuitenkin painiskelee sukupuolisensitiivisyyden kysymysten kanssa mietteissään luontevista tavoista tukea ja mahdollistaa oppilaiden kiinnostusta tiettyihin asioihin ja toisaalta rohkaista pois omalta mukavuusalueeltaan.

> *”Mua ärsyttää jollakin tavalla ihan suhteettomasti nykyään, ku jaotellaan että ei sais olla mies-nais –näkökulmaa, tai tyttö-poika, mutta miksei me anneta sitten, tueta ja mahollisteta, että jos jollakin on selvästi kiinnostusta johonkin, ja haluaa tehdä tiettyjä asioita, niin minkä tähen me ei mahollisteta sitä paremmin? Että semmonen väkipakolla väkinäinen tasapäistäminen siinä mielessä, että kaikille kaikkea, ei oo hyvä, mutta sitte taas sen teknologisen yleissivistyksen kannalta kaikille pittää olla kaikkea.”*

Sukupuolinäkökulma esiintyy myös Niinan kerronnassa: oman suunnittelun osuus motivoi, erityisesti poikia.

> *”Samallailla viime vuonna oli monet, ehkä erityisesti poikaoppilaat, että ei voi nyt tällai aina, mutta erityisesti mä oon näissä pojissa huomannu, nähny sen, että ne on yllättävän positiivisesti aina ollut siitä omasta työstään ihastuneita, ja että täähä onki hieno tää mun omatekemä työ. Ja sitten ku siitä saa kavereilta palautetta, ni ne jotenki niinku hoksaa sen, et se on hyvinkin onnistunut, ja se on sit mukava viiä kotiin. Et se on aina ihana.”*

Nikon kokemus poikien osasta on täysin päinvastainen. Niko on aina yrittänyt kannustaa oppilaitaan omiin ratkaisuihinsa valinnoissaan teknisen ja tekstiilityön työtapojen välillä. Positiivista Nikosta on se, että jotkut ovat olleet rohkeita ja valinneet tavallisesta poikkeavasti tytöt tekstiilin tai pojat teknisen. Käytännössä valinnanvapaus edelleen tuottaa kuitenkin perinteisiä valintoja, eikä Nikon monilta osin toimimattomaksi kuvaama käsityön väkinäinen yhteisyys tuota toivottua tulosta.

> *”Ja minusta siinä kärsii eniten ne pojat, jotka tarvis semmosen selkeän jutun, että tuossa on mitat ja tee näin, tätä vehettä käytetään näin, ja ei muuta kun tekemään. Monesti niiltä puuttuu, ne ei pysty istumaan alas, ne ei pysty niinku miettimään ja tekemään sitä suunnitelmaa rauhassa. Ei meillä taho oikein riittää aikakaan siihen, sitä on kaks tuntia viikossa, ni sitä ei hirveän montaa tuntia oo vuojenkaan aikana. Ni jos se aika menee siihen kynän pyörittelyyn, ni sillon ei opita hirveesti niitä käen taitoja.”*

> *”Mutta se ärsyttää tässä hommassa, että onhan niillä aina ollut mahollisuus valita. Mutta ei ne oo siltikään valinnut. Ja nyt sitte kun on tehty, keväälläkin viimesenä työnä nuitten isoimpien kanssa, että ne saa valita kummalla puolella*

> *ne toteuttaa jonku jutun, niin se ikävä kyllä menee aina niinku enneki: vaikka kuin niille yritetään sanoa että te olette henkilöitä, että teillä ei oo sukupuolta, ni silti kuitenki jostaki syystä tuntuvat valittevan aina vanhojen roolien mukaan, vaikka monesti tuntuu, että lahjatki olis siellä toisella puolella ihan puolin ja toisin."*

Kertun kerronta taas osoittaa, että määrätyt tekniikat sitoutuvat mielessämme helposti tiettyyn sukupuoleen. Jostakin syystä ompelus asettuu luontevammin pienen tytön käteen, ja onnistuukin ehkä poikia paremmin?

> *"Mul on semmosia pikkusia poikia, joilla ei, ne ei oo varmaan kynnää pitäny paljoa kädessä kun ne tuli kouluun, eikä ne ollu varmaan ikinä ommellu, ennenku sanoin, että nyt ruvetaan ompelemaan. Ja ne on aina, että "aivan sairaan hyvä tuli, tuli niin hyvä! ja jotenkin niinku se asenne on semmonen, että ne saattaa nimetä käsityön niitten lempiaineeksi."*

Sukupuolikysymykset elävät meissä, kokemuksissamme, asenteissamme, sanoissamme ja teoissamme. Se elää opettajissa, jotka elävät jotakin sukupuolta, ovat itse osallistuneet oppilaina käsityön opetukseen ja opiskelleet tietynlaista käsityötä. Se elää oppilaissa ja heidän huoltajissaan, ja koulun erikseen sijaitsevissa käsityön luokissa. Aiheesta kiinnostuneelle tässä riittäisi tutkittavaa, ja samalla voisi osallistua käsityön tulevan opetussuunnitelman muotoutumiseen keskustelussa koulukäsityön mahdollisuuksista ratkaista tasa-arvoon liittyviä kysymyksiä sekä tekstiilityön ja teknisen työn paikoista ja suhteista toisiinsa oppiaineina (ks. Hilmola & Autio 2017). Toivottavasti aiheeseen tarttuvat käsityötieteilijät, erityisesti tekstiilityön teknologian näkökulmasta. Teknologiakasvatukseen orientoituneet uhraavat yhteisten tuntiresurssien alttarille tekstiilityön: *"... kumpi on peruskoulun oppilaiden tulevaisuuden kannalta hyödyllisempää – opettaa kaikille tytöille ja pojille teknologiaa vai kaikille tekstiilityötä?"* (Hilmola & Autio 2017, 55).

Yhteisen käsityön mallissa tekstiilityön tulisi joutuin tiivistää rivejään kuvataiteen opetuksen kanssa ja lähteä soluttautumaan koulun rakenteisiin ja niiden väleihin esimerkiksi draamakasvatuksen kanssa ja vaikkapa aktivismin muodossa (ks. Garber 2013) käsityöllisinä performansseina ja kantaaottavina tempauksina. Samoin tekstiilityön teknologian kehittäminen olisi kovin ajankohtaista. Tai sitten olisi suotavaa Hilmolan ja Aution (2017, 55) ehdotuksen tapaan muodostaa kansainvälistä mallia noudattelevat erilliset oppiainekokonaisuudet, joissa

tekstiilityötä ja teknistä työtä kehitetään niille läheisten oppiaineiden yhteydessä ja luontevissa kohdin yhdistäen.

# 6 POHDINTA

## 6.1 Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka

Tapoja laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin on useita. Kerronnallisuus on tutkimusotteena konstruktivistinen. Silloin ajatellaan, että niin tieto kuin ihmisen minuus ovat alati rakentuvia ja muuttuvia prosesseja. Tietäminen on aina ajasta, paikasta ja tietäjästä riippuvaista. Lisäksi kaikki edeltävästi tiedetty ja koettu vaikuttaa siihen. Näin ollen totuuksia on yhtä monia kuin on kertojiakin, ja tutkimus tuottaa autenttisen mutta subjektiivisen ja verrattain hetkellisen kuvan todellisuudesta. (Heikkinen 2015, 156–158; Riessman 2008, 184–186.) Bold (2012) toteaa osuvasti, että kertomus maailmasta ei ole maailman peilikuva, vaan tila jonkin uuden kehkeytymiselle. Kerronnallisen tutkimuksen tarkoituksena on varman tiedon asemesta tuottaa alustavia, mahdollisia tulkintoja tutkitusta asiasta. (Mt., 2012, 20, 30.)

Kerronnallisuuteen pohjautuvan tutkimuksen tulokset eivät ole laajasti yleistettävissä. Yksilöllisiä tarinoita on kuitenkin mahdollista tarkastella suhteessa yleiseen, tai ne mahdollisesti paljastavat jotakin yleisestä. Kertoessaan kokemuksistaan ihminen samalla heijastelee kulttuurisesti jäsentyneitä ajattelutapoja asiasta. Kertomukset eivät ole vain ”kurkistuksia” tutkittavaan ilmiöön, vaan ne ovat osa ja rakentavat sitä. Samoin kertomus omista kokemuksista ei ole itsestä irrallinen raportti asiasta, vaan kertoja rakentaa samalla identiteettiään. (Heikkinen 2015, 144; Hyvärinen & Löyttyniemi 2006, 189, 220; Riessman 2008, 22.)

Tämä tutkimus osuu aikaan, jossa monimateriaalinen käsityö ottaa ensiaskeleitaan käytännön opetustyössä. Viiden luokanopettajan kertomukset kokemuksistaan paljastavat viisi erilaista tulkintaa monimateriaalisen käsityön opettamisesta syksyllä 2017. Kuudes tulkinta, omani, on näistä koostettu katsaus hyvin pieneen hetkeen ja suppeaan alueeseen. Yhden opinnäytteen puitteissa on mahdotonta tavoittaa hyvin laajaa ilmiötä kovin laajasti. Tutkimukseni antaa yhden, hetkellisen näkökulman monimateriaaliseen käsityöhön sellaisena kuin se viiden Oulun seudulla työskentelevän luokanopettajan kertomuksissa ilmenee.

Kaiken edellä esittämäni perusteella tutkimukseni reliabiliteetin arviointi perinteisin, toistettavuuden kriteerein ei ole mahdollista. Olen kuitenkin pyrkinyt johdonmukaisuuteen ja systemaattisuuteen avaamalla aineistolle ja sen käsittelylle tekemäni valinnat ja rajaukset sekä

kuvannut analyysia ohjaavat periaatteeni. Validiteetin arviointi kerronnallisessa tutkimuksessa kohdistuu puolestaan aineiston ja sen käsittelyn käyttökelpoisuuteen tutkimuskysymyksiin vastattaessa. Tutkimuksen laatua voi tässäkin mielessä varmistaa huolellisella tutkimuskohteen käsitteellistämisellä ja tulkinnalla sekä kuvaamalla niitä niin, että lukija vakuuttuu. Tähän olen pyrkinyt. (Ks. Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 27; Tuomi & Sarajärvi 2009, 136–137, 140–141.)

Eettisyyteen olen pyrkinyt noudattamalla hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista, ja tutkittavat ovat olleet tietoisia mahdollisuudestaan keskeyttää osallistumisensa koska tahansa. Aineiston hankinnassa, säilyttämisessä ja käsittelyssä olen toiminut luottamuksellisesti niin, että tutkittavien henkilöllisyys tai työpaikka eivät ole tulleet ilmi. Olen tarjonnut tutkittaville mahdollisuuden varmistaa tämä ennen tutkimusraporttini julkistamista. Tutkittavat ovat saaneet tutkimuksestani tietoa, heidän esimiehensä ovat olleet tietoisia tutkimuksellisesta toiminnastani koulun tiloissa. Olen noudattanut hyvää tieteellistä käytäntöä huolehtien kunnioituksesta ja ketään loukkaamattomuudesta, niin toisten tutkijoiden kuin tähän tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden suuntaan. En saa tutkimuksestani taloudellista hyötyä, enkä tunne tutkittaviani edeltävästi. Olen myös avoimesti kertonut omat syyni tutkia aihetta ylipäätään, ja tässä tuonut tiettäväksi oman koulutuksellisen taustani ja nykyisen tulokulmani käsityön opetussuunnitelman tutkimiseen. Asenteeni asiaan on paremmin kysyvä kuin kantaa ottava: olen ollut pois käytännön opetustyöstä opetussuunnitelman muutosvaiheen aikana. (Ks. Bold, 2012, 38, 49–71; Tiittula 2012, 441–448; Tuomi-Sarajärvi 2009, 132–133, 140–141.)

Tutkijan haastattelemiseen ja haastattelussa syntyneen aineiston tekstuaaliseen muotoon tallentamiseen liittyvät valinnat vaikuttavat tutkittavan aineiston muodostumiseen. Kysymyksenasettelun lisäksi tutkijan olemus ja tapa kuunnella sekä hänen valitsemansa tapa saattaa puhuttu aineisto tekstuaaliseen muotoon vaikuttavat syntyviin tulkintoihin. (Riessman 2008, 50.) Haastattelijana onnistuin pääasiassa kysymään ja annoin haastateltavan vastata avoimesti. Haastattelutilanteissa olisin kuitenkin voinut rohkeammin tarttua alkuihin, joita haastateltavat kerronnassaan toivat esiin. Toisin sanottuna: olisin voinut esittää tarkentavia miksi? -kysymyksiä reippaammin ja kohdennetummin. Haastattelutallenteita kuunnellessani huomasin lukuisia tutkimuksen kannalta tärkeitä aiheita, joita tarkentamalla heti olisi voinut saada tärkeää tietoa. Toisaalta tarkentavia kysymyksiä esittäessäni en aina kyennyt pitämään yllä avointa kysymisen tapaa, vaan varsinkin tiheämpää kyselyä odottavan haastateltavan kanssa ryhdyin kysymään suoria *kysymyksiä*, joihin myös sain suoria *vastauksia*. Lisäksi

huomasin jälkeen päin, että etukäteen valmistelemani haastattelurunko oli haastattelutilanteelle jossakin määrin rajoittava. Sen tekeminen tuntui tarpeelliselta ja turvalliselta, mutta haastattelujen anti olisi voinut olla vielä kerronnallisempi ja henkilökohtaisempi, jos ilman mitään määriteltyä suuntaa olisin uskaltautunut kuulemaan ja kysymään niistä teemoista, joista haastateltava kertoo. Haastattelurunko vei huomiota jonkin verran kertomusten kuuntelemisesta teemojen läpikäynnistä huolehtimiseen. (Ks. Bold 2012, 101–102.)

Analyysivaiheessa havaitsin myös, että aiheeni olisi pitänyt olla rajatumpi. Narratiivisella otteella aineistoa syntyi paljon. Kokemusten ja käsitysten kartoittaminen muutoksesta, opetussuunnitelmasta ja vielä opettamisestakin haastateltavien yksilölliset äänet säilyttäen oli hyvin haastavaa eikä moniin kiinnostaviin näkökulmiin ole ollut mahdollista paneutua kovin syvällisesti. Aihetta voisi kuitenkin näiden avausten pohjalta tutkia lisää rajatummista näkökulmista. Itse jatkaisin tutkimusta ottaen mukaan tarkasteluun monimateriaalisen käsityön tuotokset: mitä koulukäsityön tuote puhuu takanaan olevasta kokonaisesta käsityöprosessista, ja kuinka tuo kertomus kohtaa opettajan tai oppilaan kertomukset?

Kaikkien tekemieni päätösten, valintojen ja rajausten pätevyyden arviointi jää viime kädessä lukijalle. Tutkijana olen kuitenkin tehnyt parhaani ja pyrkinyt avoimesti kuvaamaan tekemiäni valintoja kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa kuten myös aineistoni ja sen tulkinnan suhteen sekä pyrkinyt johdonmukaisuuteen ja eheyteen. (Ks. Riessman 2008, 186–187, 189–193.) Perinteinen sisällönanalyysi olisi voinut antaa aineistosta kattavamman tai ainakin selkeämmän kuvan, mutta olisi samalla häivyttänyt yksilölliset äänet. Opetussuunnitelmasta ajatellaan niin monella tavalla kuin on opettajiakin. Toisaalta opettajan työtä tekevät yksilöt eivät voi piiloutua opettajan roolin tai opetussuunnitelman taakse. Näistä syistä en halunnut tasapäistää yksilöitä vain opettajiksi, vaan sisällytin heidät tutkimukseeni persoonina kertomaan ja rakentamaan monimateriaalista käsityötä ja sen opetusta.

Riessman (2008) ajattelee, että onnistunut narratiivinen analyysi johdattaa ajattelemaan pintaa syvemmälle, kohti laajempaa argumentointia. Tulosten yleistäminen laajalle ei ole mahdollista, mutta tulokset ymmärrettyinä käsitteellisiksi päätelmiksi voivat parhaimmillaan vaikuttaa tutkimusalaa koskevaan keskusteluun ja käytäntöihin. Tutkimuksen käytännöllinen merkitys on siis eräs laadullisen tutkimuksen luotettavuuden mittari. (Riessman 2008, 13, 193.) Oman toiminnan ja opettajuuden reflektio kertomisen muodossa on tutkimukseen osallistuneille opettajille ollut mahdollisuus oman opettajaidentiteetin rakentamiseen ja vah-

vistamiseen. Valmiin tutkimusraportin lukeminen voi avartaa paitsi osallistujien myös kaikkien kentällä toimivien opettajien näkymiä omasta toiminnastaan ja käsityön opetuksesta alakoulun kontekstissa. Tutkimus osoittaa, että erilaiset taustat, arvot ja ihanteet ohjaavat tulkitsemaan ja toteuttamaan opetussuunnitelman mukaista käsityötä koulussa eri tavoilla. Se myös osoittaa, että rajoituksista ja haasteet ovat monilla samankaltaisia, ja että niistä huolimatta monimateriaalisuuden ihanteita voi toteuttaa rakentavalla tavalla ja yhteistyö kollegoiden kanssa siinä urakassa kannattaa. Toisenlaisista tavoista ja ajatuksista tietoiseksi tuleminen on opettajana kehittymisessä, ja edelleen koulun kehittämisessä ensiarvoisen tärkeää.

## 6.2 Loppupäätelmät

Monimateriaalista käsityötä opetetaan Oulun seudulla ainakin viiden luokanopettajan toimesta ihan kunniakkaasti. Itseä tutkijana ja tekstiilityön aineenopettajana hämmästytti, kuinka luonteva monialainen ja -materiaalinen ote alakoulun opettajille oli: paljon puhuttu kahden käsityön lajin yhdistäminen ei näyttäytynyt niin mullistavana muutoksena kuin aiheesta käyty keskustelu tai omat ennakkokäsitykseni antoivat olettaa. Toisaalta se ei myöskään ollut saanut kaikin paikoin niin kirjaimellista tulkintaa kuin opetussuunnitelmateksti antaa ymmärtää, ja oppilaan valinnanvapaus tehtävien töiden suhteen jää vielä jossakin määrin näennäiseksi ja ehkä perusteettomankin vähiä vapauksia sallivaksi. Kokonaisen käsityön prosessi ja tekstiilityön ja teknisen työn työtapojen yhdistäminen ovat kuitenkin vahvasti kehitteillä, ja viimeksi mainitun suhteen osataan toimia perustellusti. Onnistuneissa monimateriaalisissa käsityöprojekteissa tuotteen kokonaisuus ei toimi yksinään ”toisella puolella” valmistetun osansa varassa. Molempien käsityön lajien yhdistämisen voi puolestani huoletta jättää väliin, jos se tarkoittaa, että esimerkiksi puinen, persoonallisen muotoinen, huolella viimeistelty ja maalauksin koristeltu kello lopuksi ”monimaterialisoidaan” tekstiilityön luokassa liimaamalla siihen kangaspaloja. Olen itse tänä keväänä joutunut todistamaan juuri tällaisen onnistuneen työn sotkemisen tönköillä huopasuikaleilla vain, koska on pakko ja siten muodollisesti päästään opetussuunnitelman tavoitteisiin. Monimateriaalinen käsityö edellyttää opettajalta monipuolista käsityöllistä osaamista ja suunnittelun opettamisen taitoja, jotta toteutukset eivät muodostu edellisen esimerkin kaltaisiksi.

Kun muotoilun ideat omaksutaan osaksi koulun käsityötoimintaa, seuraa toistaiseksi puuttuva yhteisöllinen ote kuin itsestään perässä ja yksilöllisistä tuotteista päästään kenties yhteisiin teoksiin. Teknologian oppimisen käsityössä tulisi ilmetä jollakin tavalla laajemmin

kuin vain tietoteknologian hyödyntämisenä prosessin dokumentoinnissa ja arvioinnissa. Tilojen ja laitteiden saatavuuden parantuessa sekä materiaalien kehittyessä asia kohentunee itsestäänkin, ja oppilaat nappaavat uudet ideat ja toimintatavat käyttöönsä usein aikuisia edistyksellisemmin. Nähtäväksi jää, mitä tapahtuu taitamiselle. Opetussuunnitelman korkeiden ja mielestäni hyvin laajojen tavoitteiden keskellä tekemiselle jäävä aika kieltämättä kutistuu. On kai kuitenkin luotettava siihen, että omaan suunnitelmaan perustuva käsityö antaa oppilaalle jotakin enemmän kuin laaja ja monipuolinen tekniikkojen osaaminen. Taidolla ja huolella tekemisestä on mielestäni kuitenkin syytä pitää kiinni: jos emme koulussa enää käsityötä ehdikään opettaa ja oppia niin laajasti, niin sen minkä ehdimme, soisin tehtävän kunnolla. 3-vuotiaan poikani touhukasta taiturointia saksien, paperin ja liimapuikon kanssa viime aikoina ihastelleena rohkenen todeta, että askartelua oppii opettamattakin, ja että teipin avulla valmistetut teokset kestävät todellakin vain katsetta.

Kannustan kaikkia käsityötä opettavia oman käsityöllisen asenteen ja arvojen pohdiskeluun: jotta voi toteuttaa laadukasta käsityön opetusta opetussuunnitelman ihanteiden mukaisesti, joutunee harjoittelemaan jotakin uutta. Monimateriaalinen ja aidosti yhteinen käsityö edellyttäisi käsityöilmaisun omaksumista myös teknisen työn yhteyteen ja tekstiilityön panostamista puolestaan teknologioihin. Aika näyttää, jatkuuko koulukäsityön kehittäminen Suomessa näin omaleimaisena, vai mennäänkö siinä monien muiden maiden tapaan kohti jakoa teknologia- ja taidekasvatusta tai kotitaloutta. Toisena vaihtoehtona kaiken lukemani jälkeen minulle hahmottuu entistäkin vahvempi eteneminen design -perustaiseen pedagogiikkaan, mikä Seitamaa-Hakkaraisen (2010) mukaan kattaa käsityön teknologisena ja materiaalisena toimintana ja estää käsityön marginalisoitumisen koulun oppiaineena. Paluuta entiseen ei kuitenkaan enää ole, vaikka jaottelut sitkeässä istuvatkin: Julkilausumissa häivytetyt sukupuolittuneet käytäntömme kuuluvat edelleen sivulauseissa.

Käsityön käytänteiden kehittämiseksi tulisi kehittää myös koulun rakenteita, mikä ei ole enää pelkästään opettajien hallittavissa oleva asia. Koulun kehittäminen tapahtuu omalla tavallaan vanhoissa raameissa: valtaosa suomalaisten koulujen käsityön luokista sijaitsee toisistaan erillään, eivätkä tieto- ja viestintäteknologiset laitteet ja sovellukset ole luontevasti käytettävissä käsityön opetuksen yhteydessä. (Ks. Norrena 2015, 144–145.) Oppilaan yksilöllinen käsityöprosessi merkityksellistyy pitkäjänteisessä ja innovatiivisessa työskentelyssä (POPS 2014, 270). Innovoidessaan oppilas luo käsityöllistä tietoa, joka on aivan uutta ainakin hänelle, kekseliäisyydessään ehkä jotakin aivan ennennäkemätöntäkin. Lukujärjestyksiä

vain ei ole luotu innovatiivisten tietoa luovien yhteisöjen näkökulmasta: keskeneräisiä työvaiheita ei voi jäädä jatkamaan loppuun, koska on lähdettävä välitunnille ja seuraavaksi lukujärjestyksessä on jotakin muuta. (Ks. Lonka & Vaara 2016, 49.) Luovaa prosessia ei voi kahlita 45 minuutin sykleihin. Oppilaan toimijuutta korostava oppimiskäsitys haastaakin totunnaiset oppimisympäristöt ja työtavat. Se ohjaa myös järjestelemään koulutyötä ja opetusta niin, että toimijuus voi toteutua. Silloin tulee olla tilaa ja aikaa oppilaiden vuorovaikutukselle, ideoille, ongelmanratkaisuille ja konkreettiselle tekemiselle. (Halinen & Jääskeläinen 2015, 23.)

Kouluissa, joissa nykyaikaisesti varustellut taito- ja taideainetilat jo sijaitsevat lähekkäin olisi mielestäni edellytyksiä kehittää käsityön opetusta luovaa kokeilua ja ongelmanratkaisua sekä oppilaiden omaehtoista toimijuutta ja yhteistoimintaa tukevaan suuntaan. Käsityötä voitaisiin toteuttaa pidempikestoisina projekteina, niin että tilat, materiaalit ja ohjaus olisivat oppilaiden vapaassa ja keskeytyksettömässä käytössä esimerkiksi viikon ajan, jos budjetit kestäisivät todennäköisen materiaalihävikin lisäksi vielä käsityöohjaajan kokoaikaisen läsnäolon tiloissa. Koulukäsityöhön tulisi tuolloin piirteitä maker-kulttuurista, joka konkretisoituu kirjainyhdistelmässä DIY, *do it yourself*. Maker-kulttuurin jäsenet valmistavat itse persoonallisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti merkityksellisiä tuotteita omien kiinnostustensa ja tarpeidensa mukaisesti ideoitaan jakaen ja yhdessä jalostaen. Oleellista yhteistyön ja jaettujen työtilojen lisäksi on, että projekteissa hyödynnetään perinteisten käsintyöstömenetelmien lisäksi teknologiaa kuten 3D-tulostusta, laserleikkausta ja e-tekstiilejä. Itse suunnitellen ja valmistaen luodaan paitsi uusia tuotteita, myös uutta tietoa, ja siksi maker-kulttuurin tuominen koulun kontekstiin voisi rikastaa käsityön opetusta merkittävästi. (Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen 2017, 422–24.)

Käsityön ja leikille ominaisen luovuuden ja vapauden yhteyttä ei ole tavattu nostaa esiin, koska taito- ja taideaineena se on joutunut puoltamaan paikkaansa vakavasti otettavana koulun oppiaineena jo ilman lapsen työlle annettua uskottavuuttakin. Käsityön leikillisyys voisi vahvistaa konnotaatiota harrastelusta ja puuhastelusta. (Ks. Hällström 2009, 15.) Pienen lapsen leikissä kaikki on mahdollista; aikuisten maailman realiteetit ja säännöt eivät sitä rajoita. Ajattelen, että todellisten innovaatioiden ydin siksi leikissä. Voisimmeko siis alakoulussa vaalia nimenomaan lapsen omaa suunnittelua ja tukea aikuisen näkökulmasta katsottuna täysin älyvapaiden tuotosten toteuttamista lapsesta kiinnostavilta vaikuttavilla materiaaleilla ja menetelmillä? Ehkäpä lapsen oman tekemisen kunnioittamisesta kumpuavat lo-

pulta myös halu ja edellytykset ottaa haltuun käsityön realiteetit teknisessä mielessä toimivien ja kestävien tuotteiden aikaansaamiseksi. Leikkimisestä tulisi silloin vakavaa siten, että mielikuvitukselliset ja luovasti suunnitellut käsityötuotteet kestäisivät lopulta katsetta ja käyttöä sekä sisältäisivät monia erilaisia teknisiä ratkaisuja. (Vakavasta leikillisyydestä ks. Heikkinen 2005.)

Opettaja on käsityössä edelleen tärkeä toimija, vaikka uutta luovissa prosesseissa opettajuus ilmeneekin eri tavoin kuin ennen. Opettajan toiminta, oma innostus ja kiinnostus ovat ratkaisevia oppilaan käsityöprosessin virittäjänä ja motivoijana. Käsityöllisen osaamisensa varassa opettaja kohdentaa oppilaiden toimintaa opetussuunnitelmassa ja oppilaan omassa suunnitelmassa asetettuja tavoitteita kohti. Luova opettaja kykenee heittäytymään mukaan oppimisprosesseihin, joiden etenemistä ja lopputuloksia hän itsekään ei etukäteen tiedä. (Ks. Kokko ym. 2014, 95 Viilon, Seitamaa-Hakkaraisen & Hakkaraisen 2011 mukaan; Sawyer 2011.) Yksilöllisten suunnitelmien toteuttaminen käsityöntunnilla pirstaloi perinteisen kateederiopettajuuden yksilölliseksi ohjaamiseksi, johon yhden opettajan aika ja jaksaminen eivät aina riitä. Jotta oppilaiden käsityön tunnit eivät mene odotteluksi, on opettajien uudistettava pedagogisia käytänteitään: ohjattava entistä enemmän omatoimiseen tiedonhakuun erilaisista lähteistä, toisilta oppilaita ja etukäteen valmistelluista materiaaleista.

Oppilaalle erillisissä tiloissa ja eri opettajien opettamana käsityö näyttäytynee edelleen tekstiilityönä ja teknisenä työnä. Nyt, jos koska kannattaa kutsua itselle vieraamman käsityön opettaja vierailulle omiin työtiloihin. Jo vähäinenkin toisen käsityön lajin tekniikoiden ja materiaalien tuntemus auttaa tuotteiden ja projektien suunnittelussa niin, että kuilu edes opettajien mielessä on kiinni kurottu ja monimateriaalisuus muodostuu opetussuunnitelman tavoitteiden näennäisen toteuttamisen asemesta todelliseksi ja mielekkääksi. Samalla voi vaihtaa ajatuksia opetussuunnitelman tulkinnoista: niitä on niin monta kuin on kertojiakin, ja monimateriaalinen käsityö luo itsensä paitsi käytännön työssä myös puheessa siitä. Tästä opettajasta tärkeää on kertoa, että oppimaan oppimisen palveluksessakin koulukäsityöhön mahtuu myös tekeminen itsessään: silmukan neulominen toisensa perään (vaikka vain) supisuomalaisen villasukan aikaansaamiseksi. Myös luovien innovaatioiden kehittely ja toteuttaminen edellyttävät kykyä kurinalaiseen työhön.

## Lähteet

Aaltonen, T. & Leimumäki, A. (2010). *Kokemus ja kerronnallisuus – kaksi luentaa.* Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 119–152.

Autio, O, Thorsteinsson, G. & Olafsson, B. (2012). *A Comparative Study of Finnish and Icelandic Craft Education Curriculums and Student's Attitudes towards Craft and Technology in Schools.* Procedia - Social and Behavioral Sciences 45, 114–124.

Bold, C. (2012). Using Narrative in Research. SAGE Publications.

Brandstaka, M. (2015). *Mikä muuttuu tekstiilityössä vuoden 2016 OPS:issa?* Minna Matinlaurin haastattelu. Tekstiiliopettaja -lehti, 1/2015. https://www.tekstiiliopettajaliitto.fi/toiminta/lehti/ops/. Luettu 28.3.2017.

Burgess, L., Schofield, K. & Scharman, H. (2015). *Issues in craft and design education.* Teoksessa N. Addison & L. Burgess 2015 (toim.) Learning to teach art and design in the secondary school. An companion to school experience. 3rd edition. Routledge, 114–143.

Cantell, H. (2016). *Sanotaanko oppiaineille hyvästi?* Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Jyväskylä: PS-kustannus, 153–170.

Chase, S.E. (2011). *Narrative Inquiry: Still a field in the Making.* Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) The SAGE Handbook of Qualitative Research. 4th Ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 421–434.

Collanus, M., Guttorm, H., Jokela, P & Kärnä-Behm, J. (2006). *Ylös kapiokirstun pohjalta. Keskustelua käsityön merkityksestä ja paikasta.* Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. 2. painos. Artefakta 17. Hamina: Akatiimi, 149–157.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches.* Thousand Oaks: SAGE publications.

Denzin, N.K. &Lincoln, Y.S. (2011). *Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research.* Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) The SAGE Handbook of Qualitative Research. 4th Ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1–19.

Fernström, P., Karppinen, S. & Ojala, M. (2014). *Eheyttävä oppiminen ja käsityön suunnittelun opetus.* Teoksessa A. Nuutinen, P. Fernström, S. Kokko & H. Lahti (toim.) SUUNNITTELUSTA KÄSIN. Käsityön tutkimuksen ja opetuksen vuoropuhelua. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 36, 100–117. https://helda.helsinki.fi/handle/10138/153027. Luettu 19.1.2018.

Garber, E. (2002*). Craft education in Finland: Definitions, rationales, and the future.* International Journal of Art and Design Education, 21(2), 132–145.

Halisen, I.(2015). OPS2016. *Uudistuva perus- ja lisäopetus.* Luentokalvot. https://www.avi.fi/documents/10191/3323953/Halinen+Uudistuva+perus-+ja+lis%C3%A4opetus+aamup%C3%A4iv%C3%A4n+osuus++Turku+11+2+2015.pdf/662a47b3-ee67-49f6-a012-08ae24f1018a Luettu 19.1.2018.

Halinen, I. & Jääskeläinen, L. (2015). *Eheyttämisen suuntaviivoja.* Teoksessa H. Cantell 2015 (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Opetus2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–36.

Hargreaves, A. (1998). *The Emotional Practice of Teaching.* Teaching and Teacher Education, 14(8), 835–854.

Hargreaves, A. (2000). *Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of their Mixed Interactions with Students.* Teaching and Teacher Education 16(8), 811–826.

Hargreaves, A. (2004). *Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership.* School Leadership & Management, 24(3), 287–309.

Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teacher`s emotional responses to educational change. Teaching and Teacher Education 21, 967–983.

Heikkinen, H.L.T. (2015). *Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena.* Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 149–167.

Hilmola, A. 2009. *Käsityön opetuksen suunnittelun ja toteutuksen alkuperää etsimässä. Tutkimus käsityön teknisen työn sisältöjen opetuksen suunnittelua ja toteutusta ohjaavista tekijöistä peruskoulun yläluokilla.* Turun yliopisto.

Hilmola, A., & Autio, O. (2017). *Käsityö ja asenteet – oppiaineen tulevaisuus.* Ainedidaktiikka, 1(1), 39–59.

Huovila, R., Säilä, J. & Hintsa, T. (2010). *Kirja käsityöstä. 3-6 luokkien käsityönopetus.* Sanomapro OY.

Hyvärinen, M. (2010). *Haastattelukertomuksen analyysi.* Teoksessa J. Ruusuvuosi, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 90–118.

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). *Kerronnallinen haastattelu.* Teoksessa L. Tiittula & J. Ruusuvuori (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet, vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189–222.

Hällström, M. (2009). *Taide- ja taitoaineiden opiskelua tukeva koulun toimintakulttuuri.* Teoksessa A. Aro, M. Hartikainen, M. Hollo, H. Järnefelt, E. Kauppinen, H.Ketonen, M. Manninen, M. Pietilä & P. Sinko (toim.) Taide ja taito – kiinni elämässä. Taide- ja taitokasvatuksen julkaisu, moniste 2 / 2009. Opetushallitus, 15–23.

Hänninen, V. (2015). *Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä.* Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 168–184.

Ihatsu, A-M. (2006). *Käsityö – uusiutuva luonnonvara.* Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. 2. painos. Artefakta 17. Hamina: Akatiimi, 19–30.

Jaatinen, J. (2015). *Avaa ajatuksesi kokonaiselle käsityölle.* Luentokalvot. https://oppimaisema.fi/download/3157/syyspäivät_2015/pdf Luettu 18.2.2018.

Juuti, K. (2016). *Onko älytaulu kehityksen mittari?* Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi 2016 (toim.) Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Jyväskylä: PS-kustannus, 183–194.

Järvilehto, L. (2014). *Hauskan oppimisen vallankumous.* Jyväskylä: PS-kustannus.

Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma.* Jyväskylä: PS-kustannus.

Karjalainen, J. (2016). *Kannanotto käsityön opetusjärjestelyihin 10.4.2016.* TAO ry. http://www.tekninenopettaja.net/docs/Kasityon_opetusjarjestelyt-TAO-kannanotto.pdf. Luettu 20.3.2017.

Kaukinen, L. (2006). *Käsityöoppiaineen arvo ja merkitys sekä opettajankoulutuksen järjestäminen.* Teoksessa (toim.) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja, 39, 76–90.

Kaukinen, L. & Riipinen, A. 2008. *Kokemuksia yhteisen käsityön opettamisesta.* Teoksessa (toim.) A. Kallioniemi: Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktinen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 1, 401–414.

Kelchtermans, G. (2005). *Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy.* Teaching and Teacher Education 21(8), 995–1006.

Kelly, A.V. (1999). *The Curriculum. Theory and Practice.* 4th editition. PCP.

Kojonkoski-Rännäli, S. 1995. *Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi.* Turun yliopisto.

Kojonkoski-Rännäli, S. (2009*). Käsityötaidon oppimisesta.* OPS 2016 käsityön tukimateriaalit. Opetushallitus. http://www.edu.fi/perusopetus/kasityo/pohdintoja_kasityo-oppiaineesta/kasityotaidon_oppimisesta Luettu 5.11.2018.

Kokko,S., Viilo,M., Matinlauri, M. & Tokola, A. (2014). *Kokonainen käsityö ja suunnittelun ohjaaminen peruskoulussa - käsityön opettajaopiskelijoiden kokemuksia.* Teoksessa A. Nuutinen, P. Fernström, S. Kokko & H. Lahti (toim.) SUUNNITTELUSTA KÄSIN. Käsityön tutkimuksen ja opetuksen vuoropuhelua. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 36, 81–99. https://helda.helsinki.fi/handle/10138/153027. Luettu 19.1.2018.

Koskennurmi-Sivonen, R. (2014). *Luonnokset muodinluojan työssä.* Teoksessa A. Nuutinen, P. Fernström, S. Kokko & H. Lahti (toim.) SUUNNITTELUSTA KÄSIN. Käsityön tutkimuksen ja opetuksen vuoropuhelua. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 36, 27–51. https://helda.helsinki.fi/handle/10138/153027. Luettu 19.1.2018.

Kröger, T. 2003. *Käsityön verkko-oppimateriaalien moninaisuus "Käspaikka" -verkkosivustossa.* Joensuun yliopisto.

Kuuskorpi, M. 2012. *Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila.* Turun yliopisto.

Laamanen, T. & Seitamaa-Hakkarainen, P. (2014). *Suunnittelutehtävät, inspiraationlähteet ja ideointi.* Teoksessa A. Nuutinen, P. Fernström, S. Kokko & H. Lahti (toim.) SUUNNITTELUSTA KÄSIN. Käsityön tutkimuksen ja opetuksen vuoropuhelua. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 36, 12–26. https://helda.helsinki.fi/handle/10138/153027. Luettu 19.1.2018.

Lahti, H. & Nuutinen, A. (2014). *Yhteisöllinen konseptisuunnittelu vaatetussuunnittelun lähtökohtana.* Teoksessa A. Nuutinen, P. Fernström, S. Kokko & H. Lahti (toim.) SUUNNITTELUSTA KÄSIN. Käsityön tutkimuksen ja opetuksen vuoropuhelua. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 36, 134–152.

Lepistö, J. 2004. *Käsityö kasvatuksen välineenä: seurantatutkimus opiskelijoiden käsityötä koskevien käsitysten jäsentyneisyydestä ennen luokanopettajakoulutuksen käsityön peruskurssin opintoja ja niiden jälkeen.* Turun yliopisto.

Lepistö, J. 2006. *Käsityöoppiaineen tulevaisuuden haasteet luokanopettajakoulutuksessa.* Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. 2. painos. Artefakta 17. Hamina: Akatiimi, 158–166.

Lepistö, J. 2011. *Tyttöjen ja poikien käsityötaito - totta vai tarua?* Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola. (toim.) TAITO- JA TAIDEAINEIDEN OPPIMISTULOKSET – asiantuntijoiden arviointia. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011: 11, 175–193.

Lepistö, J., Rönkkö, M.-L. & Tuikkanen, W. (2013). *Monipuolinen käsityön opetus sukupuolisen tasa-arvon toteuttajana. Käsityön aineenopettajaopiskelijoiden ja aineenopettajien kokemuksia monipuolisen käsityön opiskelusta ja käsityön sukupuolittuneisuudesta.* Teoksessa: S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.) Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:8, 98–115.

Leppänen, M., Mattila, H., Ojamaa, T., Papadopoulos, K. & Vuolas, L. (2015). *Monimateriaalinen käsityö tulee – oletko valmis?* Soolibooli 3/15. https://www.sool.fi/soolibooli/artikkelit/monimateriaalinen-kasityo-tulee-oletko-valmis/ Luettu 16.9.2017.

Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education. A users guide.* 3rd Ed. SAGE Publications.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Lindfors, E. (2007). *Technology Education – is it available equally for girls and boys in the future?* Teoksessa S. Karkulehto & K. Laine (toim.) Call for Creative Futures. Publications of the Department of Arts Studies and Antropology. A: 15, 110–123.

Lindfors, E. (2008*). Käsityön tutkimuksesta opetuksen kehittämiseen.* Teoksessa A.Kallioniemi (toim.) Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktinen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 1. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 298, 415–427.

Lindfors, E. 2010. *Käsityönopetuksen oppimisympäristöt nyt ja tulevaisuudessa!* Seminaariaineisto: III valtakunnalliset käsityönopetuksen työturvallisuus -koulutuspäivät, 18.-19.11.2010. Tampere. https://ttk.fi/files/2302/Eila.Lindfors_pp_19112010.pdf Luettu 4.8.2017.

Lindh, M. (2014). *Käsityötiede, käsityökasvatus vai teknologiakasvatus? – Teknisen työn taustateoriasta.* Tekninen opettaja 1/2014. http://www.tekninenopettaja.net/docs/Kasityotiede,%20kasityokasvatus%20vai%20teknologiakasvatus.pdf Luettu 23.8.2017.

Lonka, K., Hietajärvi, H., Hohti, R., Nuorteva, M., Rainio, A., Sandström, N., Vaara, L., Westling, S. (2015). *Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista.* Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS–kustannus, 49–76.

Lonka, K. & Vaara, L. (2016). *Yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen*. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi 2016 (toim.) Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Jyväskylä: PS-kustannus, 39–52.

Luostarinen, A. & Peltomaa, I. (2016*). Reseptit OPSin käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen.* Jyväskylä: PS-KUSTANNUS.

Luukkainen, O. (2005). *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Marjanen, P. (2012). *Koulukäsityö vuosina 1866 - 2003. Kodin hyvinvointiin kasvattavista tavoitteista kohti elämänhallinnan taitoja.* Turun yliopisto.

Mason, R., Nakase, N. & Naoe, T. (2000). *Craft Education in Lower Secondary Schools in England and Japan: A comparative study.* Comparative Education 36, 397–416.

Matinlauri, M. & Järnefelt, H. (2014). *Käsityön opetuksen tavoitteena on herättää uteliaisuus ja rohkeus keksivään ja kokeilevaan käsityöhön.* OPS2016 / OPS-blogi 3.4.2014. Opetushallitus.

Metsärinne, M. (2008). *Suomen koulukäsityön neljä aikakautta opetussuunnitelmien ja teknisen työn oppikirjojen kuvauksena: kohti monipuolista koulukäsityön tutkimusta ja käytänteitä.* NordFo; Turun yliopisto.

MOT Kielitoimiston sanakirja.

Niemi, L-M. (2015). *Yhteisöllisen toimintakulttuurin rakentaminen koulussa.* Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi 2016 (toim.) Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Jyväskylä: PS-kustannus, 95–108.

Nikander, P. (2010). *Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti.* Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 432–445.

Nissilä, M-L. (2015). *Ops! Oppiminen uusiksi.* Opettaja -lehti 1/2015. http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutut?juttuID=1408910277036 Lainattu 6.7.2017.

Norrena, J. (2015. *Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen.* Jyväskylä: PS-kustannus.

OPH. *Opetussuunnitelman ydinasiat.* Opetushallitus. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako/perusopetus_nyt Luettu 25.10.2018.

OPH 2012. *Opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen tavoitteet.* Opetushallitus. http://www.oph.fi/ops2016/tavoitteet Luettu 25.10.2018

Parikka, M. & Rasinen, A. 2009. *Teknologiakasvatus tutkimuskohteena.* Jyväskylän yliopisto.

POKM 1970. *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö: 2, Oppiaineiden opetussuunnitelmat.* Opetushallitus.

Polkinghorne, D. 1995. *Narrative configuration in qualitative analysis*. Teoksessa J.A.Hatch & R. Wisniewski (toim.)Life History and Narrative. Qualitative studies series 1. The Falmer Press, 5–23.

POPS 1985. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1985*. Opetushallitus.

POPS 1994. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994*. Opetushallitus.

POPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus.

POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.

Pöllänen, S. (2003). *Yhteinen käsityö sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta tarkasteltuna.* Teoksessa (toim.) P. Nuutinen & E. Savolainen. 50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Joensuun yliopisto, 219–224.

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

Pöllänen, S. (2017). *Kokonainen käsityöprosessi perusopetuksessa.* OPS 2016 käsityön tukimateriaalit. Opetushallitus. http://www.edu.fi/perusopetus/kasityo/ops2016_tukimateriaalit/kasityoprosessi_perusopetuksessa Luettu 15.10.2017.

Pöllänen, S. & Kröger, T. (2000). *Käsityön erilaiset merkitykset opetuksen perustana*. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto, 233–253.

Pöllänen, S. & Kröger, T. (2006). *Kokonainen ja ositettu käsityö paradigmamaailmoina: näkökulmia ja tulevaisuudensuuntia.* Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. 2. painos. Artefakta 17. Hamina: Akatiimi, 86–96.

Pöllänen, S. & Urzina-Deruma, M. (2017). *Future-Orientated Reform of Craft Education: The Cases of Finland and Latvia.* Teoksessa E. Kimonen & R. Nevalainen (toim.) Reforming Teaching and Teacher Education. Rotterdam: Sense Publishers, 117–144.

Rantala, T. (2006). *Oppimisen iloa etsimässä.* Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

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

Reio, T. (2005). *Emotions as a Lens to Explore Teacher Identity and Change: A Commentary.* Teaching and Teacher Education 21, 985–993.

Rokka, P. (2011). *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä.* Tampereen yliopisto.

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

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). *Haastattelun analyysin vaiheet.* Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–38.

Räsänen, M. (2009). *Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta.* Teoksessa A. Aro, M. Hartikainen, M. Hollo, H. Järnefelt, E. Kauppinen, H. Ketonen, M. Manninen, M. Pietilä & P. Sinko (toim..) Taide ja taito – kiinni elämässä. Taide- ja taitokasvatuksen julkaisu, moniste 2 / 2009. Opetushallitus, 28–39.

Rönkkö, M-L. (2011). *Käsityön monet merkitykset.* Opettajankoulutuksen opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset ja niiden huomioon ottaminen käsityön opetuksessa. Turun yliopisto.

Savonmäki, P. (2007). *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa.* Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Sawyer, R.K. (2011). *What makes good teachers great? The Artful Balance of Structure and Improvisation.* Teoksessa R.K. Sawyer (ed.) Structure and Improvisation in Creative Teaching. Cambridge University Press, 1–26.

Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). *Teachers' Sense-Making about Comprehensive School Reform: The Influence of Emotions.* Teaching and Teacher Education, 21, 949–965.

Seitamaa-Hakkarainen, P. (2009*). Pohdintoja käsityön kuvasta.* Teoksessa A. Aro, M. Hartikainen, M. Hollo, H. Järnefelt, E. Kauppinen, H.Ketonen, M. Manninen, M. Pietilä & P.

Sinko (toim.) Taide ja taito – kiinni elämässä. Taide- ja taitokasvatuksen julkaisu, moniste 2 / 2009. Opetushallitus, 63–75.

Seitamaa-Hakkarainen, P. 2010. *Searching New Values for Craft Education: Can Design Based Learning Be a Solution.* Teoksessa A. Rasinen & T. Rissanen (toim.) In spirit of Uno Cygnaeus – Pedagogical Questions of Today and Tomorrow. University of Jyväskylä, 71–90.

Seitamaa-Hakkarainen, P. & Hakkarainen, K. (2017). *Learning by Making.* Teoksessa Peppler, K. 2017 (toim.) The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning. SAGE publications, 421–425.

Simpanen M-R. (2003). *Lyhyt oppimäärä koulukäsityöhön.* Jyväskylä: Suomen käsityön museo.

Svinhufvud, L. (2009). *Design – muotoilu – taideteollisuus -lyhyt johdatus muotoilun historiaan.* Teoksessa M. Kenttälä (toim.) Muotoiloa! Opettajan opas muotoilukasvatukseen. Kerhokeskus – Koulutyön tuki ry, 19–23.

Riessman, C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences.* Thousand Oaks: Sage Puplications.

Syrjälä, L. (2015). *Elämäntarinat ja tarinat tutkimuksessa.* Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 257–270.

Syrjäläinen, E. (2003). *Käsityön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä* : persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa. Helsingin yliopisto.

Syrjäläinen, E. (2011). *Käsityön tuottamistehtävän suunnittelun ja valmistuksen laadullinen analyysi.* Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) TAITO- JA TAIDEAINEIDEN OPPIMISTULOKSET – asiantuntijoiden arviointia. Raportit ja selvitykset 2011:11. Opetushallitus, 207–224.

Tiittula, L. (2012). *Eettiset kysymykset tekstin- ja diskurssintutkimuksessa*. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.) Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja. Helsinki: Gaudeamus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* 5.painos. Helsinki: Tammi.

Uitto, M., Jokikokko, K. & Estola, E. (2015). *Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985–2014.* Teaching and Teacher Education 50, 124–135.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. *Didaktiikan perusteet.* Sanomapro oy.

van Veen, K., Sleegers, P. & van de Ven*, P-H. (2005). One teacher´s identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms*. Teaching and Teacher Education 21. (2005) 917–934.

Vitikka, E. (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsennys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina.* Helsingin yliopisto. Fera – Suomen kasvatustieteellinen seura ry.

Väkevä, L. (2011). *John Deweyn pedagogiikka: tekemällä oppiminen ja kasvatus vapauteen.* Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–81.

Yliverronen, V. (2014). *Esikoululaisten käsityösuunnittelu: mielikuvitusta, eläytymistä ja leikkiä.* Teoksessa A. Nuutinen, P. Fernström, S. Kokko & H. Lahti (toim.) SUUNNITTELUSTA KÄSIN. Käsityön tutkimuksen ja opetuksen vuoropuhelua. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 36, 67–80.

Muut mainitut lähteet:

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Garber, E. (2013*). Craft as Activism. The Journal of Social Theory in Art Education* (33), 53–66.

Guttorm, H. & Kärnä-Behm, J. (2003) *Sukupuoli - käsityö - diskurssit: sukupuolen tuottaminen käsityötä koskevissa teksteissä.* Aineenopettajakoulutuksen vaihtoehdot ja tutkimus

2002: Ainedidaktiikan symposiumi 1.2.2002. Meisalo, V. (toim.). Helsingin yliopisto, 499–509.

Heikkinen, H. (2005*). Draamakasvatus.* Minervakustannus Oy.

IS 2.4. 2015. *Asiantuntija kauhistelee opetusuudistusta: ”Opetuksesta on tehty melkein syntiä”.* Emeritusprofessori Kari Uusikylän haastattelu. https://www.is.fi/kotimaa/art-2000000902985.html Luettu 24.10.2018

Kokko, S. (2006). *Käsityöt tyttöjen kasvatuksessa naisiksi.* Joensuun yliopisto.

Kyllönen, K-M. (2009). *Luonnoksia käsityön ruumiillisuudesta. Käsityö Maurice Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologian valossa.* Käsityötieteen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

Lasky, S. (2005). *A Sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform.* Teaching and Teacher Education 21, 899–916.

Saloviita, T. (2016). *Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja.* Jyväskylä: PS-kustannus.

Viilo, M., Seitamaa-Hakkarainen, P. & Hakkarainen, K. 2011. *Supporting the technology-enhanced collaborative inquiry and design project: a teacher’s reflections on practices.* Teachers and Teaching - Theory and Practice 17, 51–72.

# Liite 1

HAASTATTELUKYSYMYKSET

1. Perustiedot (lyhyesti)
- Oma peruskoulu? Milloin valmistunut opettajaksi?
- Koulutus ja työkokemus pääpiirteissään ja erityisesti käsityön osalta: Sivuaine/ aineenopettajaopinnot / muu käsityöhön liittyvä koulutus?
Mille luokka-asteille opettanut käsityötä ja millaisin järjestelyin? (= Tekstiili / tekninen? Ryhmäjaot, samansisältöisyys, yhteisyys?)
- Osallistuminen opetussuunnitelman valmisteluun käsityön osalta?

2. Kerronnallinen haastattelu
”Kerro vapaasti käsityön opetussuunnitelmasta, sen muutoksesta, käsityöoppiaineesta ja sen opettamisesta omien kokemustesi ja käsitystesi kautta. Mitä sinulla tästä aiheesta aivan ensimmäiseksi tulee mieleen tai on sanottavaa?”

3. Tarkentavia kysymyksiä (täydentää edellistä tarvittaessa)

KÄSITYÖN OPETUSSUUNNITELMAMUUTOS
Kerro käsityön uuden opetussuunnitelman…
- syistä ja seurauksista
- hyödyistä ja haitoista / mahdollisuuksista ja haasteista
- toimivuudesta ja toteuttamisesta
- vaikutuksista omaan työhösi (käsityön) opettajana
- vaikutuksista oppilaisiin
- vaikutuksista yhteistyöhön työtovereiden kanssa
- vaikutuksista oppimisympäristölle, omille valmiuksillesi, koulun resursseille

KÄSITYÖOPPIAINE JA SEN OPETTAMINEN
Kerro käsityksistäsi ja kokemuksistasi käsityöoppiaineen…
- lähtökohdista ja tehtävästä
- tavoitteista ja sisällöistä, laaja-alaisista tavoitteista
- oppimisesta ja opettamisesta
- tuotoksista ja arvioinnista
- suhteesta muihin oppiaineisiin
- mahdollisuuksista ja haasteista
- kasvattavuudesta

Mikä sinusta on oppiaineessa keskeisintä ja tärkeintä?
Kuinka uuden ops:n linjaukset ja omat käsityksesi asiasta kohtaavat?
Millaisia käsityöntekijöitä tämän päivän koulu / tämä ops kasvattaa?
Miten olet kokenut käsityön opetussuunnitelman muuttumisen ja miltä käytännön työ on tuntunut?
Miten muuttaisit seuraavaa käsityön opetussuunnitelmaa?