

”En mä aluks kuvitellukaan et siit tulee mitään, niin se on mun mielest niinko paras työ mitä oon tehny tähän asti”

Yrittäjämäinen pedagogiikka käsityön opetuksessa: 7. luokkalaisten riskin ottaminen käsityöprosessin aikana

Ulla Kajavalta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Opettajankoulutuslaitos

Turun yliopisto

Rauman yksikkö

Maaliskuu 2016

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

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

KAJAVALTA, ULLA: ”En mä aluks kuvitellukaan et siit tulee mitään, niin se on mun mielest niinko paras työ mitä oon tehny tähän asti” Yrittäjämäinen pedagogiikka käsityön opetuksessa: 7. luokkalaisten riskin ottaminen käsityöprosessin aikana.

Pro gradu -tutkielma 84 s., 12 liitesivua

Kasvatustiede

Maaliskuu 2016

---

Käsityöoppiaine sekä sille ominainen toiminnallinen ja vuorovaikutteinen oppimisympäristö tarjoavat erinomaiset puitteet yrittäjyyskasvatuksen toteuttamiseen. Käsityöoppiaineen sekä yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet, sisällöt ja toimintatavat ovat yhteneviä. Yrittäjyydessä sekä elämässä ylipäättään yksi olennainen ominaisuus on kyky ottaa riskejä. Käsitöiden tekeminen on luovaa toimintaa, johon riskin ottaminen liittyy olennaisesti. Tässä tutkielmassa tarkastellaan oppilaiden kokonaiseen käsityöprosessiin liittyviä riskinotto-tilanteita Ristimäen (2004) yrittäjyyteen liittyvien taloudellisen, psykologisen ja sosiaalisen riskin luokittelun näkökulmasta. Tutkielmassa luodaan omat määritelmät edellä mainituille riskeille käsityöprosessissa, koska aiempia määritelmiä ei ole saatavilla. Tutkielmassa selvitetään, millaisia riskinotto-tilanteita oppilaat kohtaavat käsityöprosessinsa eri vaiheissa, ja voidaanko riskinotto-tilanteista erottaa taloudelliset, psykologiset ja sosiaaliset riskit. Lisäksi tutkitaan eroa oppilaiden riskin ottaminen ryhmässä, jossa käsityön opetus on järjestetty yrittäjämäistä pedagogiikkaa noudattaen verrattuna ryhmään, jonka opetuksessa yrittäjämäistä pedagogiikkaa ei ole huomioitu, ja mikäli eroja on, niin millaisia ne ovat.

Tutkimusaineistona on kaksi eri aineistoa: ensimmäinen on Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikön tutkimushankkeessa vuonna 2013 kerätty haastatteluaineisto 7. luokkalaisten oppilaiden tekstiilityön ja teknisen työn opetusjaksoilta. Toinen aineisto on kerätty keväällä 2016 7. luokkalaisten oppilaiden oppimispäiväkirjateksteinä tekstiilityön opetusjaksolta, jossa opetus toteutettiin yrittäjämäistä pedagogiikkaa noudattaen. Tutkimusaineistot analysoidaan käyttäen teoriasidonnaista sisällönanalyysia. Edellä mainitut Ristimäen (2004) riskin luokittelut ohjaavat analyysia.

Tulokset osoittavat, että oppilaat kohtaavat kaikissa käsityöprosessin vaiheissa riskinotto-tilanteita, joissa he joko ottavat riskejä tai välttävät niiden ottamista. Suunnitteluvaiheessa riskinotto-tilanteet liittyivät päätöksentekoon valmistettavasta tuotteesta sekä valmistustekniikasta. Valmistusvaiheessa riskinotto-tilanteina korostuivat työn aloittaminen sekä työvaiheissa eteneminen. Arviointivaiheessa riskinotto-tilanteet liittyivät sosiaalisen ympäristön reaktioihin omaa valmista tuotetta kohtaan. Osoittautui, että näistä riskinotto-tilanteista on mahdollista erottaa taloudellisia, psykologisia ja sosiaalisia riskejä. Tämän tutkielman tulosten perusteella yrittäjämäisellä pedagogiikalla ei ole merkittävästi yhteyttä siihen, miten oppilaat riskin ottamiseen suhtautuvat. Erot, joita oppilaiden riskin ottamisessa ilmeni, liittyivät opetuksen toteuttamisen menetelmää enemmän oppilaiden valmistamaan tuotteeseen ja sen valmistustekniikkaan.

Asiasanat: Yrittäjyyskasvatus, yrittäjämäinen pedagogiikka, käsityöoppiaine, käsityöprosessi, riskin ottaminen, riskinotto-tilanne

## Sisällys

1 JOHDANTO .....	1
2 YRITTÄJYYSKASVATUS .....	4
2.1 Yrittäjyys käsitteenä.....	4
2.2 Yrittäjyyskasvatus ja sen merkitys.....	5
2.3 Yrittäjyyskasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa .....	8
2.4 Yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen perusopetuksessa .....	9
3 YRITTÄJÄMÄINEN PEDAGOGIIKKA KÄSITYÖN OPETUKSESSA .....	13
3.1 Käsiyö käsitteenä .....	13
3.2 Käsiyö perusopetuksen oppiaineena .....	14
3.3 Yrittäjyyskasvatuksen ja käsiyöoppiaineen yhteneväiset tavoitteet .....	17
3.4 Katsaus aiempiin tutkimuksiin yrittäjyyskasvatuksesta käsiyöoppiaineessa.....	18
4 RISKIN OTTAMINEN.....	23
4.1 Riski yrittäjydessä ja yrittäjyyskasvatuksessa.....	23
4.2 Riski osana käsiyöprosessia .....	26
4.3 Taloudellinen, psykologinen ja sosiaalinen riski käsiyöprosessissa.....	29
5 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	32
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	34
6.1 Tutkimuksen lähestymistapa, tutkimusote ja tutkimustyyppi.....	34
6.2 Ensimmäinen tutkimusaineisto .....	36
6.3 Toinen tutkimusaineisto .....	37
6.4 Aineiston analysointi.....	39
7 TULOKSET .....	45
7.1 Tulosten esittäminen .....	45
7.2 Oppilaiden kohtaamat riskinottotilanteet käsiyöprosessissa.....	46
7.3 Eroavaisuudet oppilaiden riskin ottamisessa .....	61
8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI .....	67
9 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....	73
LÄHTEET .....	79

## LIITTEET

# 1 JOHDANTO

Kehittyvän yhteiskunnan perustan muodostaa yrittäjämäinen toiminta ja sen vuoksi yrittäjyyden tukemista pidetään tärkeänä koko Euroopan laajuisesti (Opetusministeriö 2009, 12; Opetusministeriö 2004, 6). Euroopan komissio painottaa yrittäjyyden ja yrittäjähenkisyyden tärkeyttä Euroopan talouskasvun ylläpitämiseksi ja työllisyysasteen nostamiseksi (Euroopan komissio 2013, 3). Koska koulutuksen tulee osaltaan edistää yrittäjyyttä, yrittäjyyskasvatuksen tulee sisältyä oppisisältöihin kaikilla koulutusasteilla. Koko koulutusjärjestelmän läpäisevänä teemana yrittäjyyskasvatus ja yrittäjyydelle myönteinen asenne luovat pohjaa yrittäjyydelle. (Opetusministeriö 2004, 6–7; Opetusministeriö 2009, 14.)

Perusopetuksessa yrittäjyyskasvatusta toteutetaan tällä hetkellä perusopetuksen opetussuunnitelman 2004 mukaisesti kaikki oppiaineet kattavan ”Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys” -aihekokonaisuuden kautta. Aihekokonaisuuden päämääränä on kehittää oppilaan yrittäjämäistä toimintatapaa sekä ymmärrystä yrittäjyydestä ja sen merkityksestä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 40.) Opetushallitus on hyväksynyt uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet loppuvuodesta 2014, ja niiden mukaiset paikalliset opetussuunnitelmat otetaan käyttöön vuosiluokilla 1–6 elokuussa 2016 ja vuosiluokilla 7–9 porrastetusti vuosina 2017–2019 (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 3). Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) yrittäjyys korostuu aiempaa enemmän laaja-alaisen ”Työelämätaidot ja yrittäjyys” -osaamiskokonaisuuden kautta. Osaamiskokonaisuuden tavoitteena on, että oppilas tutustuu työelämään ja saa valmiuksia, jotka edistävät kiinnostusta sekä myönteistä asennetta työelämää ja yrittäjyyttä kohtaan. (POPS 2014, 23.)

Käsityöoppiaine ja käsityön oppimisympäristö tarjoavat tutkitusti erinomaiset puitteet yrittäjyyskasvatuksen toteuttamiseen (ks. esim. Aalto & Mäki-Tuominen 2012). Käsityöoppiaineella ja yrittäjyyskasvatuksella on yhteneviä tavoitteita, sisältöjä sekä toimintatapoja. Molemmissa yksilön asenteet ja ominaisuudet nähdään tulevaisuuden kannalta merkityksellisiksi. Käsityöoppiaine tukee yrittäjyyskasvatuksellisia tavoitteita ja päinvastoin. (Aalto & Mäki-Tuominen 2012, 155; Elo 2015, 237–238.)

Yrittäjyydessä yksi olennainen ominaisuus on kyky ottaa riskejä. Sopivan riskinottokyvyn omaaminen on elämässä menestymisen kannalta tärkeä ominaisuus.

Kyky ottaa riskejä ei ole oleellista pelkästään taloudellisen ja materiaalisen menestymisen kannalta, vaan se nähdään myös tärkeänä osana elämänhallintaa ja tavoitteiden saavuttamista. Tavoitteiden ja hyvien tulosten saavuttaminen edellyttävät usein riskin ottamista ja luottamista omiin kykyihin. (Luukkainen & Wuorinen 2002, 33.) Käsitöiden tekemiseen riskin ottaminen ja epävarmuuden sietokyky liittyvät olennaisesti, sillä tekijä kohtaa käsityöprosessin aikana useita päätöksentekotilanteita, jotka edellyttävät rohkeutta ja riskinottoa (Lepistö 2007, 32). Käsitökasvatuksen kandidaatintutkielmassani selvitin seitsemäsluokkalaisten oppilaiden käsityöprosessin aikana kohtaamia ongelmanratkaisutilanteita sekä oppilaiden käyttämiä ongelmanratkaisukeinoja. Tulokset osoittivat oppilaiden olevan kykeneviä itsenäiseen ongelmanratkaisuun. Heillä oli siis tietoa ja taitoa siitä, miten jokin ongelma ratkaistaan. Ongelmanratkaisun tueksi oppilaat tarvitsivat kuitenkin opettajan apua, sillä heiltä puuttui rohkeutta ottaa riski ja toteuttaa ratkaisu itsenäisesti. (Kajavalta 2015, 14, 22.)

Tässä pro gradu -tutkielmassa keskitytään yrittäjyydessä sekä elämässä yleisesti tärkeään riskin ottamiseen ja selvitetään, millaisia riskinottoa oppilaat kohtaavat käsityöprosessin eri vaiheissa. Ristimäki (2004, 30) luokittelee yrittäjyyteen liittyvät riskit taloudellisiin, psykologisiin ja sosiaalisiin riskeihin. Tässä tutkielmassa tarkastellaan oppilaiden käsityöprosessissa kohtaamia riskinottoa tämän luokittelun näkökulmasta. Koska oppilaiden riskin ottamista ei ole käsityöoppiaineen yhteydessä aiemmin tutkittu, myöskään aiempaa määritelmää taloudellisesta, psykologisesta ja sosiaalisesta riskistä käsityöprosessissa ei ole saatavilla. Teoriaosuuden päätteeksi luodaan omat tässä tutkielmassa käytetyt määritelmät edellä mainituille riskeille. Muodostetut määritelmät toimivat apuna aineiston analysoinnissa.

Tutkielmassa on kaksi eri aineistosta. Ensimmäinen aineisto on Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikön tutkimushankkeessa kevätlukukaudella 2013 kerätty aineisto, joka koostuu seitsemäsluokkalaisten oppilaiden (n= 8) haastatteluista tekstiilityön ja teknisen työn opetusjaksoilta. Toisen aineiston on tutkielman tekijä itse kerännyt keväällä 2016 syventävän aineharjoittelun yhteydessä seitsemäsluokkalaisten tekstiilityön opetusjaksolla. Tämä aineisto muodostuu oppilaiden (n= 10) tekstiilityön opetusjakson aikana tekemistä oppimispäiväkirjamerkinnöistä.

Aikaisempia yrittäjyyskasvatusta koskevia tutkimuksia käsityöoppiaineeseen liittyen on melko vähän, vaikka yrittäjyyskasvatusta onkin yleisesti tutkittu paljon ympäri maailmaa

Suomi mukaan lukien (ks. esim. Draycott & Rae 2011; Henry 2013; Korhonen, Komulainen & Rätty 2012; Lepistö & Rönkkö 2013; Rönkkö & Lepistö 2016). Niin ikään oppilaiden näkökulma on olemassa olevissa tutkimuksissa jäänyt vähäisemmälle huomiolle. Tässä tutkielmassa tuodaan esiin oppilaiden näkökulmaa ja selvitetään, millaisia riskinottoilanteita oppilaiden käsityöprosessin aikana esiintyy. Tämä tuo uuden näkökulman sekä yrittäjyyskasvatukseen että käsityökasvatukseen tutkimukseen, sillä vastaavaa aikaisempaa tutkimusta ei ole perusopetuksen yhteydessä toteutettu.

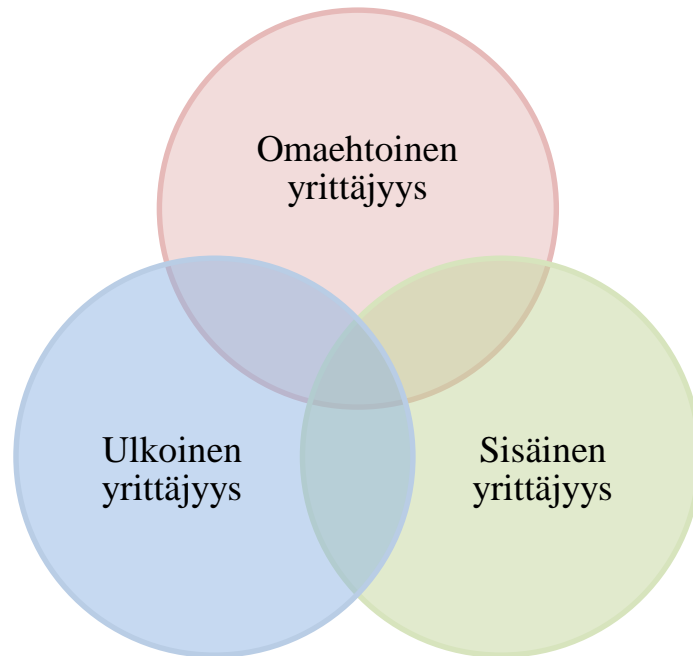
## 2 YRITTÄJYYSKASVATUS

### 2.1 Yrittäjyys käsitteenä

Yrittäjyys liittyy yksilön taitoon toteuttaa ideoita käytännön toiminnassa. Se pitää sisällään luovuuden, innovaation ja riskin ottamisen, kuten myös kyvyn suunnitella ja johtaa toimintaa kohti päämäärän saavuttamista. Nämä yrittäjyyden sisältämät ominaisuudet tukevat yksilön päivittäistä elämää työssä, koulutuksessa, vapaa-aikana ja muussa yhteiskunnallisessa toiminnassa. Näitä ominaisuuksia tarvitaan paitsi yritystoiminnassa niin myös tavallisen palkansaajan työelämässä. Niiden ansioista työntekijän tietoisuus omasta työstään lisääntyy ja uusiin mahdollisuuksiin tarttuminen helpottuu. Nämä ominaisuudet muodostavat perustan tarkemmalle tiedolle ja taidoille, joita yritystoiminnassa tarvitaan. (Comission of the European communities 2005, 17; Opetusministeriö 2009, 11.)

Kyrö (1998) on jäsentänyt yrittäjyyden käsitettä jakamalla sen kolmeen erilaiseen muotoon: ulkoiseen, sisäiseen ja omaehtoiseen yrittäjyyteen (Kyrö 1998, 134). *Ulkoisella yrittäjyydellä* viitataan liiketoimintaan eli yritystoiminnan perustamiseen, ylläpitämiseen ja omistamiseen. *Sisäinen yrittäjyys* viittaa yhteisön kollektiiviseen yrittäjämäiseen toimintatapaan eli siihen, miten yrittäjyyden piirteet toteutuvat työyhteisössä tai organisaatiossa. Sisäisen yrittäjyyden ominaisuuksia ovat muun muassa aloitteellisuus, yhteistyökykyisyys, vastuullisuus ja riskinotto. *Omaehtoisella yrittäjyydellä* viitataan yksilön yrittäjämäiseen asennoitumiseen koko elämää kohtaan. Omaehtoinen yrittäjyys on yksilön yritteliäs toimintatapa ja siihen liittyy vastuun ottaminen elämän eri osa-alueista kuten työllistymisestä ja toimeentulosta sekä näihin kuuluvista etuisuuksista ja riskeistä. (Kyrö 1998, 134; Kokko I. 2007, 15.) Omaehtoinen yrittäjyys muodostaa perustan sisäisen ja ulkoisen yrittäjyyden kehittymiselle. Näin ollen yrittäjyyttä ei voida tarkastella pelkästään sisäisenä ja ulkoisena yrittäjyytenä, vaan tarkasteluun pitää liittää myös yksilön yritteliään oppimistavan tarkastelua. (Remes 2004, 84.)

Yrittäjyys on ajassa elävä ja muuntuva kulttuurillinen prosessi, jossa yrittäjyyden ulkoinen, sisäinen ja omaehtoinen muoto ovat osin päällekkäisessä ja limittäisessä vuorovaikutteisessa suhteessa toisiinsa muokaten toinen toisiaan (Kyrö 1998, 118). Kuviossa 1 on esitetty yrittäjyyden eri muodot suhteessa toisiinsa.



KUVIO 1. Yrittäjyyden muodot Kyröä (1998, 119) mukaillen

Yrittäjyyden edistäminen on määritelty koko Euroopan laajuiseksi kehittämishankkeeksi. Euroopan komission Yrittäjyys 2020 -toimintasuunnitelman mukaan yrittäjyyden lisääminen on keskeisellä sijalla Euroopan talouskasvun ja työllisyyden edistämisessä. Yrittäjyys luo uusia yrityksiä ja työpaikkoja, edistää kilpailukykyä sekä innovatiivisuutta ja näin ollen lisää tuottavuutta ja vaurautta. Yrittäjyys myös edistää uusia taitoja ja valmiuksia. (Euroopan komissio 2013, 3–4; Commission of the European communities 2003, 7–9.) Euroopan komission (2013) mukaan yrittäjyyden lisäämiseksi on tärkeää lujittaa koko Euroopan laajuisesti myönteistä yrittäjyyskulttuuria sekä lisätä yrittäjyyskasvatusta. Sen vuoksi jokaisessa EU:n jäsenvaltioissa yrittäjyyskasvatuksen tulee sisältyä perusasteen, toisen asteen sekä ammatti-, korkea- ja aikuiskoulutuksen opetussuunnitelmiin. (Euroopan komissio 2013, 5–6, 8.)

## 2.2 Yrittäjyyskasvatus ja sen merkitys

Yrittäjyyskasvatuksen (entrepreneurship education, enterprise education) käsitteen määrittely on haastavaa, sillä sitä voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta (Lepistö &



Rönkkö 2013, 642; Rönkkö & Lepistö 2015, 63). Nimensä mukaisesti yrittäjyyskasvatusta liittyy sekä yrittäjyyteen että kasvatukseen (Seikkula-Leino 2007, 27). Määrittelyssä on tärkeää ymmärtää, millaisista kulttuurillisista lähtökohdista käsitettä lähestytään (Lepistö & Rönkkö 2013, 642). Tässä tutkielmassa yrittäjyyskasvatusta lähestytään kasvatustieteen näkökulmasta, jolloin yrittäjyyskasvatuksella tarkoitetaan opetushallinnon alalla tehtävä työtä yritteliäisyyden ja yrittäjämäisten toimintatapojen lisäämiseksi ja vahvistamiseksi (Opetusministeriö 2009, 11).

Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena on myönteisten asenteiden lisääminen yrittäjyyttä kohtaan, yrittäjyyteen liittyvien tietojen ja taitojen kehittäminen ja uuden yrittäjyyden aikaansaaminen. Se perustuu elinikäiseen oppimiseen ja on perimmiltään kansalaiskasvatusta, jolla vaikutetaan yksilön taitoihin, uskomuksiin ja käyttäytymiseen. (Opetusministeriö 2009, 11; Seikkula-Leino 2007, 26.) Gibb (2005, 46) on jakanut yrittäjyyskasvatuksen merkityksen kolmeen tasoon: oppia yrittäjyyttä varten (for), oppia yrittäjyydestä (about) ja oppia yrittäjämäisen pedagogiikan / toiminnan kautta (through). Tämän jaottelun mukaan yrittäjyyskasvatusta voidaan ymmärtää sekä opetuksen sisältönä että menetelmänä. Tässä tutkielmassa yrittäjyyskasvatusta tarkastellaan ensisijaisesti opetusmenetelmän (through) näkökulmasta.

Yrittäjyyskasvatusta ei ole perusteltua ymmärtää vain liiketoimintaosaamiseen liittyvänä kasvatuksena. Kasvatuskontekstissa se ymmärretään paremminkin opetusmenetelmänä, jolla on mahdollista tukea yrittäjyystaitojen ja -asenteiden kehittymistä laajemmin kuin vain uusien liikeideoiden toteuttamisen osalta. (Henry 2013, 838; Euroopan komissio 2004, 11; Jones & Iredale 2010, 12.) Laajasti ymmärrettynä yrittäjyyttä voidaan pitää yleisenä asenteena, jota voidaan hyödyntää kaikenlaisissa työtehtävissä ja elämässä ylipäätään (Euroopan komissio 2004, 11). Yrittäjyystaidot valmistavat yksilöä ennakoimattomaan tulevaisuuteen sekä auttavat selviytymään elämässä eteen tulevista haasteista. Yrittäjyystaitojen opettamisella ja oppimisella on siten kauaskantoista yhteiskunnallista hyötyä. (Henry, Hill & Leitch 2005, 101.) Kuka tahansa uravalinnasta riippumatta voi joskus ryhtyä yrittäjäksi tai olla tilanteessa, jossa on toimittava yrittäjähenkisesti. Sen vuoksi koulun kasvatustavoitteisiin tulee kuulua sellaisten ominaisuuksien edistäminen, jotka muodostavat perustan yrittäjyydelle. (Euroopan komissio 2004, 11; Henry et al. 2005, 101; Henry 2013, 839.) Väitöstutkimuksessaan Tiikkala (2013) kartoitti 16 EU-maan yrittäjyyskasvatuksen asiantuntijoiden keskuudesta arvoja ja ominaisuuksia, joita yrittäjyyskasvatuksella on mahdollista tukea ja edistää.

Tuloksena listattiin 15 yrittäjyyskasvatuksen tärkeintä arvoa, jotka olivat luovuus, ongelmanratkaisukyky, tiimityötaito, yhteistyökyky, tulevaisuuteen suuntautuminen, keskustelutaito, vastuun ottaminen, virheistä oppiminen ja virheiden näkeminen positiivisessa valossa, toisten ihmisten kunnioittaminen ja kuunteleminen, tietämys ja ajattelu, kyky sietää muutosta sekä ottaa riskejä, itseluottamus, aloitteellisuus ja sitoutuminen. (Tiikkala 2013, 91.) Myös Gibb (2005) on listannut samoja yrittäjämäiseen käyttäytymiseen liittyviä ominaisuuksia ja taitoja. Näiden lisäksi hän mainitsee vielä muun muassa pitkäjänteisyyden, päättäväisyyden, verkostoitumisen, neuvottelutaidon ja kyvyn päätöksentekoon epävarmoissa tilanteissa. (Gibb 2005, 46–48.) Näitä yrittäjyydessä olennaisiksi todettuja ominaisuuksia ja taitoja on mahdollista opettaa kaikille ja koulutuksella edistää niiden kehittymistä (Tiikkala 2013, 15). Monet näistä yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena olevista taidoista ovat käytäntöön sekä tulevaisuuteen suuntautuneita, mikä tarkoittaa että todellinen yrittäjyyskasvatuksella aikaansaatu osaaminen ilmenee vasta myöhemmin työelämässä (Henry 2013, 844).

Perusopetuksessa yrittäjyyskasvatuksen alkuvaiheessa yrittäjyys nähdään enemmänkin asenneperustan luomisena kuin yrittäjätiedon opiskeluna eli yrittäjyyskasvatusta pidetään enemmän opetuksen menetelmänä kuin sen sisältönä (Remes 2004, 83). Perusopetuksessa yrittäjyyskasvatus liittyy lähinnä yritteliäisyyden; sisäisen yrittäjyyden ja omaehtoisen yrittäjyyden kehittämiseen (Seikkula-Leino 2007, 29). Kotimainen tutkimus osoittaa perus- ja toisen asteen opettajien asettamien tavoitteiden liittyvän vahvasti sisäiseen yrittäjyyteen (Seikkula-Leino, Ruskovaara, Ikävalko, Mattila & Rytkölä 2010, 122, 124). Sisäisen yrittäjyyden nähdään sopivan koulun perinteiseen merkitysmaailmaan yhtenäisten arvojen ja päämäärien johdosta (Korhonen et al. 2012, 8, 14). Lisäksi opettajat pitävät sisäistä yrittäjyyttä perustana mahdollisen myöhemmän ulkoisen yrittäjyyden kehitykselle (Backström-Widjeskog 2008, 289). Sisäistä ja omaehtoista yrittäjyyttä on mahdollista opettaa jo alakoulussa ja jopa varhaiskasvatuksessa esimerkiksi vahvistamalla oppilaan itsetuntoon ja motivaatioon liittyviä tekijöitä, riskinottoa, luovuutta, vaihtoehtoisten ratkaisujen etsimistä, tavoitteiden asettamista ja niiden saavuttamista sekä yhdessä toimimista (Tiikkala 2013, 15–16).

Ulkoisen yrittäjyyden ei tutkimusten perusteella kuulu opettajien yrittäjyyskasvatukselle asettamiin tavoitteisiin perus- ja toisella asteella (Seikkula-Leino et al. 2010, 124). Opettajat kokevat, ettei ulkoiseen yrittäjyyteen liittyvä yrittäjyystaitojen opettelu ja

oppilaiden valmistaminen tulevaisuuden yrittäjiksi ole peruskoulun tehtävä. Sen nähdään olevan ristiriidassa koulun perinteisten arvojen kuten oppilaiden yhdenvertaisuuden sekä koulun toimintaperiaatteiden kanssa. (Korhonen et al. 2012, 9, 14.) Myös kansainvälinen tutkimus tukee tätä näkemystä: yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena korostuvat ulkoisen yrittäjyyden taitojen sijaan sisäiseen yrittäjyyteen liittyvät henkilökohtaiset taidot kuten ongelmanratkaisutaito, riskinotto- ja ryhmätyötaito (Draycott & Rae 2011, 135–136). Ulkoinen yrittäjyys on pääasiassa ammatillisen koulutuksen tavoite, joka liittyy yritysideoiden kehittämiseen sekä yrittäjyydestä ja työelämästä oppimiseen (Tiikkala 2013, 16).

### 2.3 Yrittäjyyskasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Yrittäjyyskasvatus on kuulunut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 1990-luvun puolivälistä lähtien. Ensimmäiset merkit yrittäjyyden tulosta suomalaiseen koulutusjärjestelmään olivat kuitenkin nähtävissä jo 1980-luvun loppupuolella, kun vallitsevan yrittäjämönteisen ilmapiirin myötä yrittäjyyskasvatus nousi osaksi koulukeskustelua. (Ikonen 2006, 14–15.) Yrittäjyyskasvatus mainittiin ensimmäisen kerran osana oppiainerajat ylittäviä aihekokonaisuuksia vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Leskinen 2000, 13).

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yrittäjyyskasvatuksen opetus painottuu ”Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys” -aihekokonaisuuteen. ”Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys” on yksi kaikkiaan seitsemästä aihekokonaisuudesta. Aihekokonaisuudet ovat kasvatusta ja opetusta eheyttäviä teemoja ja kasvatus- ja opetustyön painoalueita, joiden tavoitteet ja sisällöt ylittävät oppiainerajat. ”Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys” -aihekokonaisuuden päämääränä on auttaa oppilasta hahmottamaan yhteiskuntaa eri toimijoiden näkökulmasta ja kehittää osallistumisessa tarvittavia valmiuksia luoden pohjaa oppilaan yrittäjämäisille toimintatavoille. Koulun oppimiskulttuurin ja toimintatapojen päämääränä on tukea oppilaan kehittymistä päämäärätietoiseksi, omatoimiseksi, aloitteelliseksi, yhteistyökykyiseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi, jolla on realistinen kuva omista vaikutusmahdollisuuksistaan. Tavoitteena on, että oppilas oppii kriittisyyttä, osallistumista ja vastuunottoa, kohtaamaan ja käsittelemään muutoksia, epävarmuutta ja ristiriitoja sekä toimimaan yritteliäästi ja aloitteellisesti. Lisäksi tavoitteena on tukea oppilaan innovatiivista ja pitkäjänteistä toimintaa päämäärän saavuttamiseksi sekä

arvioimaan omaa toimintaa ja sen vaikutuksia. Tarkoituksena ”Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys” -aihekokonaisuudella on, että oppilas tutustuu työelämään ja yrittäjyyteen oppien ymmärtämään niiden merkityksen yksilölle sekä yhteiskunnalle. (POPS 2004, 38, 40.)

Vuodesta 2016 alkaen asteittain käyttöön otettavissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) vastaavia aihekokonaisuuksia ei enää ole. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) yleistavoitteena on oppilaan laaja-alainen osaaminen. Tällä tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta sekä kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Laaja-alaisen osaamisen tarve on kasvanut ympäröivän maailman muutosten seurauksena. Ihmisenä kasvaminen, työnteko ja kansalaisena toimiminen edellyttävät tiedon- ja taidonalat ylittävää sekä yhdistävää osaamista. Laaja-alainen osaaminen on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) jaettu kaikki oppiaineet kattavaan seitsemään osaamiskokonaisuuteen, joiden yhteisenä tavoitteena on tukea oppilaan ihmisenä kasvamista sekä edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden ja kestävän elämäntavan edellyttämää osaamista. Nämä laaja-alaisen osaamisen tavoitteet on liitetty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa täsmennetyksi vuosiluokittain kunkin oppiaineen tavoitteiden ja keskeisten sisältöalueiden yhteyteen. (POPS 2014, 20.)

Yksi seitsemästä laaja-alaisesta osaamiskokonaisuudesta on ”Työelämätaidot ja yrittäjyys”. Tämän osaamiskokonaisuuden tavoitteena on kasvattaa oppilaiden kiinnostusta ja myönteistä asennetta työtä ja työelämää kohtaan. Perusopetuksen aikana oppilaat tutustuvat työelämään ja työntekoon sekä tekevät yhteistyötä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Näin oppilaat saavat kokemuksia, jotka auttavat ymmärtämään työn ja yritteliäisyyden merkityksen, yrittäjyyden mahdollisuudet ja oman vastuun yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä. Oppilaita harjaannutetaan työskentelyyn itsenäisesti ja ryhmässä sekä toimimaan järjestelmällisesti ja pitkäjänteisesti. Heitä rohkaistaan aloitteellisuuteen ja avoimeen suhtautumiseen uusia mahdollisuuksia kohtaan sekä toimimaan muutostilanteissa luovasti ja joustavasti. (POPS 2014, 23–24.)

#### 2.4 Yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen perusopetuksessa

Yritteliäisyyden kehittäminen on koulutusjärjestelmässä oppiainerajat ylittävä yrittäjyyskasvatuksellinen tavoite. Elon (2015) väitöstudkimuksen perusteella kouluilla on edellytyksiä oppiainerajat ylittävälle ja oppilaiden yritteliäisyyttä kehittäväälle

opetukselle. Tavoitteisiin pääseminen kuitenkin vaatii koko kouluorganisaation vankkaa sitoutumista tavoitteiden saavuttamiseen. Erityisesti opettajat ja heidän pedagogiset näkemyksensä yrittäjyyskasvatuksen merkityksestä ja toteutuksesta ovat keskeisessä asemassa. (Elo 2015, 203–207.) Opettajien suhtautuminen riippuu siitä, miten paljon heillä on tietämystä yrittäjyyskasvatuksesta ja miten he sen merkityksen ymmärtävät (Rönkkö & Lepistö 2015, 65; Backström-Widjeskog 2008, 297, 304). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet eivät anna opettajille suoria ohjeita siihen, millaisin menetelmin yrittäjyyskasvatusta opetuksessa tulee toteuttaa, vaan se tieto on hankittava opetussuunnitelman ulkopuolelta (Hietanen 2012, 86).

Yrittäjyyskasvatusta on mahdollista toteuttaa opetuksessa hyvin moninaisin menetelmin. Käytetyimpiä opetusmenetelmiä yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisessa ovat muun muassa erilaiset työpajat, yritysvierailut, työelämään tutustumisjaksot sekä harjoitusyrityksen perustaminen ja ylläpitäminen. (Hytti & O’Gorman 2004, 17.) Kotimainen tutkimus kuitenkin osoittaa tavoissa toteuttaa yrittäjyyskasvatusta olevan paljon vaihtelua (Ruskovaara & Pihkala 2013, 208; Seikkula-Leino et al. 2010, 122). Perus- ja toisen asteen opettajilla on tietämystä yrittäjyyskasvatuksesta, mutta taidot soveltaa sitä käytännössä ovat puutteellisia ja yrittäjyyskasvatusta ei osata sitoa osaksi kokonaisvaltaista jokapäiväistä opetusta. Silloin kun yrittäjyyskasvatusta opetuksessa toteutetaan, se tapahtuu yleisemmin erilaisten ja erillisten projektien muodossa tai yritysyhteistyönä. (Seikkula-Leino et al. 2010, 122–124.) Ruskovaaran ja Pihkalan (2013) tutkimuksen mukaan projektityöt ja muut vaativammat opetusmenetelmät edellyttävät opettajalta enemmän vaivannäköä sekä taustatyötä ja ovat sen vuoksi harvoin käytettäviä opetusmenetelmiä. Perus- ja toisella asteella käytetyimpiä opetusmenetelmiä ovat perinteiset menetelmät, kuten keskustelut yrittäjyydestä sekä valmiiden yrittäjyyskasvatuksellisten oppimateriaalien käyttäminen, sillä ne ovat vaivattomia keinoja sisällyttää yrittäjyyskasvatusta opetukseen. (Ruskovaara & Pihkala 2013, 208, 213.)

Tutkimusten perusteella kouluasteella näyttäisi olevan vaikutusta siihen, miten yrittäjyyskasvatusta toteutetaan ja millaisia opetusmenetelmiä siinä käytetään. Elon (2015) väitöstutkimuksen mukaan opettajat kokevat, että oppiainerajat ylittävä yrittäjyyskasvatusta on tavallisempaa ja helpompaa toteuttaa alakoulun (vuosiluokat 1–6) kuin yläkoulun (vuosiluokat 7–9) opetuksessa. Alakoulussa luokanopettaja vastaa usein suurimmasta osasta luokkansa opetusta ja pystyy siten liittämään yrittäjyyskasvatuksen

luontevasti osaksi oppiainerajat ylittävää opetusta. Yläkoulussa kutakin oppiainetta opettaa oma aineenopettajansa, jolloin oppiainerajat ylittävä opetus ei onnistu niin mutkattomasti. (Elo 2015, 202.) Ammatillisella toisella asteella opettajat ovat aktiivisempia yrittäjyyskasvatuksen toteuttajia ja käyttävät opetuksessaan vaihtelevampia opetusmenetelmiä verrattuna perusasteen ja lukion opettajiin (Ruskovaara & Pihkala 2013, 211).

Yrittäjyyskasvatuksen toteutuksessa opettajalla ja oppimisympäristöllä on suuri merkitys (Rönkkö & Lepistö 2015, 72; Jones & Iredale 2010, 12). Yrittäjyyskasvatusta toteutetaan pääosin konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuen. Olennaista on opetuksen toteuttaminen oppilaslähtöisesti ja oppilaan näkeminen aktiivisessa roolissa oppimisprosessissaan. (Jones & Iredale 2010, 12.) Perinteisesti vastuun opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta on ajateltu olevan opettajalla (Lepistö & Rönkkö 2013, 650). Yrittäjyyskasvatuksessa opettaja toimii perinteisestä tavasta poiketen oppilaiden ohjaajana, joka opastaa oppilaita etenemään oppimisprosessissaan sekä kannustaa heitä itsenäiseen ajatteluun ja toimintaan (Jones & Iredale 2010, 12). Käytännössä opettajan tehtävä on saada oppilaat omaksumaan oppimismenetelmä, jossa oppija itse huomaa osaamistarpeensa ja kykenee tuottamaan omaa oppimistaan (Lepistö & Rönkkö 2013, 651; Remes 2007, 23–24).

Edellä kuvattua tapaa toteuttaa opetus kutsutaan yrittäjämäiseksi pedagogiikaksi (Remes 2001, 370; Remes 2007, 23; Kyrö 2001, 94; Kyrö & Ripatti 2006, 23). Yrittäjyyskasvatukseen liittyvä käsitteistö on moninainen ja yrittäjämäisen pedagogiikan rinnalla suomenkielisessä kirjallisuudessa käytetään muun muassa käsitteitä yrittäjämäinen toiminta (mm. Ristimäki 2004, 25) ja yrittäjämäinen kasvatus (mm. Kyrö 2001, 94) sekä yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka (mm. Seikkula-Leino 2007, 31). Tässä tutkielmassa käytetään ilmaisua yrittäjämäinen pedagogiikka.

Yrittäjämäistä pedagogiikkaa on mahdollista toteuttaa kaikessa koulun toiminnassa jokaisen oppiaineen opetuksessa ja jokaisella kouluasteella (Jones & Iredale 2010, 12). Parhaimmillaan yrittäjyyskasvatus kouluissa onkin silloin, kun se ilmenee luonnollisena osana koko koulun toimintakulttuuria oppiainerajat ylittäen (Kokko I. 2007, 12; Remes 2004, 85; Elo 2015, 147; Rönkkö & Lepistö 2015, 63). Oppimisen lähtökohdat nousevat ajankohtaisista, ympäristössä esiintyvistä ongelmista, joiden ratkaisussa sovelletaan luovalla tavalla aikaisemmin opittua tietoa (Remes 2004, 85). Yrittäjämäistä

pedagogiikkaa noudattavassa oppimisympäristössä annetaan vastuuta oppilaalle, kannustetaan tekemään itse ja ohjataan oppilasta havaitsemaan mahdollisuuksia sekä tuetaan niihin tarttumista. Opetuksessa vahvistetaan keksivää ja kokeilevaa oppimista tukien oppilaan luottamusta omiin kykyihinsä. Oppilaille suodaan ja painotetaankin mahdollisuuksia riskien ottamiseen ja epäonnistuminen hyväksytään osana oppimisprosessia. Yhteisöllisyys ja yhdessä oppiminen nähdään tärkeänä ja oppilaita ohjataan tavoitteelliseen työskentelyyn yhdessä toisten kanssa. (Opetusministeriö 2009, 17; Gibb 2005, 56; Jones & Iredale 2010, 12.) Näiden toimintatapojen avulla voidaan vahvistaa oppilaan persoonallisuuden kasvua ja käsityksiä omista kyvyistään sekä kehittää oppilaiden yrittäjämäisiä valmiuksia. Konkreettisia opetusmenetelmiä tai työtapoja yrittäjämäisen pedagogiikan toteutukseen ovat muun muassa yhteistoiminnallinen oppiminen, ongelmakeskeinen opetus, projektityöskentely, tiimioppiminen, oppimispäiväkirjat, pedagoginen draama, harjoitusyrittäjäisyys ja yritysvierailut. (Seikkula-Leino 2007, 84, 86.)

### 3 YRITTÄJÄMÄINEN PEDAGOGIIKKA KÄSITYÖN OPETUKSESSA

#### 3.1 Käsiyö käsitteenä

Käsiyö on ihmisen intentionaalista ja inhimillistä tuottamistoimintaa, jossa muokataan erilaisia konkreettisia materiaaleja käsiyötekniikoin. Käsiyö-sana viittaa aina sellaisen työn tekemiseen, jossa tekeminen tapahtuu käsiä käyttämällä. (Kojonkoski-Rännäli 1998, 23; Lepistö 2006, 158.) Käsiyö ei kuitenkaan ole vain käsin tapahtuvaa puuhastelua vaan siihen liittyy ihmisen tapa käsittää ja ymmärtää maailma tietyllä tavalla (Vilka 1993, 45). Käsiyöllistä toimintaa ohjaa ajatus, johon sisältyy idea tuotoksesta sekä käsiyö ja tieto siitä, miten se voidaan toteuttaa (Kojonkoski-Rännäli 1998, 23). Käsiyö on aikomuksen ohjaamaa käsillä tekemistä, joka on käsitteelliseen ajatteluun verrattavissa oleva olennainen piirre ihmisenä olemista (Vilka 1993, 45).

Käsiyöllisen tuottamistoiminnan lopputuloksena syntyy ulkoisen tuotoksen lisäksi erilaisia sisäisiä valmiuksia eli kvalifikaatioita, joita voidaan nimittää myös elämäntaidollisiksi kyvyiksi (Kojonkoski-Rännäli 1998, 54). Parhaimmillaan käsiyöllinen toiminta on kokonaisvaltaista, jolloin tekijän on mahdollista toteuttaa pyrkimyksiään ja kokea elämyksiä kehittyen monipuolisesti ja tasapainoisesti kaikilla persoonallisuutensa osa-alueilla (Lepistö 2006, 158; Kojonkoski-Rännäli 1998, 55). Näin käsiyön tekeminen kehittää tekijänsä erilaisia taitoja ja sisäisiä valmiuksia, jotka ovat yksilön elämänhallinnan kannalta tärkeitä (Kojonkoski-Rännäli 1998, 55). Ulkoisena tuotoksena käsiyössä on konkreettinen esine, jossa tekijän tekemisprosessin vaiheisiin liittyvät kyvyt tulevat näkyviin tuotoksen erilaisina ominaisuuksina. Kojonkoski-Rännäli (1998, 55) näkee käsiyönä tehdyn tuotoksen tekijänsä persoonallisuuden ulkoisena toteutumana ja sen vuoksi tärkeänä itsetunnon ja minäkuvan rakennusaineena.

Käsiyöprosessissa yhdistyvät tuotteen ideointi, esteettinen ja tekninen suunnittelu sekä valmistus (Kojonkoski-Rännäli 1998, 51). Prosessin ensimmäinen vaihe on ideointi. Ideat ovat usein aluksi esimerkiksi mielikuvia tai hahmotelmia mahdollisuuksista tai ongelmanratkaisusta. Ideat muodostuvat hankitun informaation tai koettujen tilanteiden ja virikkeiden pohjalta. Ideointia konkretisoi esteettinen ja tekninen suunnittelu, jonka tarkoituksena on löytää parhaat ratkaisut tuotteen esteettisiin ja funktionaalisiin arvoihin. Tätä vaihetta pidetään käsiyöprosessin tärkeimpänä vaiheena, koska siinä haetaan tietoa, tehdään kokeiluja, ratkaistaan ongelmia, arvioidaan ratkaisuja sekä tulosta, reflektoidaan



omaa työskentelyä ja suhteutetaan saavutettua tulosta käytössä oleviin resursseihin (mm. aika, materiaalit, välineet, taidot). Tuotteen valmistusvaiheessa toteutetaan ennalta laadittua suunnitelmaa, mutta koska käsityöprosessi on kokonaisuudessaan erilaisia vaihteita sisältävä ongelmanratkaisuprosessi, voi esteettinen ja tekninen suunnitelma muuttua vielä valmistusvaiheen edetessä. (Pöllänen & Kröger 2006, 87–88.)

Kojonkoski-Rännäli (1998, 88–90) jakaa käsityöprosessin kokonaiseen ja ositettuun käsityöhön. Kokonaisessa käsityössä sama henkilö suorittaa kaikki edellä mainitut käsityöprosessin vaiheet tuotteen ideoinnista esteettiseen ja tekniseen suunnitteluun, valmistamiseen ja arviointiin saakka (Kojonkoski-Rännäli 1998, 88). Käsityöprosessia voidaan pitää kokonaisena kun luovuus, tietäminen, ongelmanratkaisu, esteettiset ja motoriset taidot sekä arviointi ja reflektointi liittyvät toisiinsa (Pöllänen & Kröger 2006, 88; Kojonkoski-Rännäli 1998, 51). Kun kokonaisesta käsityöprosessista jää pois jokin näistä vaiheista, käsityötä kutsutaan ositetuksi käsityöksi. Ositetussa käsityössä toinen henkilö tekee prosessista tietyn osan tai osa jätetään tuottamisen puitteista kokonaan pois. Ositettu käsityö voi olla käsityötä ilman taiteellista suunnittelua, käsityötä tuotteen valmistamisena tai käsityötä manuaalisina työprosesseina. (Kojonkoski-Rännäli 1998, 54, 89–100.) Näin ollen käsityössä hyödynnetään toisen henkilön laatimaa esteettistä ja teknistä suunnitelmaa (esim. mallin kopioiminen) tai teknisten ratkaisujen sarjaa (valmistusohjeen noudattaminen). (Pöllänen & Kröger 2006, 86.)

Kojonkoski-Rännäli (1998, 88) pitää käsityössä ihmisenä kasvamisen ja kehittymisen kannalta suurimpana arvona tekemisen prosessin eheyttä ja kokonaisuutta, sillä sen välityksellä ihmisen on mahdollista kehittyä mahdollisimman monipuolisesti olemuksensa kaikilla osa-alueilla. Kojonkoski-Rännälin (1998, 88) mukaan onkin siis selvää, että koulukäsityön on oltava kokonaista käsityötä, koska siitä on hyötyä tulevaisuuden työelämään valmentautumisen kannalta. Jakoa kokonaiseen ja ositettuun käsityöhön ei tule kuitenkaan pitää ongelmana, vaan kyseiset käsityön muodot tulee ymmärtää toisiaan täydentävinä ja toisiaan edellyttävinä. Ne tulee nähdä soveltuvina erilaisiin lähtökohtiin ja konteksteihin. (Pöllänen & Kröger 2006, 94.)

### 3.2 Käsityö perusopetuksen oppiaineena

Käsityöoppiaine on yksi perusopetuksen taide- ja taitoaineista (musiikki, kuvataide, käsityö, liikunta) (POPS 2004, 15; POPS 2014, 95). Perusopetuksen taide- ja taitoaineet perustuvat tapahtumatodellisuuteen ja tukevat osaltaan oppilaan kasvua aktiiviseksi ja

yhteiskuntakelpoiseksi kansalaiseksi. Taide- ja taitoaineissa opetetaan tekemisen ja toiminnan kautta sellaisia tietoja ja taitoja, joita jokainen tarvitsee arkielämässään. (Lepistö 2007, 28.)

Suomessa käsityö on lukeutunut koulun oppiaineiden joukkoon aina suomalaisen kansansivistyksen ja kansanopetuksen kehittäjän Uno Cygnaeuksen (1810–1888) ajoista saakka. Cygnaeus korosti käsityön kasvatuksellista arvoa. Hänen mukaansa käsitöiden tarkoituksena oli yleisen kätevyuden edistäminen. Koulussa käsitöitä ei saanut harjoittaa ammattimaisesti, vaan niiden tuli vaikuttaa kasvattavasti eli kehittää oppilaan fyysisistä sekä henkistä kasvua. Kasvattavan merkityksen lisäksi Cygnaeus näki käsityössä myös hyötynäkökulman, sillä käsitöiden avulla voitiin kohottaa kansan varallisuutta ja hyvinvointia. Lasten kasvatuksessa käsityön suurin merkitys oli kuitenkin yleisen kätevyuden edistämässä sekä fyysisessä ja henkisessä kasvussa, minkä vuoksi taloudellisia ja teknisiä näkökohtia ei tullut painottaa liikaa. (Nurmi 1988, 208–209, 211.)

Cygnaeuksen perintönä käsityöllä nähdään yhä nykypäivänäkin olevan ihmistä kasvattava ja persoonallisuutta rakentava ominaisuus. Koulun käsityön opetuksen tavoitteena on oppilaan kokonaisvaltainen kehittyminen. (Lepistö, 2006, 159.) Käsityö kehittää kokemuksellisen tekemällä oppimisen kautta luovuutta, psyykkis-motorisia kykyjä, oman toiminnan suunnittelua, aktiivisuutta tavoitteiden saavuttamiseksi, vastuullisuutta, epävarmuudensietokykyä sekä taitoa ratkaista ongelmia. Käsityöopetuksen tavoitteena on kehittää oppilaan käsityötaitoa niin, että oppilas kokee iloa ja tyydytystä työstään ja samalla hänen itsetuntonsa kasvaa. (Pöllänen & Kröger 2006, 91; POPS 2004, 242.) Käsityötaidon ymmärretään sisältävän osaamisen taitoa, johon yhdistyy sisällön hallintaa, merkitysten ymmärtämistä ja arvovalintoja sekä ajoituksen hallintaa. Käsityön voidaan siis nähdä kasvattavan oppilaita tulevaisuuden kannalta tarpeelliseen yhteisölliseen oppimiseen ja ajatteluun sekä elinikäiseen oppimiseen. (Pöllänen & Kröger 2006, 91.)

Perusopetuksen käsityöoppiaine on parhaimmillaan kokonaista käsityötä. Koulukäsityöhön kuuluu etenkin alemmilla luokka-asteilla myös ositettua käsityötä, kun harjoitellaan erilaisia käsityötekniikoita valmiita malleja hyödyntäen. (Lepistö 2006, 159.) Tavoitteena kuitenkin on ohjata oppilaita kohti kokonaisen käsityöprosessin hallintaa (POPS 2004, 243; POPS 2014, 146, 270, 430). Vaikka kokonainen käsityö on kasvatuksen ja opetuksen tavoiteltava, siitä huolimatta ositetulla käsityöllä on paikkansa ja

merkityksensä itseisarvollisena käsityön muotona sekä vaiheena kohti kokonaista käsityötä: ennen kokonaisen käsityöprosessin hallintaa tarvitaan tietoja, taitoja ja valmiuksia, joita voidaan hankkia ositetun käsityön avulla. (Pöllänen & Kröger 2006, 94.) Molemmat käsityön muodot ovat siis tarpeellisia koulun käsityöoppiaineessa nyt ja tulevaisuudessa.

Käsityötaitojen oppimisen perustan muodostaa oppijan oma toiminta ja tekeminen, mikä edellyttää runsaasti aikaa, harjoittelua ja pitkäjänteisyyttä. Oppiminen liittyy aina johonkin tiettyyn tilanteeseen, kontekstiin, konkreettiseen maailmaan sekä käytäntöön. Käsityön opiskelu edellyttää tietyn materiaalin ja tietyt työvälineet sen työstämiseen. Lisäksi se edellyttää usein tietyn sosiaalisen ympäristön, joka pitää sisällään toiset samaa työtä tekevät oppilaat sekä opettajan. (Lepistö 2007, 31). Käsityön opetukseen koulukontekstissa liittyy myös erilaisia kehystekijöitä, jotka ohjaavat oppiaineen toteuttamista. Tällaisia kehystekijöitä ovat muun muassa opetussuunnitelma sekä materiaaleihin ja työvälineisiin käytettävissä olevat resurssit. Perusopetuksen käsityöoppiaineen tavoitteet, sisällöt ja kohderyhmät säädetään kulloinkin voimassa olevassa opetussuunnitelmassa. Käsityötä opettavan opettajan tehtävänä on tulkita opetussuunnitelmaa ja toteuttaa opetus sen mukaisesti. (Lepistö 2006, 159.)

Vuonna 2016 käyttöön otettavien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) myötä käsityön opetus on siirtymässä uudelle aikakaudelle. Keskeisin muutos vanhaan verrattuna on oppiaineen monimateriaalisuuden korostaminen. Tämä tarkoittaa, että käsityön sisältöjä ei ole enää jaettu tekstiilityöhön ja tekniseen työhön (ks. POPS 2004, 242), vaan oppiaineen tavoitteet ja sisällöt koskevat vain yhtä monimateriaalista käsityöoppiainetta, jonka opetuksessa tulee käyttää sekä tekstiilityön että teknisen työn sisältöjä (POPS 2014, 430–431). Opetuksessa korostuu edelleen kokonaisen käsityöprosessin hallinta ja käsityön merkitys oppilaan itsetuntoa vahvistavana ja mielihyvää tuottavana kokemuksena. Oppilaan rooli aktiivisena toimijana korostuu entistä enemmän. Käsityön oppiminen on tutkivaa, kokeilevaa, luovaa ja keksivää toimintaa, jossa erilaisia visuaalisia, materiaalisia, teknisiä ja menetelmällisiä ratkaisuja toteutetaan ennakkoluulottomasti. Oppilaita ohjataan ymmärtämään, arvioimaan ja kehittämään teknologisia sovelluksia sekä hyödyntämään opittuja tietoja ja taitoja arjessa. Käsityö kasvattaa eettisiä, tiedostavia, osaavia sekä osallistuvia ja yritteliäitä kansalaisia, jotka arvostavat itseään tekijöinä ja joilla on taito käsityöilmaisuuksiin. (POPS 2014, 430; Lepistö & Lindfors 2015, 3.)

### 3.3 Yrittäjyyskasvatuksen ja käsityöoppiaineen yhteneväiset tavoitteet

Yrittäjyyskasvatus liitetään usein käsityöoppiaineen yhteyteen. Tämä on perusteltua, sillä käsityöoppiaineen luonteeseen kuuluu samoja elementtejä kuin yrittäjyyteen. (Aalto & Mäki-Tuominen 2012, 144; Elo 2015, 238.) Käsityöllisessä toiminnassa olennaisia elementtejä ovat muun muassa innovatiivisuus, luovuus, mahdollisuuksien havaitseminen, uuden toiminnan aikaansaaminen, ongelmanratkaisu, pitkäjänteisyys ja riskin kantaminen (Lepistö, Tervaselkä-Jalonen & Haapalahti 2010, 154; POPS 2004, 242). Nämä elementit ovat samoja, joita myös yrittäjyyteen ja yritteliäisyyteen yhdistetään (mm. Gibb 2005, 47–48).

Yrittäjyyskasvatuksen ja käsityöoppiaineen tavoitteiden yhteneväisyys käy ilmi myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004). ”Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys” -aihekokonaisuuden tavoitteet ja sisällöt tukevat käsityön opetussuunnitelman perusteita ja päinvastoin. Merkittävimmät yhtäläisyydet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) käsityön ja yrittäjyyskasvatuksen välillä tulevat esille pitkäjänteisen työskentelyn, omatoimisuuden, yhteistyökyvyn, innovatiivisuuden, vastuullisuuden ja itsearvioinnin saralla. Lisäksi molemmissa tavoitteena on, että oppilaat tutustuvat työelämään ja ymmärtävät yrittäjyyden yksilöllisen sekä yhteiskunnallisen merkityksen, jolloin oppilaissa syntyy positiivinen asenne työntekoa ja yrittäjyyttä kohtaan. (POPS 2004, 40–41, 242–244.)

Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) yrittäjyyskasvatus on liitetty entistä näkyvämmiin käsityönopetuksen yhteyteen laaja-alaisen ”Työelämätaidot ja yrittäjyys” -osaamiskokonaisuuden kautta. Vuosiluokkien 1–2 käsityönopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ”Työelämätaidot ja yrittäjyys” -osaamiskokonaisuuteen liittyy tavoite, jonka mukaan oppilaita tulee opastaa tutustumaan erilaisiin materiaaleihin ja niiden työstämiseen sekä ohjata vastuuntuntoiseen ja turvalliseen toimintaan. Vuosiluokilla 3–6 samaisen osaamiskokonaisuuden tavoitteita ovat oppilaan ohjaaminen tunnistamaan ja työstämään erilaisia materiaaleja tarkoituksenmukaisesti sekä tuntemaan alan käsitteistöä. Lisäksi oppilasta kannustetaan pitkäjänteiseen ja vastuuntuntoiseen työskentelyyn, huolehtimaan työturvallisuudesta sekä valitsemaan ja käyttämään työhön sopivaa välineistöä. (POPS 2014, 146, 270.)

Käsityön opetussuunnitelman perusteissa (2014) vuosiluokilla 7–9 yrittäjyyskasvatus näkyy alempia luokkia laajemmin opetuksen sisällöissä ja tavoitteissa. Yhtenä keskeisenä

sisältöalueena käsityön opetuksessa on tutustuminen yrittäjämäiseen oppimiseen, yrittäjyyteen ja järjestöyhteistyöhön. Opetuksessa tulee myös huomioida käsityöosaamisen merkitys työelämän kannalta. Laaja-alaiseen ”Työelämätaidot ja yrittäjyys” -osaamiskokonaisuuteen liittyvät kiinteästi käsityöopetuksen tavoitteet, joissa oppilasta opastetaan tutustumaan ja käyttämään monipuolisesti erilaisia työvälineitä, materiaaleja ja tarkoituksenmukaisia työtapoja sekä kehittämään innovaatioita. Oppilasta tulee myös ohjata havainnoimaan, ennakoimaan ja reagoimaan työtilanteisiin liittyviin riskitekijöihin sekä toimimaan turvallisesti käsityöprosessissa. Lisäksi osaamiskokonaisuuteen liittyy tavoite, jonka mukaan oppilasta tulee ohjata tuntemaan käsityön, kädentaitojen ja teknologisen kehityksen merkitys omassa elämässä, yhteiskunnassa, yrittäjyydessä ja muussa työelämässä. (POPS 2014, 430–431.)

Yrittäjyyskasvatuksella ja käsityöoppiaineella on siis runsaasti yhteneviä tavoitteita, sisältöjä sekä toimintatapoja. Käsityöprosessi sisältää sekä ideointi- että toimintaulottuvuudet, jotka liittyvät olennaisesti myös yrittäjyyteen (Elo 2015, 237). Vaikka käsityöoppiaineella on erinomaiset edellytykset oppilaiden yritteliäisyyden kehittämiseen, sitä ei kuitenkaan tulisi pitää itsestäänselvyyttenä. Oppilaiden yritteliäisyyden kehittäminen on käsityöoppiaineessa, kuten muissakin oppiaineissa, viimekädessä riippuvainen opettajan sitoutumisesta yritteliäisyyden kehittämiseen opetuksessa. (Elo 2015, 239.)

### 3.4 Katsaus aiempiin tutkimuksiin yrittäjyyskasvatuksesta käsityöoppiaineessa

Tieteellisiä tutkimuksia yrittäjyyskasvatuksesta käsityöoppiaineen yhteydessä on verrattain vähän, vaikka yrittäjyyskasvatuksella ja käsityöllä näyttää olevan sisällöllisiä ja tavoitteellisia yhtymäkohtia. Suomalaista tutkimusta aiheesta on jonkin verran (Aalto & Mäki-Tuominen 2012; Aaltonen & Koskinen 2011; Elo 2015; Jätinvuori & Palojoki 2014; Lepistö et al. 2010; Mäenpää 2013; Mäki-Tuominen, Aalto & Kärki 2007; Rönkkö & Lepistö 2016), mutta kansainvälisiä tutkimuksia yrittäjyyskasvatuksesta käsityön näkökulmasta ei ole saatavilla. Aiheesta tehdyt suomalaiset tutkimukset ovat tähän mennessä kohdistuneet etupäässä opettajien ja opettajaopiskelijoiden asenteisiin, näkemyksiin ja kokemuksiin yrittäjyyskasvatuksesta käsityön kontekstissa sekä yleisesti yrittäjyyskasvatuksen ilmenemiseen käsityöoppiaineen yhteydessä. Oppilaisiin kohdistuva tutkimus on tähän mennessä jäänyt vähemmälle huomiolle (Rönkkö & Lepistö 2016).

Elon (2015) tutkimus, jossa tutkittiin koulun edellytyksiä kannustaa ja kehittää oppilaiden yritteliäisyyttä, sijoittuu käsityökasvatuksen tieteenalaan. Väitöstutkimus syventää ymmärrystä yrittäjyyskasvatuksen mahdollisuuksista käsityön opetuksessa ja laajentaa tätä näkökulmaa koko koulun kontekstiin. Tutkimuksen mukaan taide- ja taitoaineet, kuten käsityö, soveltuvat erinomaisesti yrittäjyyskasvatuksen toteuttamiseen, sillä ne ovat luonnostaan luovia oppiaineita ja niiden opetussuunnitelmat ovat joustavia ja oppilaskeskeisiä sekä antavat opettajalle suuremman toimivallan päättää opetuksen toteutuksesta. (Elo 2015, 22, 237–238.) Tähän liittyen myös muiden taide- ja taitoaineiden alueella on tehty yrittäjyyskasvatuksen tutkimusta: esimerkiksi Hietanen (2012) tarkasteli väitöstutkimuksessaan oppilaiden yrittäjämäisen toiminnan ilmenemistä ja tukemista musiikin perusopetuksessa.

Aalto ja Mäki-Tuominen (2012) ovat selvittäneet yrittäjyyskasvatuksen ilmenemistä käsityön opetuksen kontekstissa oppilaskyselyn lisäksi analysoiden perusopetuksen opetussuunnitelmaa ja yrittäjyyskasvatuksen asiakirjoja. Tutkimuksen mukaan käsityöoppiaineen, ”Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys” -aihekokonaisuuden sekä yrittäjyyskasvatuksen tavoitteista ja sisällöistä löytyy runsaasti yhtymäkohtia. Sekä käsitöissä että yrittäjyyskasvatuksessa yksilön asenteet ja ominaisuudet, kuten ongelmanratkaisutaidot, luovuus, yhteistyötaidot ja kyky itsenäiseen työskentelyyn, nähdään tulevaisuuden kannalta merkityksellisiksi. Kyselyssä mukana olleiden 7. luokkalaisten oppilaiden kokemusten mukaan yrittäjyyskasvatus voisi olla tavoitteellisemmin sisällytetty käsityön opetukseen. Koulun arjessa ja käsityöoppiaineen opetuksessa yrittäjyyskasvatukselle ominaiset toimintatavat eivät ole selkeästi havaittavissa. Tutkijoiden mukaan syy tähän saattaa olla, ettei käsityön opettajilla ole riittävästi tietoa ja valmiuksia integroida yrittäjyyskasvatuksellisia tavoitteita käsityön opetukseen. (Aalto & Mäki-Tuominen 2012, 144, 148, 154–156.)

Opettajaopiskelijoiden näkökulma yrittäjyyskasvatuksesta käsityöoppiaineen kontekstissa on ollut kiinnostuksen kohteena useissa tutkimuksissa. Mäenpää (2013) tarkasteli pro gradu -tutkielmassaan käsityön aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiä yrittäjyyskasvatuksen taustoista sekä sitä, miten opiskelijat käsittävät yrittäjyyskasvatuksen ja käsityökasvatuksen yhteneväisyydet. Syvimmillään yrittäjyyskasvatuksen taustalla käsitettiin olevan ideologis-filosofinen näkökulma ja pinnallisemmillaan opetuksen toteuttamisen näkökulma. Opiskelijoiden suhtautuminen yrittäjyyskasvatusta kohtaan oli positiivista tai neutraalia ja yrittäjyyskasvatus koettiin

tärkeäksi yhteiskunnan ja yksilön kehityksen kannalta. Opiskelijat käsittivät yrittäjyyskasvatuksen ja käsityökasvatuksen kasvattavat osuudet paljolti yhteneviksi. Molemmissa nähtiin saavutettavan tärkeitä ominaisuuksia yhteiskunnassa selviämisen kannalta. (Mäenpää 2013, 1, 60, 63.) Tämä tutkimustulos yrittäjyyskasvatuksen tärkeydestä sekä yrittäjyyskasvatuksen ja käsityökasvatuksen yhteneväisyydestä saa tukea edellä esitellystä Aallon ja Mäki-Tuomisen (2012) tutkimuksesta.

Myös Aaltonen ja Koskinen (2011) tutkivat pro gradu -tutkielmassaan opettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia yrittäjyyskasvatuksesta käsityöoppiaineessa. Tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan todeta, että opettajaopiskelijat kokivat yrittäjyyskasvatuksen uutena ja vaikeasti määriteltävänä opetuksen lähestymistapana. Yrittäjyyskasvatuksen toteuttamista opetuksessa rajoittivat opettajaopiskelijoiden pelko, epävarmuus, ennakkoluuloisuus ja rajalliset aineenhallinnan taidot. Yrittäjyyskasvatuksellisen näkökulman sisäistämiseksi Aaltonen ja Koskinen (2011) näkevätkin tärkeäksi yrittäjyyskasvatuksen sisällyttämisen jo opettajaopintojen alkuvaiheeseen. (Aaltonen & Koskinen 2011, 2, 87–88, 90.) Tähän liittyen Mäki-Tuominen, Aalto & Kärki (2007) ovat tutkineet opettajaopiskelijoiden näkökulmaa Turun opettajankoulutuslaitoksella järjestetyllä ”Käsityö, muotoilu ja yrittäjyys” -kurssilla. Kurssilla käsityöoppiaineeseen integroitiin ”Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys” -aihekokonaisuus, minkä tavoitteena oli laajentaa tulevien opettajien käsityksiä yrittäjyyskasvatuksesta ja sen integrointimahdollisuuksista käsityöoppiaineeseen. Opettajaopiskelijat pitivät kurssia hyödyllisenä ja kokivat saaneensa paljon uutta tietoa yrittäjyyskasvatuksesta ja sen integrointimahdollisuuksista käsityöoppiaineeseen sekä yleisesti perusopetukseen. (Mäki-Tuominen et al. 2007, 336–338, 342–343.)

Aaltonen ja Koskinen (2011) selvittivät samaisessa pro gradu -tutkielmassa opettajaopiskelijoiden tulkitsemana myös oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia yrittäjyyskasvatuksesta käsityöoppiaineessa. Myös oppilaiden käsitysten olennaisimmiksi piirteiksi nousivat omien tietojen ja taitojen rajallisuus sekä kokemattomuus yrittäjyyskasvatuksellisessa työtavassa. Tämä ilmeni oppilaiden vaikeutena ymmärtää uusi omaa luovuutta korostava tehtävänanto ja vapaus edetä yksilöllisellä tavalla. (Aaltonen & Koskinen 2011, 85–88.) Elo (2015) toteaaakin väitöskirjassaan, että oppilaat saatetaan ristiriitaiseen tilanteeseen, mikäli ainoastaan käsityötunnilla heiltä odotetaan yritteliäisyyttä sekä aktiivisuutta ja muuten

koulukulttuurissa suositaan oppilasta passivoivia opetusmenetelmiä. Tämän vuoksi yrittäjäyyskasvatus ja yritteliäisyyden kehittäminen ei voi olla ainoastaan käsityön tehtävä, vaan koko koulujärjestelmän tulisi jakaa sama päämäärä. (Elo 2015, 240.)

Jätinvuori ja Palojoki (2014) tarkastelivat pro gradu -tutkielmassaan oppilaiden näkökulmaa aiempaa perusteellisemmin ja selvittivät, millaisia tekijöitä löytyy 7. luokkalaisen päätöksenteon taustalta käsityöoppiaineessa. Osoittautui, että tekijöitä oppilaiden päätöksenteon taustalla voidaan verrata yrittäjien päätöksentekoon vaikuttaviin tekijöihin heidän oppiessaan yrittäjyyttä. Päätöksentekoon yhteydessä olevia tekijöitä ovat arvot, olemassa olevat tiedot ja taidot, kyky oppia ja käyttää opittua käytännössä, aikaisemmat kokemukset ja henkilökohtaiset mieltymykset sekä sosiaaliset suhteet. Näiden tekijöiden samankaltaisuus vahvistaa käsitystä siitä, että käsityöoppiaine ja yrittäjämäinen pedagogiikka ovat lähellä toisiaan, ja että käsityöoppiaine tarjoaa hyvät puitteet yrittäjäyyskasvatuksen toteuttamiseen. (Jätinvuori & Palojoki 2014, 2, 45.)

Myös Rönkkö ja Lepistö (2016) ovat tutkineet oppilaiden päätöksentekoa käsityöprosessissa. Tutkimusaineistona on ollut sama 7. luokkalaisilta kerätty aineisto kuin mitä Jätinvuori ja Palojoki (2014) pro gradu -tutkielmassaan hyödynsivät. Rönkkö ja Lepistö (2016) tutkivat, miten oppilaat tekevät erilaisia päätöksiä käsityöprosessin aikana. Tutkimuksen mukaan oppilaiden päätöksenteko käsityöprosessin aikana on yhteydessä heidän aikaisempiin kokemuksiinsa, henkilökohtaisiin taitoihin, itsetuntoon sekä muista oppilaista sekä ystäväistä rakentuvaan sosiaaliseen ympäristöön. Kehittääkseen oppilaiden päätöksenteon taitoja opettajan täytyy luoda ja ylläpitää keskinäistä luottamusta oppilaisiin. Tärkeää on, että opettaja hyväksyy erilaisia näkemyksiä, kannustaa oppilaita keskinäiseen vuoropuheluun sekä antaa palautetta ja ottaa sitä vastaan. (Rönkkö & Lepistö 2016, 48–49, 58.)

Lepistö, Tervaselkä-Jalonen ja Haapalahti (2010) tutkivat käsityön opetuksessa käytettävien oppimistehtävien ja opetuksen toteutustapojen yhteyttä oppilaiden yritteliäisyyden ja aktiivisuuden kehittymiseen. Tutkimuksen mukaan väljä tehtävänanto ja monipuoliset motivointikeinot, jotka antavat oppilaalle mahdollisuuden luovaan, innovatiiviseen ja persoonalliseen suunnitteluun sekä oman toteuttamistavan valintaan tukevat oppilaiden aktiivisen yritteliäisyyden kehittymistä. Tällainen käsityön opetus, joka toteuttaa samalla yrittäjäyyskasvatusta, vaatii opettajalta rohkeutta heittäytyä



tilanteeseen ja ammattitaitoa kohdata oppilaiden epävarmuuden tuntemukset. (Lepistö et al. 2010, 157–164.)

Edellä esitellyt tutkimukset luovat perusteita yrittäjyyskasvatuksen ja yrittäjämäisen pedagogiikan soveltuvuudesta käsityöoppiaineen yhteyteen. Yrittäjyyskasvatusta pidetään tärkeänä osana opetusta, jonka toteuttamiseen käsityöoppiaine toiminnallisen ja sosiaalisen luonteensa ansiosta erinomaisesti soveltuu. Jotta yrittäjyyskasvatus muodostuisi luonnolliseksi osaksi opetusta, yrittäjyyskasvatuksen tulee integroitua laajemmin osaksi opettajaopintoja.

## 4 RISKIN OTTAMINEN

### 4.1 Riski yrittäjyydessä ja yrittäjyyskasvatuksessa

Epävarmuus liittyy olennaisesti ihmisten elämään ja yritysten toimintaan. Epävarmuus on yhteydessä päätöksentekoon. Se on päätöksentekijän käytettävissä olevan informaation puutteesta johtuvaa tietämättömyyttä ja epätietoisuutta tulevista tapahtumista, joiden seuraukset voivat olla kielteisiä tai myönteisiä. Epävarmuus vaikeuttaa päätöksentekoa, koska päätöksentekijä ei kykene ennustamaan eri vaihtoehtojen todennäköisyyksiä ja vaikutuksia. (Kuusela & Ollikainen 2005, 15; Lindblom 2004, 8, 21.) Epävarmuuden lisäksi kaikkeen päätöksentekoon liittyy aina myös riskejä, jotka voivat vaarantaa toimintojen jatkuvuutta tai niiden tuloksia (Kuusela & Ollikainen 2005, 15). Riski eroaa epävarmuudesta siinä, että riskien tapauksessa päätöksentekijä kykenee arvioimaan eri vaihtoehtojen todennäköisyydet ja vaikutukset (Lindblom 2004, 8). Riskin käsitettä käytetäänkin yleensä kuvaamaan epäonnistumisen mahdollisuutta toiminnan seurauksena (Kuusela & Ollikainen 2005, 16). Riski voidaan määritellä epäonnistumisen mahdollisuuden lisäksi myös onnistumisen mahdollisuutena (Leskinen 2000, 164).

Riski on yrittäjyyden keskeinen elementti (Leskinen 2000, 163), ja se on myös olennainen käsite yrittäjämäisessä käyttäytymisessä ja toiminnassa (Kyrö 2006, 100). Käsiteltäessä riskin ottamista yrittäjyyden yhteydessä, tulee kuitenkin erottaa työn luonne ja yrittäjä henkilönä toisistaan. Yritystoiminnan harjoittaminen on luonteeltaan riskialtista ja siksi riski liittyy olennaisesti yrittämiseen. (Ristimäki 2004, 29.) Yrittäjät persoonina eivät kuitenkaan ole riskisuuntautuneita eivätkä riskinottoaipeuksiltaan eroa muusta väestöstä (Ristimäki 2004, 29; Brockhaus 1980, 517–519). Yrittäjät pyrkivät kaikin tavoin arvioimaan riskin suuruutta ja ottavat laskelmoituja riskejä vain, jos riski ei nouse liian suureksi (Ristimäki 2004, 29). Yrittäjyydessä ja yrittäjyyskasvatuksessa yhtenä keskeisemmistä opittavista taidoista pidetäänkin riskin ottamista (Kyrö 2006, 100).

Ristimäki (2004) erottelee yrittäjyyteen liittyvistä riskeistä taloudellisen, psykologisen ja sosiaalisen riskin. *Taloudellinen riski* liittyy lähemmin ulkoiseen yrittäjyyteen eli yritystoiminnan harjoittamiseen ja yritystoimintaan sijoitettuun taloudelliseen pääomaan. Liiketoiminnan epäonnistuessa taloudellinen riskin toteutuminen voi laukaista myös psykologisen ja sosiaalisen riskin. Psykologinen ja sosiaalinen riski liittyvät lähemmin yksilöön ja siten sisäiseen sekä omaehtoiseen yrittäjyyteen. *Psykologinen riski* viittaa

yksilön käsityksiin omista kyvyistään ja on yhteydessä muun muassa yksilön itsetuntoon. (Ristimäki 2004, 30.) Psykologinen riski liittyy siihen, miten yksilö kykenee kohtaamaan epäonnistumisen ja arvioimaan omaa toimintaansa (Leskinen 2000, 166). *Sosiaalinen riski* viittaa yksilön sosiaaliseen vuorovaikutukseen yhteisönsä ja ympäristönsä kanssa (Ristimäki 2004, 30). Se on yhteydessä siihen, miten sosiaalinen ympäristö reagoi epäonnistumiseen ja miten yksilö kykenee ottamaan vastaan kritiikkiä epäonnistumisestaan (Leskinen 2000, 166). Kets de Vries (1977, 38) näkee psykologisen ja sosiaalisen riskin siedon sekä hallinnan yrittäjyydessä jopa taloudellisen riskin hallintaa tärkeämpänä, vaikka tietty taloudellisen riskin hallinta yrittäjyydessä onkin välttämätöntä. Myös Kyrön ja Tapanin (2007) tutkimuksen tulokset tukevat samaa näkemystä. Heidän mukaansa riskinottokyvyn oppiminen on pikemminkin psykologinen ja sosiaalinen kuin taloudellinen ilmiö (Kyrö & Tapani 2007, 303). Taulukossa 1 on esitetty tiivistetysti yrittäjyyteen liittyvien riskien luokittelu Ristimäkeä (2004) mukaillen.

TAULUKKO 1. Yrittäjyyteen liittyvien riskien luokittelu Ristimäkeä (2004, 30) mukaillen

Yrittäjyyteen liittyvä riski	Yrittäjyyden muoto	Määritelmä
Taloudellinen riski	Ulkoinen yrittäjyys	Liittyy yritystoiminnan harjoittamiseen ja yritystoimintaan sijoitettuun taloudelliseen pääomaan.
Psykologinen riski	Sisäinen / omaehtoinen yrittäjyys	Liittyy yksilön itsetuntoon ja käsityksiin omista kyvyistään: miten yksilö kohtaa epäonnistumisen ja arvioi omaa toimintaansa.
Sosiaalinen riski	Sisäinen / omaehtoinen yrittäjyys	Liittyy sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja ympäristön reaktioihin epäonnistumista kohtaan.

Yrittäjyyskasvatuksessa painopiste tulisi olla riskinsieto- ja riskinottokyvyn kehittämisessä, sillä muutosten keskellä eläminen ja selviytyminen edellyttävät jatkuvaa riskinottoa. Riskinotossa tarvitaan kykyä riskin tunnistamiseen ja arviointiin, riskin ottamiseen, vastuun kantamiseen sekä kokemuksesta oppimiseen. *Riskin tunnistamisessa* tarvitaan herkkyyttä havaita mahdollisuuksia, joiden kautta voi kehittyä ja oppia uutta. Se edellyttää irtautumista liiallisesta turvallisuushakuisuudesta ja kykyä nähdä erilaisia vaihtoehtoja. Riskinottoa on mahdotonta kehittää, mikäli ei osaa tunnistaa riskejä. *Riskin arviointi* on välttämätön kyky. Kun riskin on tunnistanut, täytyy kyetä arvioimaan sen

vaikutukset: Onko todennäköisempää onnistua kuin epäonnistua? Mitkä eri tekijät vaikuttavat lopputulokseen? Kun riski on tunnistettu ja arvioitu, tulee päättää, otetaanko se vai ei. *Riskin ottamisesta* seuraa vastuu sen kantamisesta. Yrittäjyyskasvatuksessa olennaista on kehittää kykyä *kantaa vastuu* lopputuloksesta, oli se sitten millainen tahansa. (Leskinen 2000, 163–165.) *Kokemuksesta oppiminen* ja erityisesti epäonnistumisen ja virheiden näkeminen positiivisessa valossa on yrittäjyyskasvatuksessa tärkeä tavoite (Leskinen 2000, 165; POPS 2014, 22). Yritystoimintaa harjoittaessaan yrittäjätkin tekevät virheitä ja kohtaavat epäonnistumisia, joilla on välittömiä negatiivisia vaikutuksia. Kuitenkin reflektoinnin kautta negatiivisetkin vaikutukset on mahdollista muuttaa positiivisiksi oppimis- ja kehittymiskokemuksiksi. (Cope & Watts 2000, 113, 116.) Virheistä on mahdollista oppia, sillä epäonnistumisen arviointi auttaa näkemään asiat laaja-alaisemmin, suhteuttamaan omaa osuuttaan epäonnistumisiin ja näkemään, mitä olisi voinut tehdä toisella tapaa saavuttaakseen toisenlaisen lopputuloksen (Leskinen 2000, 165).

Epävarmuuden sietäminen ja riskin ottamisen oppiminen yrittäjyyskasvatuksen tavoitteina tulevat esille myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Aihekokonaisuuden ”Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys” yksi tavoite on, että oppilas oppii kohtaamaan ja käsittelemään epävarmuutta (POPS 2004, 40). Vastaavasti vuonna 2016 käyttöön otettavissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa riskin arvioinnin ja hallitun riskin ottamisen kehittäminen mainitaan yhtenä yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena laaja-alaisessa osaamiskokonaisuudessa ”Työelämätaidot ja yrittäjyys” (POPS 2014, 23–24).

Vaikka riski on tunnetusti olennainen osa yrittäjyyttä ja riskin ottamisen kehittäminen yrittäjyyskasvatuksen tärkeä tavoite, niin siitä huolimatta yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta tehtyjä tutkimuksia riskin ottamisesta on tähän mennessä vain vähän. Etenkään perusopetuksessa toteutettuja tutkimuksia oppilaiden riskin ottamiseen liittyen ei ole saatavilla. Tämä saattaa olla seurausta siitä, että riskinottokyvyn kehittäminen ei ole perinteisesti ollut osa suomalaista koulutusta (Tiikkala 2014, 278). Klassinen opiskelukäytäntö, jonka ominaisena piirteenä on ollut turvallisuushakuisuus, riskin välttäminen ja epäonnistumisen pelko, ei ole ollut omiaan kehittämään oppijan riskinottokykyä (Leskinen 2000, 163). Sen sijaan ammatillisella toisella asteella sekä korkeakouluasteella riskin ottamiseen liittyviä tutkimuksia on tehty jonkin verran. Esimerkiksi Kyrö ja Tapani (2007) ovat tutkineet riskin ottamisen oppimista yliopisto-

opiskelijoiden keskuudessa. Tämän tutkimuksen mukaan riskin ottamista on mahdollista oppia ja opettaa. Riskin ottaminen on kontekstisidonnainen prosessi, joten oppimisolosuhteet ovat olennaisessa osassa. Riskin ottamista opitaan toiminnallisissa ja sosiaalisissa tilanteissa, joihin liittyy epätietoisuutta ja epävarmuutta. (Kyrö & Tapani 2007, 285, 303; vrt. käsityöprosessi alaluku 4.2.)

Yrittäjyyteen liittyvä riski on aiemmin tulkittu kapea-alaisesti taloudellisena epätietoisuutena, joka on osaltaan rajoittanut aiheen tutkimusta sekä riskin ottamisen oppimista. Tämän kapea-alaisen tulkinnan mukaan opettaessa on keskitytty ainoastaan taloudelliseen riskiin liittyvän asia- eli deklaratiiivisen tiedon opettamiseen. (Kyrö 2006, 99, 102–104.) Näin ollen on vaikutettu ainoastaan oppijan tiedolliseen kehittymiseen ja unohdettu oppimisprosessiin sekä riskiin liittyvät psykologiset ja sosiaaliset näkökulmat, jotka ovat avaintekijöitä riskin ottamisen oppimisessa (Kyrö & Tapani 2007, 285). Leskinen (1999) on kartoittanut väitöstutkimuksessaan kaupallisen alan opiskelijoiden yrittäjyyskäsitteitä ja niiden muutoksia yrittäjyyskurssin yritysprojektin yhteydessä. Riski ja riskinhallinnan oppiminen nousivat keskeisiksi tekijöiksi yrittäjyyteen oppimisessa. Tutkimuksen alussa riski jäsentyi opiskelijoiden käsityksissä selkeästi yrittäjyyteen liittyvinä taloudellisina riskeinä, mutta kurssin edetessä opiskelijoiden kokemana psykologinen riski lisääntyi ja he alkoivat nähdä riskin kokonaisvaltaisempaan osana yrittäjyyttä. (Leskinen 1999, 139, 206–213, 260–267.)

#### 4.2 Riski osana käsityöprosessia

Käsityöoppiaine soveltuu toiminnallisen ja vuorovaikutteisen luonteensa vuoksi erinomaisesti yrittäjyydessä ja yrittäjyyskasvatuksessa tärkeän riskin ottamisen opettamiseen ja oppimiseen. Käsityöprosessin aikana oppilas kohtaa monia päätöksentekotilanteita, joissa hän joutuu tekemään useita rohkeitakin päätöksiä (Lepistö 2007, 32). Päätösten tekeminen edellyttää ja samalla kehittää ja vahvistaa oppilaan riskinottoa (Lepistö 2007, 32; Rönkkö & Lepistö 2016, 57–58). Käsityötuotteen suunnitteluvaiheessa oppilas harjoittelee kokeilujen avulla materiaalien työstämistä ja erilaisia työtapoja sekä suunnittelee etenemisjärjestyksiä tuotteen valmistuksessa. Oppilas harkitsee erilaisia toteuttamisvaihtoehtoja joko itsenäisesti ja / tai opettajan kanssa. Lopulta hänen täytyy tehdä päätös ja aloittaa tuotteen valmistaminen suunnitelmaansa noudattaen. Tällöin oppilas ottaa riskin. Opettajan tehtävä on ohjata ja tukea oppilasta päätöksenteossa. Lisäksi käsityöprosessin aikana voi tulla vastaan erilaisia tilanteita, joita

oppilas ei ole osannut tai voinut ennakoida. (Lepistö 2007, 32.) Käsiyöprosessin voidaankin määritellä olevan sarja pieniä mahdollisia saavutuksia (Lepistö 2004, 23) ja täten myös riskejä. Jokainen näistä konkretisoituu prosessin aikana koeteltavaksi ja arvioitavaksi (Lepistö 2004, 23).

Mäenpää (2013) on pro gradu -tutkielmassaan tarkastellut käsiyöprosessia Leskisen (1999) yrittäjyyden neliapilamallin näkökulmasta. Kuviossa 2 esitetty neliapilamalli on pelkistys yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena olevista yksilön ominaisuuksista. Neliapilamallin keskiön eli yrittäjyyden ytimen muodostaa riskikenttä, ja neliapilan lehtinä toimivat visioinnin, toiminnan, autonomian ja interaktion ulottuvuudet (ks. Leskinen 1999, 138–139). Mäenpää (2013) on määritellyt kokonaisesta käsiyöprosessista vastaavuudet näille ulottuvuuksille: kokonaisen käsiyöprosessin ideointivaihe vastaa neliapilamallin visiointiulottuvuutta, suunnitteluvaihe vastaa visiointi- sekä toimintaulottuvuutta, valmistusvaihe vastaa toimintaulottuvuutta ja arviointivaihe autonomia- ja interaktioulottuvuutta. Käsiyöprosessi soveltuu siis hyvin neliapilamallin yrittäjyyden ulottuvuuksien saavuttamiseen. Neliapilamallin mukaan riskit tapahtuvat näiden neljän ulottuvuuden vuorovaikutuksessa. Neliapilamallin keskiössä oleva riskikenttä on ”tapahtumien kenttä”, jossa toiminnan kautta joko onnistutaan tai epäonnistutaan. Riskikenttä onkin muutoksen ja ennen kaikkea oppimisen kenttä, jossa mahdollisuuksia tavoitellaan. (Mäenpää 2013, 25–27; Leskinen 1999, 289–292; Leskinen 2000, 138–140.)



KUVIO 2. Yrittäjyyden neliapilamalli Leskistä (2000, 138) mukaillen

Käsiyön opetuksen keskeisenä tehtävänä on kehittää oppilaiden luovuutta kannustaen heitä luovaan ja innovatiiviseen ideointiin sekä suunnitteluun (POPS 2004, 242–244; POPS 2014, 146, 270, 430–431). Luovaan toimintaan liittyy kuitenkin aina

epäonnistumisen riski (Luukkanen & Wuorinen 2002, 73). Kun yrittäjät, samoin kuin käsityön tekijät, tuottavat uusia ideoita, he eivät voi olla etukäteen täysin varmoja niiden merkityksestä ja toimivuudesta. Tällöin ei ole muuta keinoa vakuuttua asiasta kuin toiminnalla, jossa yritetään, erehdytään ja korjataan. Yrittäjäyys, kuten käsitöiden tekeminen, on keksivänä ja uutta luovana prosessina siksi myös riskejä synnyttävä prosessi. (Harisalo 2005, 66.) Kallio (2015) toteaa väitöskirjassaan, että peruskoulun käsityön opetuksessa oppilaita tulisi kannustaa ottamaan oivaltavia riskejä uutta rakentavien ja kekseliäiden tuottamishankkeiden toteuttamiseksi. Onnistumisen saavuttaminen oman mukavuusalueen ulkopuolella on tärkeää, sillä se tukee kokemuksia oman osaamisen kehittymisestä. (Kallio 2015, 110.) Tämän vuoksi on tarpeen luoda oppimisilmapiiri epäonnistumiset sallivaksi (Luukkanen & Wuorinen 2002, 73).

Edellisessä alaluvussa 4.1 viitattiin Kyrön ja Tapanin (2007) tutkimukseen, jossa he toivat esille kontekstin ja oppimisolosuhteiden merkityksen riskin ottamisen oppimisessa. Riskin ottamisen voidaan mieltää olevan osa myös perinteistä mallioppimista, mutta otollisimmat oppimisolosuhteet riskin ottamiselle ovat toiminnallisissa ja sosiaalisissa tilanteissa, joihin liittyy epävarmuutta (Kyrö & Tapani 2007, 303). Käsityön opetuksessa tällaiset oppimisolosuhteet voidaan luoda avoimen oppimistehtävän kautta, jolloin opettaja ei ole ennalta rajannut tehtävänantoa tai on rajannut sitä mahdollisimman vähän. Tällöin oppilas saa itse päättää millaisen käsityötuotteen toteuttaa asettaen itse omat tavoitteensa ja keinonsa niiden saavuttamiseksi. (Lepistö et al. 2010, 157–158, 164; Kyrö 2006, 118.) Kuten Lepistön, Tervaselkä-Jalosen ja Haapalahden (2010) tutkimuksesta käy ilmi, tällainen tehtävänanto mahdollistaa oppilaalle luovan ja innovatiivisen toiminnan, johon myös epäonnistumisen riski liittyy olennaisesti (ks. alaluku 3.4).

Opettajalta tällaisten yrittäjämäistä pedagogiikkaa noudattavien oppimisolosuhteiden järjestäminen vaatii huolellista ja reflektiivistä suunnittelua sekä valmentautumista omaan rooliin oppimisprosessissa. Opettajan rooli on tukea oppimisprosessia, jolloin myös opettajalta vaaditaan riskinottoa ja luottamusta oppilaiden kykyyn ottaa oppiminen haltuun. (Kyrö 2006, 118.) Myös opettajalta tällaiset oppimisolosuhteet edellyttävät epävarmuuteen oppimista, sillä oppilaat ovat yksilöllisiä ja opettaja ei voi ennustaa heidän työskentelynsä etenemistä ja ongelmakohtia. Tämän johdosta opettajan täytyy hyväksyä toimiminen oppilaiden prosessin ehdoilla. (Lepistö & Rönkkö 2013, 642; Kyrö 2006, 119.)

### 4.3 Taloudellinen, psykologinen ja sosiaalinen riski käsityöprosessissa

Tässä tutkielmassa tarkastellaan oppilaiden riskin ottamista käsityöprosessissa Ristimäen (2004) taloudellisen, psykologisen ja sosiaalisen riskin luokittelun näkökulmasta (ks. alaluku 4.1). Tähän luokitteluun on päädytty, koska se havainnollistaa selkeästi yrittäjyyteen liittyviä riskejä. Samankaltaisia riskejä voidaan nähdä sisältyvän myös käsityöprosessiin. Muokkaamalla näiden riskien määritelmiä käsityöprosessiin soveltuviksi, pystytään luokittelua hyödyntämään tämän tutkimusaineiston analysoinnissa. Tarkoitus on selvittää, millaisia riskinottotilanteita oppilaat kohtaavat käsityöprosessinsa eri vaiheissa. Oppilaiden riskin ottamista ei käsityöoppiaineen yhteydessä ole aiemmin tutkittu ja näin ollen myöskään aiempaa määritelmää taloudellisesta, psykologisesta ja sosiaalisesta riskistä käsityöprosessissa ei suoraan ole saatavilla. Seuraavaksi määritellään mitä tässä tutkielmassa taloudellisella, psykologisella ja sosiaalisella riskillä käsityöprosessissa tarkoitetaan.

*Taloudellinen riski* (Ristimäki 2004, 30) käsityöprosessissa viittaa oppilaan käsityksiin taloudellisesti kannattavasta käsityön tekemisestä. Perusopetuksen tavoitteena on kasvattaa oppilaita kestävään elämäntapaan ja tulevaisuuden rakentamiseen taloudellisesti ja ekologisesti kannattaville ratkaisuille (POPS 2004, 41; POPS 2014, 16). Käsityön opetuksen tavoitteena on, että oppilas oppii suunnittelemaan ja valmistamaan laadukkaita, tarkoituksenmukaisia ja esteettisiä tuotteita sekä huomioimaan työskentelyssään eettisten ja ekologisten arvojen lisäksi taloudelliset arvot (POPS 2004, 244). Oppilaita tulee ohjata taloudelliseen ajatteluun ja kehittämään käsityöprosessiin liittyviä valintoja, jotka edistävät kestävä elämäntapaa (POPS 2014, 433). Taloudellinen riski liittyy oppilaan vastuuntuntoon materiaalien tarkoituksenmukaisesta käytöstä sekä työn ja materiaalin laadusta.

*Psykologinen riski* (Ristimäki 2004, 30) käsityöprosessissa liittyy oppilaan käsityksiin omasta osaamisestaan ja kyvyistään käsityön tekijänä. Psykologinen riski on yhteydessä oppilaan itsetuntoon sekä minäkuvaan. Epäonnistumisen yhteydessä oppilaan itsetunto ja käsitykset omista kyvyistä joutuvat koetukselle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa perusopetuksen yleisenä tavoitteena sekä myös käsityön opetuksen tavoitteena mainitaan terveen itsetunnon kehittäminen oppilaissa (POPS 2004, 14, 242; POPS 2014, 17, 430). Vahva itsetunto muodostaa perustan riskinottokyvylle (Leskinen 2000, 164) ja sen vuoksi oppilaiden itsetunnon kehittäminen on tärkeä tavoite



opetuksessa. Psykologinen riski liittyy siihen, millaisena käsityötekijänä oppilas itsensä kokee.

*Sosiaalinen riski* (Ristimäki 2004, 30) käsityöprosessin yhteydessä liittyy sosiaalisen ympäristön eli vertaisryhmän ja opettajan reaktioihin omaa työskentelyä ja mahdollista epäonnistumista kohtaan. Perusopetuksen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu sekä itsenäisesti että vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden ja opettajien kanssa (POPS 2004, 18; POPS 2014, 17). Sosiaalisen ympäristön reaktiot omaa käsityöprosessia ja mahdollista epäonnistumista kohtaan voivat pelottaa ja sitä kautta vaikeuttaa käsityöprosessin etenemistä (Rönkkö & Lepistö 2016, 56). Käsityön opetuksessa painotetaan oppilaiden erilaisia kiinnostuksen kohteita ja omasta elämysmaailmasta nousevaa innovointia (POPS 2014, 430). Sosiaalinen riski käsityöprosessissa liittyy siis myös oppilaan rohkeuteen tehdä luovia ja yksilöllisiä ratkaisuja. Tällöin pelot voivat liittyä käsityötuotteen sosiaaliseen hyväksyttävyyteen vertaisryhmän silmissä.

Taulukossa 2 on esitetty tiivistetysti, mitä tässä tutkielmassa edellä mainituilla riskeillä käsityöprosessin yhteydessä tarkoitetaan. Tässä tutkielmassa katsotaan näiden kaikkien kolmen riskin käsityöprosessissa liittyvän ensisijaisesti oppilaan sisäisen ja omaehtoisen yrittäjyyden kehittämiseen (ks. alaluku 2.1).

TAULUKKO 2. Käsityöprosessiin liittyvien riskien luokittelu

<b>Käsityöprosessiin liittyvä riski</b>	<b>Yrittäjyyden muoto</b>	<b>Määritelmä</b>
Taloudellinen riski	Sisäinen / omaehtoinen yrittäjyys	Liittyy oppilaan käsityksiin taloudellisesta käsityön tekemisestä: taloudellisesti ja ekologisesti kannattavien ratkaisujen huomioiminen, vastuuntunto materiaalien tarkoituksenmukaisesta käytöstä sekä työn ja materiaalin laadusta.
Psykologinen riski	Sisäinen / omaehtoinen yrittäjyys	Liittyy oppilaan käsityksiin omasta osaamisesta ja kyvyistä käsityön tekijänä. Yhteydessä oppilaan itsetuntoon ja minäkuvaan.
Sosiaalinen riski	Sisäinen / omaehtoinen yrittäjyys	Liittyy sosiaalisen ympäristön reaktioihin työskentelyä ja mahdollista epäonnistumista kohtaan. Yhteydessä oppilaan rohkeuteen tehdä luovia ja yksilöllisiä ratkaisuja.

Kuten yrittäjydessäkin, niin myös käsityöprosessissa taloudellisen, psykologisen ja sosiaalisen riskin voidaan nähdä olevan vuorovaikutuksessa toisiinsa. Käsityöprosessissa epäonnistuessa tuotteen laatu saattaa kärsiä ja aiheuttaa materiaalihävikkiä, jolloin

taloudellinen riski toteutuu. Tämän seurauksena oppilaan itsetunto ja minäkuva saattavat joutua koetukselle, jolloin tilanne laukaisee myös psykologisen riskin ja oppilaan käsitys omasta osaamisesta ja kyvyistä käsityön tekijänä heikentyy. Myös sosiaalisen riskin toteutuminen voi johtaa psykologisen riskin toteutumiseen, sillä jos sosiaalinen ympäristö reagoi ei-toivotulla tavalla oppilaan työskentelyyn tai epäonnistumiseen, niin sillä voi olla vaikutusta oppilaan itsetuntoon sekä itsenäiseen ja omatoimiseen tekemiseen.

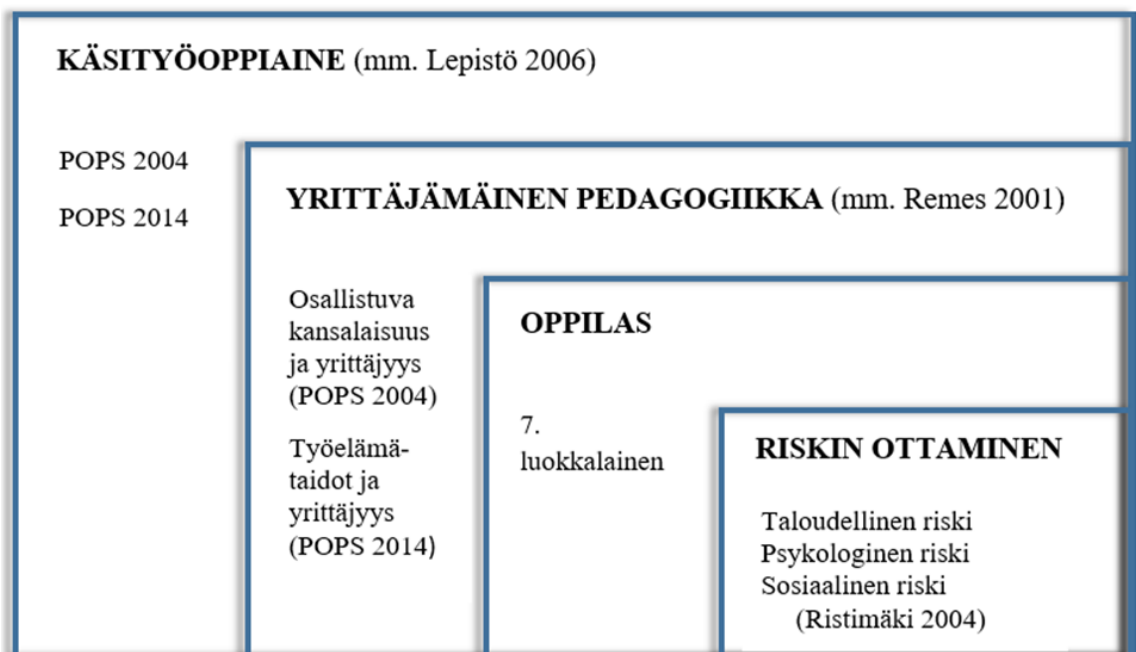
## 5 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä tutkielmassa selvitetään, millaisia riskinottotilanteita oppilaat kohtaavat käsityöprosessin eri vaiheissa.

Tutkimuskysymyksinä ovat:

- 1) Millaisia riskinottotilanteita oppilaat kohtaavat käsityöprosessinsa eri vaiheissa?
  - Voidaanko riskinottotilanteista erottaa taloudelliset, psykologiset ja sosiaaliset riskit?
- 2) Eroaako oppilaiden riskin ottaminen ryhmässä, jossa käsityön opetus on järjestetty yrittäjämäistä pedagogiikkaa noudattaen verrattuna ryhmään, jonka opetuksessa yrittäjämäistä pedagogiikkaa ei ole huomioitu?
  - Mikäli eroja on, niin millaisia ne ovat?

Kuviossa 3 on esitetty tutkielman teoreettinen viitekehysmalli. Siinä havainnollistetaan tutkielman teoreettista taustaa ja keskeisiä käsitteitä sekä niiden yhteyttä toisiinsa.



KUVIO 3. Teoreettinen viitekehysmalli

Teoreettisen viitekehysmallin (Kuvio 3) laajimman osion muodostaa käsityöoppiaine, joka on yksi perusopetuksen taide- ja taitoaineista. Käsityöoppiaineen opetusta ohjaavat

kulloinkin käytössä olevat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (ks. alaluku 3.2). Kehyksen ensimmäinen osio käsityöoppiaineen sisällä on yrittäjämäinen pedagogiikka. Sillä tarkoitetaan yrittäjyyskasvatuksellista opetuksen toteuttamistapaa, jolla pyritään kehittämään oppilaiden yritteliäisyyttä (ks. alaluku 2.4). Yrittäjyyskasvatusta toteutetaan tällä hetkellä vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti ”Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys” -aihekokonaisuuden kautta. Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) yrittäjyyskasvatus kuuluu osaamiskokonaisuuteen ”Työelämätaidot ja yrittäjyys”. Tässä tutkielmassa tutkitut oppilaat ovat 7. luokkalaisia. Näiden oppilaiden kohtaamat riskinottotilanteet käsityöprosessissa ovat tutkielmassa kiinnostuksen kohteena. Riskinottotilanteita tarkastellaan Ristimäen (2004) taloudellisen, psykologisen ja sosiaalisen riskin luokittelun näkökulmasta (ks. alaluku 4.1 & 4.3).

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 6.1 Tutkimuksen lähestymistapa, tutkimusote ja tutkimustyyppi

Perinteisesti kasvatustieteellinen tutkimus jaetaan kvalitatiiviseen ja kvantitatiiviseen lähestymistapaan (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 32). Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus pohjautuu tutkimusotteeltaan eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan ja kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus positivistiseen tai postpositivistiseen tieteen ihanteeseen (Metsämuuronen 2002, 177). Lähestymistapa tässä tutkielmassa on kvalitatiivinen ja tutkimusote on fenomenologis-hermeneuttinen.

Kvalitatiivisessa lähestymistavassa tulkinta ja ymmärtäminen ovat keskeisellä sijalla (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 37). Tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedonhankintaa ja tiedon keruun instrumenttina suositaan ihmistä. Tutkimuksen aineisto kerätään luonnollisissa, todellisissa tilanteissa ja tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti. Aineiston hankinnassa suositaan menetelmiä, jotka tuovat tutkittavien näkökulmat esille. Tällaisia metodeja ovat muun muassa teemahaastattelu ja osallistuva havainnointi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 155.) Tässä tutkielmassa tutkimusaineisto on kerätty todellisissa opetustilanteissa kolmen eri käsityöjakson yhteydessä. Ensimmäinen aineisto on hankittu haastattelemalla tiettyjä tekstiilityön ja teknisen työn opetusjaksoille osallistuneita oppilaita. Tutkielman toinen aineisto muodostuu tekstiilityön opetusjakson oppilaiden oppimispäiväkirjamerkinnöistä. (ks. alaluvut 6.2 & 6.3.)

Fenomenologinen tutkimus tutkii kokemuksia. Kokemus ymmärretään laajasti ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan elämistodellisuuteensa. (Laine 2001, 26–27.) Fenomenologiassa pyritään selittämisen sijaan kuvaamaan kokemusta mahdollisimman tarkasti alkuperäisessä muodossa ja muodostamaan siitä kokonaiskuva (Moustakas 1994, 58–59). Ihmisen suhde todellisuuteen on intentionaalinen ja kaikki ilmiöt merkitsevät yksilölle jotakin. Kokemus muotoutuu ihmisen sille antamisen merkityksien mukaan. Fenomenologinen merkitysteoria sisältää ajatuksen siitä, että ihmisyksilö on perusteeltaan yhteisöllinen. Näin ollen merkitykset, joita todellisuus sisältää, eivät ole synnynnäisiä, vaan niiden lähde on siinä yhteisössä, johon yksilö kasvaa ja johon hänet kasvatetaan. Fenomenologiassa tutkitaan siis kokemusta, joka muodostuu merkitysten

mukaan ja nämä merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kiinnostuksen kohde. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34; Moustakas 1994, 58–59.)

Hermeneutiikka tuo fenomenologiseen tutkimusotteeseen mukaan tulkinnallisen ulottuvuuden. Hermeneutiikalla tarkoitetaan ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa, jossa tavoitteena on löytää tulkinnalle mahdollisia sääntöjä. Hermeneuttinen tutkimus kohdistuu ihmisten väliseen kommunikaatioon ja yleensä tutkimusaineisto kootaan haastattelemalla, jolloin haastateltava pukee sanoiksi kokemuksiaan. Ilmaisut sisältävät merkityksiä ja näitä merkityksiä voidaan lähestyä vain tulkitsemalla ja ymmärtämällä. (Laine 2001, 29.) Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen päämääränä on käsitteellistää tutkittava ilmiö eli kokemusten merkitys. Toisin sanoen tehdään tietoiseksi ja näkyväksi se, minkä rutiinit ja tottumus ovat tehneet huomaamattomaksi ja itsestään selväksi, tai mikä on koettu, mutta ei vielä tietoisesti ajateltu. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35; Moustakas 1994, 58.)

Tässä tutkielmassa tarkastellaan oppilaiden haastatteluissa sekä oppimispäiväkirjateksteissä esiin tulevia riskinottotilanteita käsityöprosessin aikana. Tarkoitus on oppilaiden kokemuksia tulkitsemalla selvittää, millaisia riskinottotilanteita oppilaat kohtaavat käsityöprosessin aikana ja millaisia ajatuksia oppilaat yhdistävät näihin tilanteisiin. Lisäksi selvitetään, onko riskinottotilanteista mahdollista erottaa taloudelliset, psykologiset ja sosiaaliset riskit.

Tutkimustyyppinä on kvalitatiiviselle tutkimukselle tunnusomainen tapaustutkimus eli case study. Lähes kaikki kvalitatiiviset tutkimukset ovat tapaustutkimuksia. (Metsämuuronen 2002, 181.) Tapaustutkimukselle tyypillistä on tutkittavan joukon pieni koko. Tutkittava tapaus voi olla yksittäinen tapaus, tilanne tai joukko tapauksia ja kohteena yksilö tai yksilöistä koostuva ryhmä. (Metsämuuronen 2002, 179; Hirsjärvi et al. 2004, 126.) Tapaustutkimukselle ominaista on, että aineisto kootaan yhteydessä ympäristöönsä eli luonnollisissa tilanteissa ja aineistonkeruumenetelminä käytetään ihmisläheisiä metodeja, kuten haastattelua, observointia ja erilaisia kirjallisia dokumentteja. Tapaustutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat useimmiten prosessit. Tutkimus on pääsääntöisesti kuvailevaa ja sillä pyritään saamaan yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa tutkittavasta tapauksesta. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 98; Hirsjärvi et al. 2004, 125–126.) Tässä tutkielmassa *tapaus* muodostuu tietyille käsityöjaksoille osallistuneista tietyistä oppilaista (ks. alaluvut 6.2 & 6.3).

Tapaustudkimus soveltuu tutkielman tutkimustyyppiä, sillä tutkielmassa halutaan selvittää oppilaiden riskinottotilanteita käsityöprosessin aikana luonnollisissa opetustilanteissa. Tarkoitus on tulosten yleistettävyyden sijaan lisätä ymmärrystä käsityöprosessiin liittyvistä riskinottotilanteista, sillä aiempaa tutkimusta aiheesta ei tiettävästi ole olemassa. Saamalla lisää tietoa oppilaiden kohtaamista riskinottotilanteista käsityöprosessin aikana, voidaan opetuksessa huomioida nämä tilanteet ja tukea oppilaan rohkeutta ottaa riskejä päätöksiä tehdessään.

## 6.2 Ensimmäinen tutkimusaineisto

Tutkielman ensimmäisenä aineistona käytetään Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikön tutkimushankkeessa kevätlukukaudella 2013 kerättyä aineistoa. Aineistonkeruu on toteutettu tutkimukseen osallistuneen koulun seitsemänsien luokkien tekstiilityön ja teknisen työn tunneilta. Aineistonkeruuseen osallistuivat Rauman yksikön kaksi tutkijaa sekä koulun seitsemänsien luokkien käsityöopettajat. Lisäksi aineistonkeruuseen osallistui kaksi käsityöopettajaopiskelijaa, jotka käyttivät aineistoa pro gradu -tutkielmassaan. Pro gradu -tutkielmassa selvitettiin, millaisia tekijöitä löytyy 7. luokkalaisten oppilaiden päätöksenteon taustalta käsityön opiskelussa (Jätinvuori & Palojoki 2014, 2).

Aineisto koostuu kahdeksalle oppilaalle tehdyistä haastatteluista tekstiilityön ja teknisen työn opetusjaksojen aikana. Kummankin käsityöjakson pituus oli noin 14 viikkoa ja jokaisella viikolla oli yksi kolmen tunnin opetuskerta. Haastatelluista oppilaista (n= 8) puolet opiskeli tekstiilityön ryhmässä (n= 4) ja puolet teknisen työn ryhmässä (n= 4). Haastatellut tekstiilityön ryhmäläiset olivat kaikki tyttöjä ja teknisen työn ryhmästä haastatellut olivat poikia. Haastateltavat oppilaat valikoituivat tutkimukseen vapaaehtoisuuden perusteella.

Molemmilla käsityöjaksoilla oppilaille annettiin tehtävänanto, jossa rajoituksia oppilaiden suunnittelulle oli asetettu mahdollisimman vähän (ks. alaluku 2.4 & 4.2). Tekstiilityön jaksolla oli puoliavoin tehtävänanto: tehtävänä oli suunnitella itselle asukokonaisuus, josta tuli valmistaa yksi vaate. Rajoituksena tekstiilityön tehtävänannossa oli, että oppilaiden tuli pystyä nimeämään tuotteestaan vähintään yksi uusi asia, jota ei ole aiemmin tehnyt. Teknisen työn jakson tehtävänantona oli suunnitella ja valmistaa stereovahvistin käyttäen materiaalina vaneria. Molemmilla jaksoilla opettajaopiskelijat olivat pitämässä tunteja opetusharjoitteluun liittyen. Tekstiilitöissä

harjoittelijoita ohjeistettiin mahdollistamaan oppilaasta itsestään lähtevä suunnittelu välttämättä oppilaan ohjaamista ulkoapäin mihinkään tiettyyn suuntaan asukokonaisuutta suunniteltaessa. Teknisen työn harjoittelijoita taas ohjeistettiin mahdollistamaan oppilaille valintojen tekeminen mahdollisimman monessa työvaiheessa. Kummankaan jakson opetuksessa ei erityisesti painotettu yrittäjämäisen pedagogiikan toimintatapoja, kuten oppilaan omaa tavoitteiden asettamista ja vastuunkantoa käsityöprosessin etenemisestä, sen enempää kuin ne luonnollisina osina käsityöoppiaineeseen kuuluvat (ks. esim. Aalto & Mäki-Tuominen 2012).

Oppilaiden haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina kolmessa eri vaiheessa: tuotteen suunnittelun, valmistuksen ja arvioinnin yhteydessä. Teemahaastattelu on paljon käytetty menetelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Siinä haastattelun teemat eli aihepiirit on etukäteen päätetty perustuen tutkimuksen viitekehykseen ja haastattelu etenee näiden teemojen sekä niihin liittyvien kysymysten varassa. Teemahaastattelu on keskustelunomainen tilanne ja sen vuoksi kysymysten tarkkaa muotoa ja esittämisjärjestystä ei ole etukäteen päätetty. (Hirsjärvi et al. 2004, 197; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Oppilaiden haastatteluissa pyrittiin tuomaan esiin yrittäjämäisten elementtien ilmeneminen heidän työskentelyssään käsityön oppitunneilla. Haastatteluita ohjanneet haastattelurungot (Liite 1) oli laatinut toinen tutkimushankkeen tutkijoista.

### 6.3 Toinen tutkimusaineisto

Tämän tutkielman toinen aineisto on tutkielman tekijän keräämä syventävän aineharjoittelun aikana keväällä 2016. Aineisto kerättiin ensimmäisen aineiston tavoin seitsemäsluokkalaisilta oppilailta, mutta tällä kertaa tutkimukseen osallistuivat ainoastaan tekstiilityön ryhmän oppilaat aikataulullisista sekä käytännön järjestelyihin liittyvistä syistä. Ryhmässä oli kymmenen oppilasta, joista kaikki olivat tyttöjä ja heistä jokainen osallistui vapaaehtoisesti tutkimukseen (n= 10). Jakson pituus oli kuusi viikkoa ja jokaisella viikolla oli yksi kolmen tunnin opetuskerta. Jaksolla tutkielman tekijä oli itse harjoittelijana pitämässä kaikki tunnit ja täten osallisena tutkimuksessa. Jakson aiheena oli sisustus ja tehtävänantona oppilaille oli suunnitella ja valmistaa vapaavalintainen sisustustekstiili vapaavalintaisella tekniikalla.

Jaksolla opetus toteutettiin yrittäjämäistä pedagogiikkaa noudattaen sekä soveltuvin osin uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti: Jaksolla sovellettiin uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaista



käsitystä oppilaasta itseohjautuvana, aktiivisena ja vastuullisena toimijana omassa oppimisprosessissaan sekä oppimistavoitteiden asettelussa (POPS 2014, 14–15). Käsityön opetuksen tavoitteista poimittiin uutena asiana muun muassa tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen käsityöprosessin dokumentoinnissa sekä sen kautta tehtävä kokonaisen käsityöprosessin jatkuva arviointi, johon sisältyy oppilaan itsearviointia (POPS 2014, 500–501). Jakson tehtävänanto muotoiltiin sekä yrittäjämäistä pedagogiikkaa että uusia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014) noudattaen. Tehtävänannossa korostui oppilaslähtöisyys sekä oppilaan omista kiinnostuksen kohteista ja omasta elämysmaailmasta nouseva suunnittelu (ks. POPS 2014, 498–499). Tehtävänannon yhteydessä oppilaille kerrottiin tuotteen valmistukseen käytettävissä oleva aika sekä ohjattiin heitä huomioimaan ajalliset ja materiaaliset resurssit tuotetta suunnitellessa. Oppilaita myös kannustettiin haastamaan itseään valittaessa toteutettavaa tuotetta ja toteutustekniikoita. Näin pyrittiin tukemaan oppilaiden kykyä ottaa hallittuja riskejä (ks. POPS 2014, 23) ja samalla hyväksymään mahdollinen epäonnistuminen osaksi käsityöprosessia. Jakson aikana oppilaita ohjattiin itse asettamaan omia oppimiseen ja työskentelyyn liittyviä tavoitteitaan sekä ottamaan vastuuta oman käsityöprosessinsa etenemisestä (ks. POPS 2014, 499). Koko jakson ajan oppilaita kannustettiin itsenäiseen ajatteluun, itseohjautuvuuteen sekä ongelmanratkaisuun itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa.

Jakson aikana oppilaat pitivät oppimispäiväkirjaa, joka toimi samalla oppilaiden itsearviointivälineenä (ks. POPS 2014, 48). Oppilaat kirjoittivat oppimispäiväkirjaa käsityöprosessin kaikissa vaiheissa eli suunnittelun, valmistuksen ja arvioinnin yhteydessä. Oppimispäiväkirja on muun muassa yrittäjyyskasvatuksellinen työtapana, joka toimii arvioinnin ja kehittämisen välineenä (Seikkula-Leino 2007, 36–37). Lisäksi se tukee oppilaan persoonallisuuden kasvua opettaen oppilasta tunnistamaan vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Oppimispäiväkirja tukee jatkuvaa arviointia sekä toimii ideoiden tallentajana. Samalla se auttaa jäsentämään oppimiskokemuksia. (Seikkula-Leino 2007, 37.) Jakson aikana oppimispäiväkirjaan kirjoittamista ohjasivat kysymykset, jotka muodostettiin aiemman keväällä 2013 kerätyn aineiston haastattelukysymyksistä. Oppimispäiväkirjaan kysymyksistä oli valittu vain ne, jotka aiemmissa haastatteluissa toivat esiin oppilaiden riskin ottamista käsityötunneilla. Ohjeistus oppimispäiväkirjan kirjoittamiseen ja kirjoittamista ohjanneet kysymykset ovat liitteessä 2. Oppilaat saivat kirjoittaa oppimispäiväkirjaansa vapaasti edellyttäen kuitenkin, että näihin kysymyksiin

vastattiin. Suunnitteluvaiheen kysymyksiin (Liite 2) on lisätty kysymys ”Kun lähdit suunnittelemaan tuotetta, oliko sinulla heti selvä mielikuva tai ajatus mitä haluat tehdä? Oliko useampia vaihtoehtoja? Mikäli oli, mitä muut vaihtoehdot olivat? Millä perusteella valitsit tuotteen jonka teet?”, sillä se esitettiin haastatteluissa ensimmäistä aineistoa kerätessä, ja se toi olennaisesti esiin oppilaiden riskin ottamista, mutta sitä ei haastattelurungossa (Liite 1) ollut.

Käytännössä oppimispäiväkirja oli digitaalisessa Qridi-sovelluksessa ja oppilaat kirjoittivat siihen käytössään olevilla tablettitietokoneilla aina kerran viikossa olleiden käsityötuntien aikana sekä halutessaan myös kotona. Qridi on keväällä 2016 markkinoille tullut digitaalinen sovellus oppimisprosessin jatkuvaan arviointiin osallistaen eri osapuolia yli oppiainerajojen (Qridi 2015). Tätä tutkielmaa tehdessä sovellus oli pääosin vielä pilotointivaiheessa. Sovelluksen käyttäjinä voivat olla opettaja, oppilaat, oppilasryhmät sekä huoltajat ja sen avulla on mahdollista toteuttaa oppilaiden itse-, vertais-, ryhmä- ja huoltaja-arviointeja (Qridi 2015). Sovellus mahdollistaa myös oppimisprosessin dokumentoinnin oppimispäiväkirjaan, johon oppilaan on mahdollista tekstin lisäksi liittää kuvia oppimisprosessistaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) painotetaan kokonaisen käsityöprosessin dokumentoimista tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäen. Arvioinnin perustana on kokonainen käsityöprosessi ja sen aikana tehty jatkuva arviointi sekä dokumentointi. (POPS 2014, 431–432.) Qridi on uuden aikakauden digitaalinen arviointityökalu, jossa on huomioitu uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) sekä opetushallituksen ohjeistus monipuolisesta arvioinnista (Qridi 2015).

#### 6.4 Aineiston analysointi

Tutkimusaineisto analysointiin sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi on kvalitatiivisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä ja analyysin lähtökohtana on aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91; Mayring 2000; Hirsjärvi et al. 2004, 155 ). Sisällönanalyysin keinoin on mahdollista analysoida hyvin laajalti kaikenlaista tallennettua materiaalia, kuten havainnointimateriaalia ja kirjallisia dokumentteja, tai kuten tässä tutkielmassa, litteroituja haastatteluja ja oppimispäiväkirjatekstejä. Sisällönanalyysin perussääntö on, että aineiston analysointi on systemaattista ja tiettyjä sääntöjä noudattaen aineisto jaetaan analyysiyksiköihin. Tutkimuskysymysten perusteella analyysiyksiköt luokitellaan

erilaisiin luokkiin. Sisällönanalyysissä keskeistä onkin juuri erilaisten luokitteluiden tekeminen. (Mayring 2000.)

Sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen muotoon: aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriasidonnaiseen (teoriaohjaava) analyysiin. *Aineistolähtöisessä analyysissä* tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus. Siinä analyysiyksiköt eivät ole etukäteen päätettyjä vaan ne valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. *Teorialähtöisessä analyysissä* lähdetään liikkeelle jostakin tietystä teoriasta tai mallista. Aineiston analyysia ohjaa aikaisemman tiedon perusteella luotu valmis kehys. Tässä tutkielmassa käytetyllä *teoriasidonnaisella analyysillä* on kytkeä teoriaan, mutta se ei suoraan pohjautu teoriaan, vaan teoria toimii apuna analyysin etenemisessä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–97; Eskola 2001, 136–137.) Teoriasidonnaisessa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta siinä aikaisempi tieto ohjaa analyysia. Analyysista voidaan tunnistaa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.) Tässä tutkielmassa aineiston analysoinnissa on hyödynnetty apuna Ristimäen (2004) yrittäjyyteen liittyvien riskien luokittelua mukailleen muodostettua käsityöprosessiin liittyvien riskien luokittelua taloudellisiin, psykologisiin ja sosiaalisiin riskeihin (ks. alaluku 4.3).

Käytännössä aineistojen analyysi eteni aluksi syventymällä kokonaisuudessaan aikaisemmin tutkimushankkeessa kerättyyn aineistoon, eli tämän tutkielman *ensimmäiseen tutkimusaineistoon*, lukemalla se huolellisesti läpi useaan kertaan. Aineistoon syvennyttiin ensin yleisellä tasolla, jotta saatiin selville, millaisesta aineistosta on kyse ja millaisia asioita aineisto sisältää. Tutkimusaineisto sisälsi runsaasti kuvauksia oppilaiden päätöksenteosta käsityöprosessin aikana ja näistä kuvauksista nousi esiin myös erilaisia riskinottoilanteita. Aiempiin yrittäjyyskasvatusta sekä käsityötä käsitteleviin tutkimuksiin perehtymällä näyttäisi siltä, ettei oppilaiden riskin ottamista ole aiemmin perusopetuksen eikä käsityökasvatuksen yhteydessä tutkittu. Tämän pohjalta valikoitui tutkielman aiheeksi riskin ottaminen käsityöprosessissa. Kun aihe oli valittu ja tutkimuskysymykset muodostettu, aineistosta alettiin etsiä riskinottamiseen liittyviä ilmaisuja. Ilmaisujen etsinnässä edettiin aloittaen suunnitteluvaiheen haastatteluista, jonka jälkeen siirryttiin valmistusvaiheen haastatteluihin ja lopuksi arviointivaiheen haastatteluihin. Riskinottamiseen liittyviä ilmaisuja löytyi aineistosta 103 kappaletta ja nämä ilmaisut otettiin erilleen muusta aineistosta. Tätä vaihetta kutsutaan aineiston

redusoinniksi eli pelkistämiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Siinä analysoitavaa aineistoa tiivistettiin karsimalla tutkimuksen kannalta epäolennainen tieto pois (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Erilleen poimitut ilmaukset olivat joko yksittäisiä lauseita tai usean lauseen muodostamia ajatuskokonaisuuksia. Seuraavaksi ilmaukset lajiteltiin käsityöprosessiin liittyvien riskien luokitteluihin sen mukaan liittyikö ilmaus taloudelliseen, psykologiseen vai sosiaaliseen riskiin. Nämä riskien luokittelut muodostivat analyysin yläluokat. Tätä vaihetta kutsutaan aineiston abstrahoinniksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117). Teoriasidonnaisessa analyysin abstrahointivaiheessa teoreettiset käsitteet tuotiin valmiina teoriasta analyysin yläluokiksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117). Tämän jälkeen jokaisesta alkuperäisestä ilmauksesta muodostettiin pelkistetty ilmaus. Pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin etsien niistä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Lopuksi pelkistettyjen ilmausten ryhmittelyistä muodostettiin analyysin alaluokat. Tätä vaihetta nimitetään aineiston klusteroinniksi, jossa samaa tarkoittavat ilmaukset ryhmitellään yhdeksi alaluokaksi ja luokka nimetään sisältöä kuvaavasti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Taulukossa 3 on esimerkki analyysirungosta ja aineiston luokittelusta.

TAULUKKO 3. Esimerkki analyysirungosta taloudellinen riski käsityöprosessissa (ks. laajempi esimerkki Liite 3)

SUUNNITTELU			
Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
... ku kyl mä aika paljo halusin tehdä sen toisen, ni sit mä aattelin et se ei olis niin käytännöllinen, niin lopult mä päädyin tohon, vaik mä oisin halunnu enemmän sitä toista. (Ts2_13a)	Tuotteen käytännöllisyys merkittävässä asemassa toteutettavaa tuotetta valittaessa.	Taloudellisen riskin välttäminen: Käytännöllisen ja / tai tarpeellisen tuotteen valmistaminen.	Taloudellinen riski – taloudellisesti ja ekologisesti kannattavien ratkaisujen huomioiminen, vastuuntunto materiaalien tarkoituksenmukaisesta käytöstä sekä työn ja materiaalin laadusta.
Jos se on korkee niin se ei mahu mun huoneeseen minnekään. (Tn5_13a)	Käytännöllisen tuotteen valmistaminen.		
... se on totanoinii aika semmonen kiva ja tarpeellinen työ. (Tn7_13a)	Tarpeellisen tuotteen valmistaminen.		
Minulla oli mielessä kaksi eri vaihtoehtoa oli tyyny ja taulu. Halusin taulun koska huoneessani ei ole mitään tapetteja joten taulu on varmasti kiva lisä. (Ts16_16a)	Päätös valmistettavasta tuotteesta sen mukaan, mikä sopii tilaan johon tuote tulee.		
Työ oli helppo osalta päättää minkälaisen teen koska en tarvitse esimerkiksi uutta mattoa tai joitakin seinäkoristeita (vaikka nekin kyllä ovat kivoja). (Ts12_16a)	Päätös valmistettavasta tuotteesta syntyi tarpeen pohjalta.		

Aineiston analyysissa muodostui useita alaluokkia kunkin riskin luokittelun (taloudellinen, psykologinen, sosiaalinen) alle (ks. Liite 3). Alaluokkien keskeisiksi

tekijöiksi nousi riskin välttäminen, ottaminen ja toteutuminen. Riskin *välttämisellä* tarkoitetaan tilannetta, jossa oppilas tekee sellaisia päätöksiä, joiden lopputuloksen hän ajattelee varmuudella johtavan positiiviseen ja odotettuun lopputulokseen. Riskin välttäminen liittyy yhtäläillä myös tilanteeseen, jossa oppilas varoo tekemästä sellaisia päätöksiä, joiden on mahdollista johtaa epäonnistumiseen ja negatiiviseen lopputulokseen. Riskin *ottamisella* tarkoitetaan tilannetta, jossa oppilas päätöstä tehdessään tiedostaa mahdollisuuden epäonnistumiseen ja ei-toivottuun lopputulokseen, mutta kykenee sietämään siitä seuraavaa epävarmuutta ja ottaa riskin toimimalla päätöksensä mukaan. Riskin *toteutumisella* tässä yhteydessä viitataan tilanteeseen, jossa päätöksentekoa seurannut toiminta on johtanut epäonnistumiseen ja sitä kautta negatiiviseen lopputulokseen.

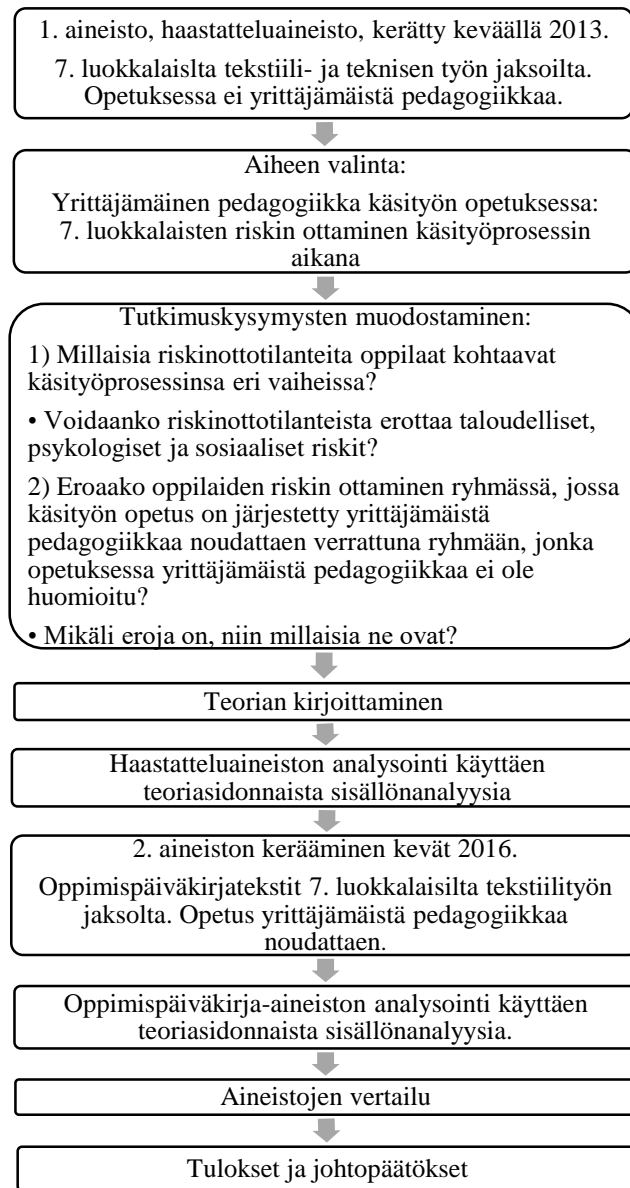
*Toisen tutkimusaineiston* analyysi lähti liikkeelle lukemalla oppimispäiväkirjat kokonaisuudessaan läpi useaan kertaan ja etsimällä niistä riskinottamista kuvaavia ilmaisuja. Oppilaiden teksteistä löytyi 150 riskinottamiseen liittyvää ilmaisua. Tästä eteenpäin analyysi eteni samoin kuin ensimmäisen aineiston analyysi (ks. edellä).

Tutkielman toiseen tutkimuskysymykseen vastaaminen edellytti ensimmäisen ja toisen tutkimusaineiston vertailua. Vertailu aloitettiin laskemalla kummassakin aineistossa olevat riskin ottamiseen liittyvät ilmaisut ja niiden jakautuminen riskien luokitteluihin. Ensimmäisessä aineistossa oli 105 riskin ottamiseen liittyvää ilmaisua, joista taloudelliseen riskiin liittyi 25 ilmaisua, psykologiseen riskiin 38 ilmaisua ja sosiaaliseen riskiin 42 ilmaisua. Alun perin ilmaisuja oli 103, mutta kaksi ilmaisua luokiteltiin kuuluvaksi sekä taloudelliseen riskiin että psykologiseen riskiin, joten lopullisia ilmaisuja muodostui 105. Koska ensimmäinen aineisto koostui sekä tekstiilityön että teknisen työn ryhmän aineistoista laskettiin vastaavat luvut myös niistä kummastakin erikseen. Tekstiilityön aineistossa ilmaisuja oli 53, joista 14 viittasi taloudelliseen riskiin, 18 psykologiseen riskiin ja 21 sosiaaliseen riskiin. Vastaavasti teknisen työn aineistossa ilmaisuja oli 52, joista 11 viittasi taloudelliseen riskiin, 20 psykologiseen riskiin ja 21 sosiaaliseen riskiin. Toisesta aineistosta löytyi 150 riskin ottamiseen liittyvää ilmaisua, joista taloudelliseen riskiin viittasi 34 ilmaisua, psykologiseen riskiin 70 ilmaisua ja sosiaaliseen riskiin 46 ilmaisua. Kun riskin ottamiseen liittyvät ilmaisut ja niiden jakautuminen riskien luokitteluihin oli laskettu, laskettiin kuhunkin riskiin liittyvien ilmaisujen määrällinen jakautuminen riskin ottamiseen, välttämiseen ja toteutumiseen, minkä jälkeen laskettiin näitä vastaavat prosenttiosuudet ja muodostettiin niitä kuvaavat

pylväskaaviot (ks. Kuvio 5, 6 ja 7). Ilmaisujen määriä ja prosenttiosuuksia sekä ilmaisujen sisältöjä vertailemalla etsittiin aineistoista eroja ja yhtäläisyyksiä.

Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden henkilöllisyys on suojattu koodaamalla heille kirjain-numerotunnukset ennen aineiston analyysia. Kirjain-numerotunnusten yhteys oppilaisiin on ainoastaan tutkielman tekijän tiedossa. Kirjain-numerotunnus on merkitty tutkielmassa jokaisen haastatteluista tai oppimispäiväkirjoista lainatun ilmauksen perään. Lisäksi aineiston analyysivaiheessa analyysirungon jokaisen ilmauksen perään merkityt tunnukset helpottivat aineiston järjestyksessä pysymistä. Tunnus ”Ts” kertoo, että oppilas on tekstiilityön ryhmästä ja tunnus ”Tn”, että oppilas on teknisen työn ryhmästä. Kirjaintunnuksen perässä, jokaisella oppilaalla on oma järjestysnumerosa väliltä 1–18. Järjestysnumerot ovat satunnaisia, mutta kuitenkin niin, että saman ryhmän oppilailla on peräkkäiset numerot. Tämän jälkeen kirjain-numerotunnuksessa on kaksinumeroinen vuosiluku, joka kertoo, onko oppilas osallistunut tutkimukseen vuonna 2013 vai 2016. Kirjain-numerotunnuksen lopussa on vielä kirjain, joka kertoo missä käsityöprosessin vaiheessa oppilas on ollut: a (suunnittelu), b (valmistus) ja c (arviointi). Esimerkiksi tunnus Ts10\_16a kertoo, että oppilas on tekstiilityön ryhmästä, hänen järjestysnumerosa on 10, hän on osallistunut tutkimukseen 2016 ja ilmaus on suunnitteluvaiheen aineistosta.

Tutkimusasetelma on kuvattuna kuviossa 4. Siinä on havainnollistettu tiivistetysti tutkimuksen eteneminen vaihe vaiheelta.



KUVIO 4. Tutkimusasetelma

Kuviosta 4 ilmenee, että tutkielman aihe valikoitui aikaisemman tutkimushankkeen yhteydessä keväällä 2013 kerätyn aineiston pohjalta ja teorian kirjoittamisen jälkeen aineiston analysointi eteni kahdessa osassa. Käytännön aikataulullisista syistä ensin analysoitiin aikaisemman tutkimushankkeen yhteydessä kerätty aineisto, josta tässä tutkielmassa käytetään nimitystä tutkielman ensimmäinen aineisto. Tämän jälkeen keväällä 2016 kerättiin ja analysoitiin tutkielman toinen aineisto. Kun molemmat aineistot oli analysoitu, suoritettiin aineistojen vertailu ja kirjoitettiin tutkimuskysymyksiin saadut tulokset ja niistä tehdyt johtopäätökset.

## 7 TULOKSET

### 7.1 Tulosten esittäminen

Tämän tutkielman ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli, ”Millaisia riskinottotilanteita oppilaat kohtaavat käsityöprosessinsa eri vaiheissa?”, ja ”Voidaanko riskinottotilanteista erottaa taloudelliset, psykologiset ja sosiaaliset riskit?”. Alaluvussa 7.2 esitellään tarkemmin tuloksia, joiden perusteella voidaan vastata näihin kysymyksiin. Toisena tutkimuskysymyksenä tutkielmassa oli, ”Eroaako oppilaiden riskin ottaminen ryhmässä, jossa käsityön opetus on järjestetty yrittäjämäistä pedagogiikkaa noudattaen verrattuna ryhmään, jonka opetuksessa yrittäjämäistä pedagogiikkaa ei ole huomioitu?”, ja jatkokysymyksenä ”Mikäli eroja on, niin millaisia ne ovat?”. Näihin kysymyksiin vastataan alaluvussa 7.3.

Oppilaat kohtaavat kaikissa käsityöprosessin vaiheissa erilaisia riskinottotilanteita. Käsityöprosessi rakentuu monille päätöksentekotilanteille ja päätösten tekeminen edellyttää riskin ottamista (Lepistö 2007, 32; Elo 2015, 238; Rönkkö & Lepistö 2016, 57–58). Riskinottotilanteella tässä tutkielmassa tarkoitetaan käsityöprosessiin liittyvää päätöksentekotilannetta, jossa oppilas päättää ottaako riskin vai ei. Aineistosta ilmeni, että oppilaat tilanteesta riippuen sekä ottivat riskejä että välttivät riskien ottamista. Suunnitteluvaiheessa riskinottotilanteet liittyivät vahvasti päätöksentekoon siitä, 1) millaisen tuotteen valmistaa sekä siihen, 2) millaisia tekniikoita tuotteen valmistuksessa päättää hyödyntää. Valmistusvaiheessa riskinottotilanteina korostuivat selkeästi 1) työn aloittaminen sekä 2) työvaiheesta toiseen siirtyminen. Arviointivaiheessa riskinottotilanteet liittyivät vahvimmin oppilastovereiden ja muun sosiaalisen ympäristön reaktioihin omaa valmista tuotetta kohtaan.

Tutkimusaineisto muodostui kahdesta erillisestä aineistosta, joista ensimmäinen oli kerätty vuonna 2013 aikaisemman tutkimushankkeen yhteydessä tekstiilityön ja teknisen työn opetusjaksoilta. Toisen aineiston tutkielman tekijä keräsi keväällä 2016 opetusharjoittelun yhteydessä tekstiilityön opetusjaksolta. Koska tekstiilityön opetusjaksoilla kerättyjä aineistoja oli kaksi, tuloksien yhteydessä käytetään selvyiden vuoksi jakson sisältöihin perustuen ensimmäisestä nimitystä vaatetusjakso ja toisesta sisustusjakso. Tutkielmassa oli mukana vain yksi teknisen työn opetusjaksolta kerätty aineisto, joten kyseisestä opetusjaksosta käytetään yleisnimitystä teknisen työn jakso.



Aineistoja tarkasteltiin käsityöprosessiin liittyvien riskien luokittelun (ks. alaluku 4.3) näkökulmasta, joka muodostettiin Ristimäen (2004) yrittäjyyteen liittyvien riskien luokittelua mukaillen. Aineistosta ilmeni, että oppilaiden kohtaamista riskinottotilanteista oli erotettavissa taloudellisia, psykologisia ja sosiaalisia riskejä (Ristimäki 2004). Seuraavassa alaluvussa esitellään edellä mainittua luokittelua mukaillen yksityiskohtaisemmin tuloksia oppilaiden kohtaamista riskinottotilanteista käsityöprosessin eri vaiheissa.

## 7.2 Oppilaiden kohtaamat riskinottotilanteet käsityöprosessissa

### Taloudellinen riski käsityöprosessissa

Taloudellinen riski (Ristimäki 2004, 30) käsityöprosessissa liittyy tässä tutkielmassa oppilaan käsityksiin taloudellisesta käsityön tekemisestä. Perusopetuksen tavoitteena on kasvattaa oppilaita kestäväan elämäntapaan. Käsitöissä tämä tarkoittaa taloudellisesti ja ekologisesti kannattavien ratkaisujen huomioimista, laadukkaiden, tarkoituksenmukaisten ja esteettisten tuotteiden suunnittelua sekä valmistusta ja vastuuntuntoa materiaalien tarkoituksenmukaisesta käytöstä sekä työn ja materiaalin laadusta. (ks. alaluku 4.3; POPS 2004, 41, 244; POPS 2014, 16.)

Suunnitteluvaiheessa korostui teknisen työn jaksolla sekä tekstiilityön vaatetus- että sisustusjaksoilla valmistettavien tuotteiden tarpeellisuus sekä käytännöllisyys. Oppilaista suurin osa toi esiin pyrkimyksen välttää taloudellisia riskejä. Oppilaista lähes kaikki halusivat valmistaa tuotteita, jotka ovat tarpeellisia, tulevat käyttöön ja ovat toimivia käyttötarkoituksessaan. Lisäksi halu valmistaa käyttöön tulevia ja tarpeellisia tuotteita näkyi vaatetus- sekä sisustusjaksoilla myös siinä, että osa oppilaista oli odottanut annettua aihetta ja oli jo ennen jakson alkua pohtinut tuotteita, joita haluavat valmistaa sitten kun mahdollisuus siihen tulee. Tuotetta ei siis valmistettu hetken mielijohteesta vain siksi, että jakson aiheenanto vaati sitä, vaan taustalla oli havaittavissa selvää suunnitelmallisuutta.

*Kyl mul oli kaks-kolme (vaihtoehtoa), mut sit mä päädyin tohon, ku mä aattelin, et en mä niitä kahta muuta ois käyttäny missään. (Ts2\_13a)*

*Jos se (valmistettava stereovahvistin) on korkee niin se ei mahu mun huoneeseen minnekään. (Tn5\_13a)*

*... jos en olisi ottanut tilkkutäkkiä olisin valinnut tyynyn mutta tuumin että minulla on jo tarpeeksi tyynyjä kotona. (Ts14\_16a)*

*... kyl se on mun mielest ihan kiva et me lähetään tekee asukokonaisuut, ku mä olen odottanu sitä jonku aikaa jo. (Ts2\_13a)*

*Oli aika selvää mitä tekisin, koska olin halunnut jo pitkään virkata mattoa.. (Ts15\_16a)*

Suunnitteluvaiheessa näkyi myös oppilaiden vastuuntunto työn laadusta: oppilaat halusivat valmistaa viimeisteltyjä ja laadukkaita tuotteita. Oppilaiden kasvattaminen laatua arvostaviksi on keskeistä tulevaisuutta ajatellen (Luukkainen & Wuorinen 2002, 69). Tavoitteena on, että oppilaat oppivat arvioimaan omaa osaamistaan, asettamaan tavoitteita ja työskentelemään intensiivisesti saavuttaakseen hyvän ja laadukkaan lopputuloksen (Luukkainen & Wuorinen 2002, 69). Oppilaiden pyrkiminen laatuun näkyi jaksoilla tuotteiden yksityiskohtaisena suunnitteluna ja eri toteutusvaihtoehtojen punnitsemisena. Lisäksi valmistustekniikoita valittaessa oppilaat tiedostivat niihin liittyvät riskit ja niiden mahdollisen vaikutuksen tuotteen lopputulokseen.

*Mä haluisin et siit niinku tulee hyvä äänen laatu, ettei se kuulosta sillee tyhmältä, tai jotai säröö tai muuta. (Tn8\_13a)*

*Haluan, että työni on tarpeeksi haastava, mutta siisti ja oikeanlainen lopputuloksena. (Ts15\_16a)*

*Silloin kun opettaja antoi tehtävänannoksi että pitää tehdä jokin sisustustekstiili, olin epävarma osaanko tehdä niitä annettuja tekniikoita niin sujuvasti että voisin tehdä niistä jonkin sisustustekstiilin. (Ts12\_16a)*

Myös käsityötuotteen valmistusvaiheessa korostui oppilaiden vastuuntunto materiaalien tarkoituksenmukaisesta käytöstä sekä työn ja materiaalin laadusta. Oppilaat välttivät työvaiheissa sellaisia riskejä, jotka toteutuessaan näkyisivät lopputuloksessa. Tämä näkyi esimerkiksi kokeilujen tekemisenä: sen sijaan, että oppilaat tekisivät uuteen tekniikkaan liittyvän työvaiheen suoraan työhönsä, he ennemmin tekivät siitä ensin kokeilun. Kokeilujen tekeminen korostui etenkin tekstiilityön vaatetus- ja sisustusjaksoilla oppilaiden vastauksissa. Sisustusjaksolla kokeilujen merkitys tuli esiin myös eri toteutusvaihtoehtojen välillä valittaessa. Kokeilujen tekemiseen liittyen sisustusjaksolla esiintyi myös taloudellisen riskin ottamista yhden oppilaan tapauksessa. Hänelle oli ensisijaisen tärkeää saada tuote annetussa ajassa valmiiksi, joten hän otti riskin materiaalien tarkoituksenmukaiseen käyttöön sekä työn laatuun liittyen jättämällä kokeilut tekemättä. Työvaiheiden kokeilemisen konkreettinen hyöty tuli sisustusjaksolla esille kahden oppilaan kohdalla, kun kokeilun myötä valittu tekniikka osoittautui toimimattomaksi ja tekniikkaan tuli muutos.

*No haluan ehkä tehdä kokeiluja, että jos siitä tulee joku.. huono, niin sit se ei oo siin työs heti. (Tn7\_13b)*

*Kyl mä varmaan niinko sit (kokeilen työvaihetta) siihen jonnekki toiseen ku työhön. (Ts3\_13b)*

*Kokeilen (erilaisia tapoja tehdä jonkin kohta tuotteessani), jos se näyttäisi vaikka kivemmalta. (Ts18\_16b)*

*Kokeilin värjäystä. Aluksi ei sujunut hyvin joten vaihdoin värjäystekniikan suihkepullo värjäykseen. (Ts11\_16b)*

*Kokeilin tekstityyliä jonka laitan työhön, mutta kokeilin sitä tilkuille ja hyvä niin, sillä se ei onnistunut. (Ts18\_16b)*

Lisäksi vaatetusjaksolla kaksi oppilasta havainnollistivat materiaalin tarkoituksenmukaiseen käyttöön ja työn laatuun liittyvän taloudellisen riskin välttämistä, kun he peruuttamattomissa työvaiheissa halusivat ennen työvaiheen toteuttamista opettajalta varmistuksen työvaiheelleen.

*Se riippuu vähän, et jos on niinku joku tärkeä.. et niinko ei pysty sit enää muokkaamaan mitenkään, ni sit voin kysyy, varmistaa viel... (Ts1\_13b)*

*H: No miks sä haluat varmistaa (työvaiheen opettajalta)?*

*O: No ettei se mee piloil.*

*H: Niin, et.. jos on semmosia ettei pysty korjaamaan, niin..*

*O: Niin sit sitä ei pysty peruuttamaan, jos leikkaaki jostain väärästä kohtaa. (Ts4\_13b)*

Arviointivaiheessa oppilaat refleктоivat omaa kokonaista käsityöprosessiaan. Omien kokemusten reflektointi on edellytys oman työskentelyn ymmärtämiselle sekä kehittämislle ja siten se liittyy olennaisesti yrittäjämäiseen oppimisprosessiin (Leskinen 2000, 51). Vaatetusjaksolla arviointivaiheessa taloudellinen riski toteutui kahden oppilaan käsityöprosessissa. Huolellisesta suunnittelusta sekä valmistelusta huolimatta tuotteen lopputuloksen laatu ei materiaalista ja / tai valmistuksessa tehdyistä ratkaisuista johtuen vastannut oppilaan odotuksia. Kuvatessaan ongelmaa toinen oppilas samalla reflektoi, mitä olisi pitänyt tehdä toisin, jotta lopputulos olisi ollut toisenlainen (ks. Leskinen 2000, 165). Hän myös tiedosti ottaneensa riskin valitsemalla materiaaliksi kuviollisen kankaan. Tuotteen laatuun liittyvän taloudellisen riskin toteutumisen lisäksi tilanteesta on seurannut oppilaalle epäonnistumisen tunne, eli tilanne on johtanut myös psykologisen riskin toteutumiseen (käsitellään tarkemmin psykologisen riskin yhteydessä).

*Ei siit tullu yhtään sen näkönen ku mä oisin halunnu ja.. ku mä en löytäny siihen sitä kangast, mitä mä oisin halunnu ja sit se näytti tosi typerält ton uuden kankaan kans ja sit siin on niin paljon ylimääräsii saumoja. (Ts2\_13c)*

*... ne näyttää vähän hassult ku ne kuviot on ihan sokin sokin, ku niit piti sit vähän viel huolitel ja sit leikat ja saumuroida. Niin sit ne meni vähän sillai.. oudosti. ... me laitettiin ne just silleen et niitten piti mennä, mut ei ne sit menny, mut jos sitä ois koittanu vaik saumuroida jotenki toiste, et.. ottanu vaik ehkä vähän enemmän tai vähän vähemmän niist. ...*

*H: Osaaks sä sanoo mimmonen kangas olis semmonen parempi tohon?*

*O: No jos oli alkuperäinen ehkä se harmaa kangas, tai sit et.. ne kuviot ois menny, mut siel ei ollu sillon sitä harmaata kangasta. ...*

*H: Nii eli yksvärinen olis ehkä helpompi?*

*N: Joo. (Ts1\_13c)*

Arviointivaiheen vastauksissa nousi esille myös oppilaiden vastuuntunto materiaalin ja työn laadusta. Tämä näkyi muun muassa alkuperäiseen suunnitelmaan valmistusvaiheessa tulleina muutoksina tuotteen toimivuuden ja käytännöllisyyden eduksi. Käsityöprosessi rakentuu vaiheittaiselle ongelmanratkaisulle, joten on luonnollista, että visuaalinen ja tekninen suunnitelma voivat muuttua valmistusvaiheessa oppimisen myötä (Pöllänen & Kröger 2006, 88). Erään teknisen työn jaksolle osallistuneen oppilaan kuvauksessa tuli hyvin esiin vastuuntunto työn ja materiaalin laadusta. Välttääkseen taloudellisen riskin toteutumista oppilas muutti suunnitelmaansa ja valitsi suunnitelmasta poiketen valmistusvaiheessa hitaamman työtavan nopeamman sijaan (ks. Lepistö 2007, 33). Oppilaan aikaisempi kokemus ohjasi päätöksentekoa työtapoja valitessa.

*H: Onko jotain muuta mist tuntuu, et tuli hoppu?*

*O: No ehkä toi.. etulevyn kiinnittäminen. Se toi eka irtos, ku sen pisti kuumaliimalla ja sit mä pistin sen uudestaan.. kuumaliimalla.*

*H: Miks sä et laittanu sitä noilla ruuveilla?*

*O: No se ois voinu haljeta toi levy. (Tn5\_13c)*

Taulukossa 4 on esitetty tiivistetysti päätulokset taloudelliseen riskiin liittyvistä riskinotto-tilanteista oppilaiden käsityöprosessissa. Taulukkoon on lisätty sulkeisiin jakson nimi, mikäli tulos liittyy erityisesti tiettyyn opetusjaksoon.

TAULUKKO 4. Yhteenveto taloudellisesta riskistä käsityöprosessissa

Oppilaat pyrkivät pääasiassa välttämään taloudellisten riskien ottamista käsityöprosessissa:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• suunnittelemalla tarpeellisia ja käytännöllisiä tuotteita.</li> <li>• tahtoen valmistaa viimeisteltyjä ja laadukkaita tuotteita.</li> <li>• tekemällä kokeiluja valmistusvaiheessa uudesta tekniikasta ja toteutusvaihtoehdoista (vaatetus- &amp; sisustusjakso).</li> <li>• varmistamalla valmistusvaiheessa peruuttamattoman työvaiheen opettajalta ennen toteutusta (vaatetusjakso).</li> </ul>
Taloudellinen riski toteutui joidenkin oppilaiden kohdalla:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kun valmistetun tuotteen lopputulos ei vastaa odotuksia materiaalista ja / tai valmistuksessa tehdyistä ratkaisuista johtuen (vaatetusjakso).</li> </ul>

Kaikkien opetusjaksojen oppilaiden haastatteluista sekä oppimispäiväkirjateksteistä ilmeni, että oppilaat pyrkivät ensisijaisesti välttämään taloudellisten riskien ottamista käsityöprosessin eri vaiheissa. Oppilaiden vastauksissa näkyy vastuuntunto työn laadusta sekä materiaalin tarkoituksenmukaisesta käytöstä. Oppilaat näyttäisivät sisäistäneen perusopetuksen arvoperustassa olevan kestävän kehityksen merkityksen käsitöissä taloudellisena ja ekologisena toimintana sekä tiedostaneen omien valintojensa merkityksen siinä (ks. POPS 2004, 41; POPS 2014, 16, 24).

#### Psykologinen riski käsityöprosessissa

Tässä tutkielmassa psykologinen riski (Ristimäki 2004, 30) käsityöprosessissa liittyy oppilaan käsityksiin omasta osaamisestaan ja kyvyistä käsityön tekijänä. Se on yhteydessä oppilaan itsetuntoon sekä minäkuvaan. Terveen itsetunnon kehittäminen on yksi perusopetuksen yleisistä tavoitteista, joka mainitaan myös yhtenä käsityön opetuksen tavoitteista (ks. alaluku 4.3; POPS 2004, 14, 242; POPS 2014, 17, 430).

Suunnitteluvaiheessa korostui oppilaiden innostuneisuus uutta ja haasteellista tehtävää kohtaan. Oppilaat ottivat kaikilla kolmella käsityöjaksolla psykologisia riskejä suunnitellessaan tuotteen toteutettavaksi itselleen uudella käsityön tekniikalla.

Suunnitteluvaiheessa lähes kaikkien oppilaiden kuvauksissa korostui rohkeus lähteä kokeilemaan uutta ja vierasta käsityötekniikkaa, vaikka tekniikka saattoi olla vaikea, eikä onnistuminen ensi yrittämällä välttämättä ollut todennäköistä. Oppilaat etenkin sisustusjaksolla perustelivat uuden ja ennestään vieraan käsityötekniikan valintaa halulla oppia uutta. Myös vaatetusjaksolla sekä teknisen työn jaksolla oppilaat valitsivat itselleen haasteellisia tekniikoita ja sitä kautta toivat esiin halun oppia uutta. Riskin ottaminen omalta mukavuusalueelta poistumalla ja siitä huolimatta onnistuminen tukee oppilaan kokemusta oman osaamisen kehittymisestä (Kallio 2015, 110). Riskejä ottamalla joko onnistutaan tai epäonnistutaan, mutta vain niiden kautta on mahdollista oppia uutta (Leskinen 2000, 139).

*Haluan käyttää uutta tekniikkaa, koska olisi kivaa oppia jotain uutta. (Ts16\_16a)*

*Tottakai mä haluan niinku uutta oppia siinä. Mieluummin teen uutta ja haasteellisempaa (tekniikkaa). (Tn5\_13a)*

*... ehkä mä otan sen.. vaikeemman, ku sit ei oo varma et pääseeks semmosta koskaan kokeilee, semmost vaikeempaa vaihtoehtoa. (Tn7\_13a)*

Joidenkin oppilaiden vastauksista kuitenkin näkyi, että vaikka halua ja rohkeutta oli kokeilla uutta käsityötekniikkaa, niin kokeilua rajoitti pelko tuotteen laadun kärsimisestä, mikäli tekniikka osoittautuu liian haastavaksi. Oppilaat olisivat uskaltaneet ottaa psykologisen riskin ja kokeilla uutta, mutta mahdollisuus taloudellisen riskin toteutumiseen rajoitti psykologisenkin riskin ottamista. Uudesta ja vieraasta tekniikasta mahdollisesti aiheutuva tuotteen laadun kärsiminen voi johtaa lisäksi psykologisen riskin toteutumiseen. Tällöin oppilaan käsitykset omasta osaamisesta ja kyvyistä käsityön tekijänä joutuvat koetukselle, millä voi olla vaikutusta oppilaan itsetuntoon ja minäkuvaan. Eräs oppilas kuvaa tilannetta näin:

*O: No riippuu vähän, et kuin hankalii ne tekniikat on, et.. ei kuitenkaan sil riskil (viitsi kokeilla uutta ja vaikeempaa tekniikkaa), et se menee pilal se työ, jos se.. menee jotenki se tekniikka vaik pieleen.*

*H: Niin just. Mut jos sä vakuutat siitä, että se on ihan hallittavissa se tekniikka, niin sit sä voisit ottaa vaikeemmankin?*

*O: Joo. (Tn6\_13a)*

Psykologinen riskin ottaminen ilmenee käsityön tekniikan valinnan lisäksi myös päätettäessä valmistettavasta tuotteesta. Sisustusjaksolla suuri osa oppilaista oli mielissään tehtävänannosta, joka mahdollisti heille oman tuotteen vapaan suunnittelun.

Heidän suunnittelunsa perustui taloudellisen riskin yhteydessä käsitellyn tuotteen tarpeellisuuden ja käytännöllisyyden lisäksi halulle valmistaa tuotteita, jollaisia he eivät olleet aikaisemmin tehneet. Näin oppilaat samalla myös haastoivat itseään. Valinnanvaran runsaus kuitenkin aiheutti joillekin oppilaille epävarmuuden tuntemuksia heidän tehdessä päätöstä valmistettavasta tuotteesta. Epävarmuus haittasi päätöksentekoa, sillä oppilaat eivät kyenneet ennakoimaan eri vaihtoehtojen seurauksia (ks. Lindblom 2004, 8).

*Mutta toisaalta valinnanvaraa oli paljon, joten toisaalta ehkä myös vaikeaa oli päättää. (Ts12\_16a)*

*En ollut varma aluksi minkä teen mietin kahden välillä maton ja jonkun tilkku työn. (Ts14\_16a)*

Valmistusvaiheessa oli havaittavissa, että erityisesti käsityötuotteen tekemisen aloittamiseen liittyi vahvasti psykologista riskin ottamista. Tämä ilmeni etenkin vaatetusjaksolla olleiden oppilaiden epävarmuuden kokemuksina. Heistä jokainen toi esiin pelänneensä ainakin joissakin määrin tuotteen valmistusprosessin aloittamista. Oppilaat tiedostivat mahdollisuuden, että haluttua vaateen kaavaa ei välttämättä löydy, se ei ole sopiva itselle tai että vaatteesta tulee väärän kokoinen.

*No olihan se vähän (pelottavaa työskentelyn aloittaminen) sit et.. onks se sit sopiva, mut sit ko kokeiltiin niitä, ni kyl se sit se toinenki, et se on ihan sopiva. (Ts1\_13b)*

*No kyl se vähän.. ku pelkää niinko, et tekee jotain heti väärin ja.. sit se ei mahukkaan loppujen lopuks. (Ts3\_13b)*

Erityisesti vaateompelussa ilmenee runsaasti psykologista riskin ottamista, sillä oman yksilöllisen vaateen valmistaminen ja käyttäminen ovat vahvasti yhteydessä oppilaan itsetunnon kehittymiseen (Lepistö 2010, 63). Vaatetuksella oppilas rakentaa omaa persoonallisuuttaan sekä osoittaa omia mieltymyksiään ja arvojaan. Vaatetuksen avulla myös erottaudutaan ja samaistutaan muun muassa ympäröivään kulttuuriin, yhteiskuntaluokkaan ja ikään. Oman vaateen valmistus on vaativaa ja siihen liittyy paljon toiveita, mielikuvia sekä ulkonäköön ja työn laatuun liittyviä edellytyksiä. (Kokko S. 2007, 79–80.) Myös teknisen työn ryhmässä olleiden oppilaiden kokemuksista kävi ilmi, että he tiedostivat työtä aloittaessaan riskin epäonnistua, mutta luottivat vaatetusjakson oppilaisiin verrattuna enemmän omiin kykyihinsä ja osaamiseensa. Samanlainen tulos oli havaittavissa myös sisustusjaksolla. Oppilaista ainoastaan kaksi toi esiin työn

aloittamiseen liittyvää epävarmuutta ja pelon tunnetta. Loput luottivat omaan osaamiseensa ja kykyihinsä oman tietämyksensä, hyvien ohjeiden tai aikaisemman kokemuksen perusteella.

Myös työvaiheesta toiseen siirtymisessä ilmeni psykologista riskin ottamista. Lähes kaikki teknisen työn jakson oppilaat sekä noin puolet sisustusjakson oppilaista etenivät tai ainakin pyrkivät etenemään työvaiheissa itsenäisesti. He luottivat omaan osaamiseensa valmistusprosessin edetessä riippumatta siitä, olivatko kaikki työvaiheet ennalta tuttuja vai ei. Toisin sanoen oppilaat ottivat psykologisia riskejä luottaessaan omaan osaamiseensa, vaikka he tiedostivat myös epäonnistumisen olevan mahdollista. Tämä ilmeni myös niin, että etenkin teknisen työn jaksolla olleet oppilaat eivät juurikaan tehneet kokeiluja tulevista työvaiheista, vaan he toteuttivat ne suoraan lopulliseen työhönsä. Näiden oppilaiden rohkeuteen ottaa valmistusvaiheessa tällaisia riskejä näyttää olevan yhteydessä aikaisempi omakohtainen kokemus tai se, että oppilas on nähnyt jonkun muun tehneen saman työvaiheen. Lisäksi kaksi sisustusjaksolla ollutta oppilasta sekä yksi vaatetusjakson oppilas toivat esiin uskaltavansa toteuttaa työvaiheen itsenäisesti omaan osaamiseensa luottaen siinä tapauksessa, kun mahdollisen virheen tiedetään olevan korjattavissa. Sisustusjakson perusteella käytetyllä käsityön tekniikalla näyttäisi tässä olevan merkitystä. Lankatöissä purkaminen on helppoa, mutta ompelutöissä esimerkiksi kankaan virheellinen leikkaus aiheuttaa suuremman korjaustyön.

*... jos on semmonen et jos sen virheen pystyy viel siit muokkaa, niin kyl siit voi lähtee tekemään ihan. (Ts1\_13b)*

*Juu (uskallan tehdä työtä eteenpäin ilman, että kysyn opettajalta), koska koitin erilaisia solmuja ja jos meni väärin niin pystyi purkamaan. (Ts9\_16b)*

Vaikka valmistusvaihe näyttäisi päätöksentekotilanteissa oppilailla vahvasti painottuvan psykologisen riskin ottamiseen, niin myös psykologisen riskin välttämistä esiintyi. Osa oppilaista ei uskaltanut edetä seuraavaan työvaiheeseen ilman opettajan hyväksyntää. Etenkin tekstiilityön vaatetus- ja sisustusjaksoilla ilmeni tässä yhteydessä oppilaiden pelko virheiden tekemistä kohtaan. Oppilaat halusivat varmistaa työvaiheen opettajalta ennen tekemistä, jottei työssä tarvitsisi palata taaksepäin.

*H: No entäs.. uskallaks sä tehdä sitä etti päin sit et.. vaik et sä oo varmistanu silt opettajalta?*

*O: No en mä välttämättä, jos mä en oo lupaa saanu niin. (Tn8\_13b)*



*H: Mietiks sä ensin aina itse, et mitä sä teet seuraavaks... vai käyks sä kysymässä ensin ennen ku sä etenet niin joltakulta?*

*O: No kyl mä mieluummin kysyn, etten mä tee mitään väärää, ettei tarviis sit palata taakse päin. (Ts2\_13b)*

*... kysyn mieluummin ensin (opettajalta), jos en osaa, ettei kaikkea tarvitse aloittaa alusta. (Ts18\_16b)*

Arviointivaiheessa psykologisen riskin toteutuminen ilmeni kahden vaatetusjaksolla olleen oppilaan vastauksissa. Valmistusvaiheessa tapahtunut epäonnistuminen ja siitä seurannut tuotteen laadun heikkeneminen johti taloudellisen riskin toteutumisen lisäksi myös psykologisen riskin toteutumiseen. Suuritoisessa vaateompelussa epäonnistuminen on yleensä oppilaalle suuri pettymys, joka vaikuttaa oppilaan itsetuntoon sekä minäkuvaan itsestään käsityön tekijänä (Kokko S. 2007, 80; Kojonkoski-Rännäli 1998, 55). Epäonnistumisen sietäminen ja virheistä oppiminen ovat tärkeitä yrittäjäyyskasvatuksellisia tavoitteita, sillä jokaisen ihmisen elämään kuuluu myös epäonnistumisen hetkiä (POPS 2014, 22; Leskinen 2000, 165). Mikäli elämää leimaa pelko epäonnistumisesta, valinnanmahdollisuudet kaventuvat huomattavasti (Leskinen 2000, 165). Edellytys epäonnistumisesta oppimiselle on oppimisilmapiiri, joka sallii epäonnistumisen ja virheiden tekemisen (Luukkanen & Wuorinen 2002, 73). Vaatetusjaksolla ilmeni myös epäonnistumiselle täysin päinvastainen kokemus. Työskentelyn aloitusvaiheessa otettu psykologinen riski kannatti ja lopputulos yllätti oppilaan positiivisesti. Hän kuvasi tilannetta näin:

*No en mä aluks kuvitellukaan et siit tulee mitään, niin se on mun mielest niinko paras työ mitä oon tehny tähän asti. (Ts4\_13c)*

Edellä kuvatun kaltaisella myönteisellä oppimiskokemuksella on vaikutusta oppilaan itsetuntoon ja minäkuvaan sekä käsityksiin itsestä käsityön tekijänä. Erityisesti tytöille vaateompelussa onnistuminen on osoitus kyvykkyydestä perinteisesti naisten toiminta-alueeseen mielletyssä tekstiilityössä, joten onnistuminen koetaan sen vuoksi usein erittäin merkittävänä (Kokko S. 2007, 82, 92).

Taulukossa 5 on esitetty tiivistetysti päätulokset psykologiseen riskiin liittyvistä riskinottotilanteista oppilaiden käsityöprosessissa. Taulukkoon on lisätty sulkeisiin jakson nimi, mikäli tulos liittyy erityisesti tiettyyn opetusjaksoon.

TAULUKKO 5. Yhteenveto psykologisesta riskistä käsityöprosessissa

<p>Oppilaat ottivat käsityöprosessin aikana psykologisia riskejä:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• suunnitellessaan tuotteen itselleen uudella käsityön tekniikalla toteutettavaksi – halu oppia uutta.             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ joillakin pelko tuotteen laadun kärsimisestä rajoitti rohkeutta kokeilla uutta tekniikkaa.</li> </ul> </li> <li>• valitessaan valmistettavaksi tuotteen, jollaista ei ole ennen tehnyt tai jossa on itselle haastetta – halu oppia uutta.</li> <li>• aloittaessaan valmistamaan tuotetta (vaatetusjakso).</li> <li>• siirryttäessä valmistusvaiheessa työvaiheesta toiseen (teknisen työn jakso &amp; sisustusjakso).</li> </ul>
<p>Psykologisen riskin välttäminen näkyi:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kun oppilas ei uskaltanut edetä valmistuksessa seuraavaan työvaiheeseen ilman opettajan hyväksyntää.</li> </ul>
<p>Psykologisen riskin toteutuminen näkyi taloudellisen riskin toteutumisen ohessa:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kun tuotteen epäonnistumisen seurauksena oppilaan käsitykset itsestä käsityön tekijänä joutuivat koetukselle (vaatetusjakso).</li> </ul>

Oppilaiden haastatteluissa ja oppimispäiväkirjateksteissä psykologiset riskit käsityöprosessissa olivat selvästi havaittavissa. Kokonaisen käsityöprosessin aikana oppilaat kohtasivat runsaasti erilaisia päätöksentekotilanteita, joihin liittyi psykologinen riski. Kokonaisen käsityöprosessin eteneminen näyttäisi tämän perusteella perustuvan eniten psykologiselle riskin ottamiselle. Se, millainen kuva oppilaalla on itsestään käsityön tekijänä sekä omasta osaamisestaan, näyttäisi olevan yhteydessä siihen, millaisia päätöksiä oppilas käsityöprosessin edetessä tekee.

#### Sosiaalinen riski käsityöprosessissa

Tässä tutkielmassa sosiaalinen riski (Ristimäki 2004, 30) käsityöprosessissa liittyy sosiaalisen ympäristön eli vertaisryhmän ja opettajan reaktioihin omaa työskentelyä ja mahdollista epäonnistumista kohtaan. Perusopetuksessa oppiminen tapahtuu sekä

itsenäisesti että vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Sosiaalisen ympäristön reaktioilla voi olla vaikutusta käsityöprosessin kulkuun (Rönkkö & Lepistö 2016, 55–56). Käsityön opetuksessa painotus on oppilaiden erilaisissa kiinnostuksen kohteissa sekä omasta elämysmaailmasta kumpuavassa innovoinnissa, ja sen vuoksi sosiaalisen riskin voidaankin nähdä liittyvän myös oppilaan rohkeuteen tehdä luovia ja yksilöllisiä ratkaisuja. (ks. alaluku 4.3; POPS 2004, 18; POPS 2014, 17, 430.)

Tekstiilityön vaatetus- sekä sisustusjaksoilla suunnitteluvaiheessa ilmeni selvästi, että oppilaat pyrkivät välttämään sosiaalista riskiä. Suunnitellessaan he keskustelivat ja kehittivät ideoita yhdessä oppilastovereiden kanssa. Suunnitelmista keskustelemalla haettiin omalle idealle hyväksyntää sosiaaliselta ympäristöltä. Kavereiden näkemykset ja mielipiteet ohjasivat suunnittelua ja vaikuttivat täten toteutettavaan tuotteeseen. Kavereilta saadut kommentit sekä ryhmän tuki myös lisäsivät oppilaan varmuutta ja itseluottamusta käsityön tekijänä.

*Me (kavereiden kesken) kommentoitiin näitten muitten niit.. suunnitelmii.. ja sit sai niinko muilt ideoi viel. (Ts1\_13a)*

*No aika paljon noihin pukuihin liittyvää, et kyseltiin toisiltamme, et.. mikä ois parempi ja mikä olis sellanen, et.. (Ts2\_13a)*

*Juu kysyin vähän (suunnittelussa kaverin näkemyksiä) että minkä kokoinen olisi hyvä ja niin. (Ts9\_16a)*

*Keskustelin kaverin kanssa millaisen hän tekee ja sain oikeastaan teksti idean ja painanta idean häneltä. (Ts16\_16a)*

Teknisen työn jaksolla suunnitteluvaiheen tulokset olivat erilaisia. Teknisissä töissä oppilastovereiden kanssa ei käyty samanlaista keskustelua tuotteita suunnitellessa. Oppilaat suunnittelevat itsenäisesti ja rohkeammin omanlaisiaan tuotteita välttämättä toisten mielipiteistä eli toisin sanoen oppilaat ottivat sosiaalisia riskejä. Myös kaksi sisustusjaksolla ollut oppilasta suunnitteli oman tuotteensa itsenäisesti keskustelematta oppilastovereiden kanssa. Suunnitteluvaiheessa korostui kuitenkin myös, että vaikka suunnitelmille haettiin vaatetus- ja sisustusjaksolla hyväksyttävyyttä sosiaaliselta ympäristöltä, niin siitä huolimatta oppilaat halusivat yhtäläillä valmistaa omanlaisia ja erottuvia tuotteita ja sillä tavoin ottaa sosiaalisia riskejä.

*H: No haluaks sä, et sun tuote on erilainen ku muilla?*

*O: Juu. ...*

*H: Mitäs sitte, jos jollaki kaverilla oliski aika paljo samanlainen sit loppujen lopuks.. ni haittaisko se sua?*

*O: Noo.. aika varmast. (Ts3\_13a)*

*Haluan että tuotteeni on uniikki kaikilla tavoin, ja että se kuvaa jotenkin luonnettani. Haluan tuotteesta persoonallisen ja värikkään näköisen. (Ts12\_16a)*

*No kyl se sit rupee tuntuu tyhmältä, jos tulee samanlainen, ni sitte haluis tehdä jonku muun sitte. ... No sillee, et ha-haluis erottuu niinku siit joukosta, et sit jokusella niinku omalaatunen.. se työ. (Tn8\_13a)*

Kahden teknisen työn jaksolla olleen oppilaan tuotteen suunnitteluvaiheen kuvauksissa ilmeni myös sosiaalista riskiä tarkasteltaessa halu valmistaa viimeistelyjä ja laadukkaita tuotteita. Oppilaille oli tärkeää, että valmiit tuotteet ovat sellaisia, joita voi ylpeänä esitellä muille ja täten välttää sosiaalista riskiä.

*Halusin.. haluaa tehdä siit sillai hienon näkösen et kaverit ei oo sillai et mikä ..toi nyt on, et toi on ihan huono, tai sillai ..niin. (Tn7\_13a)*

*No kyl mä siit semmosen (haluan tehdä) niinku ettei siin ole mittää karheit ja sitte semmoset hyvät reunat ja semmonen, et sitä viittii näyttääki jollekki. (Tn8\_13a)*

Käsityöprosessin valmistusvaiheessa sosiaaliseen riskiin liittyviä tilanteita ei kummastakaan aineistossa esiintynyt. Arviointivaiheessa sen sijaan tuli esiin runsaasti viittauksia sosiaaliseen riskiin. Etenkin vaatetusjakson oppilaiden vastauksissa korostui hyväksyttävyyden hakeminen sosiaaliselta ympäristöltä eli sosiaalisen riskin välttäminen. Tämä näkyi muun muassa kaverin kanssa samankaltaisten tuotteiden valmistamisena sekä valmiiseen tuotteeseen liittyen kavereiden mielipiteiden korostuneena merkityksenä. Myös sisustusjakson oppilaista noin puolet toivat esiin kavereiden mielipiteiden tärkeyden. Kavereiden mielipiteet vaikuttivat osalla oppilaista heidän omaan mielipiteeseensä saavutetusta lopputuloksesta.

*H: No onko.. kavereiden näkemys tai mielipide nyt siitä sun valmiista työstä.. niin.. tärkeä?*

*O: On.*

*H: Miks?*

*O: No se tuo jotenki semmost parempaa fiilist, et se on sit niinko hieno, et neki tykkää siit. (Ts3\_13c)*

*Joo on (kavereiden näkemys/mielipide tuotteesta tärkeä) että tiedän vähän että kehtaanko esimerkiksi laittaa sen huoneeseeni esille ja onnistuinko työssäni. (Ts9\_16c)*

Vaikka oppilaat kokivatkin kavereiden mielipiteet tärkeänä, niin siitä huolimatta monelle suurempi merkitys oli kuitenkin sillä, miten itse kokee lopputuloksen. Oppilaat halusivat välttää sosiaalista riskiä valmistamalla tuotteet myös kavereita miellyttäväksi, mutta eivät kuitenkaan sillä kustannuksella, että tuotteen lopputulos ei miellyttäisi tekijää itseään.

*H: No onks kaverin näkemys siitä valmiista tuotteesta sulle tärkeä?*

*O: No on se tietenkä jotain, mut.. kyl mun mielest ehkä tärkeempää on, et itte tykkää siitä ja on sit tyytyväinen siihen. (Ts1\_13c)*

*H: Vaikuttiko toisten mielipiteet siihen, et sä teit tommosen?*

*O: Ei oikeestaan.*

*H: Toi.. halusiks sä tehdä siitä vähän erilaisen just myös siks, et kaverit toisaalt vois tykätä, et toi olis makee?*

*O: No.. vähän senkin takia. .. Mä haluan erottuu välillä sillai joukosta, ettei oo ihan samanlaisia. ...*

*H: Joo. .. Mut enssijasest se oli sun omaa silmää miellyttävä, eiks vaan?*

*O: Juu. (Tn5\_13c)*

*Kavereiden näkemys on sinäänsä tärkeä, sillä kaveri voi antaa uusia näkökulma työn tekemiseen, jolloin voi ehkä tehdä jotain erilaisesti. Toisaalta kannattaa aina toteuttaa itseään haluamallaan tavalla. (Ts12\_16c)*

Teknisen työn jaksolla sekä sisustusjaksolla sosiaalisen riskin ottaminen ilmeni luovien ja yksilöllisten tuotteiden valmistuksena. Kummallakin jaksolla jokaisen oppilaan valmis tuote oli omanlaisensa ja sisälsi yksilöllisiä ratkaisuja, jotka erottivat tuotteen toisten oppilaiden tuotteista.

*Juu eroaa (oma tuote kavereiden tuotteista) sillä se on tilkkutyö ja on vain sen lisäksi yksi tilkkutyö joka on väritykseltään ja kooltaan erillainen. (Ts14\_16c)*

*Eroaa (oma tuote kavereiden tuotteista) koska ketään muu ei tehnyt kirjaimia kankaasta. (Ts16\_16c)*

Käsityön opetukseen kuuluu valmiiden töiden asettaminen näytteille. Tarkoituksena on, että oppilaat näkevät toistensa valmiit työt sekä saavat vertaispalautetta omasta työstään. Vertaispalautteen sekä opettajan antaman rakentavan palautteen välityksellä pyritään vahvistamaan oppilaiden itsetuntoa. (Lepistö 2007, 35.) Kysyttäessä oppilailta haluavatko he että valmista tuotetta esitellään muulle sosiaaliselle ympäristölle näyttelyn tai muotinäytöksen puitteissa, korostui selvästi, että vaatetusjaksolla olleet oppilaat olivat haluttomampia esittelemään työtään jakson ulkopuolisille henkilöille. He halusivat siis välttää sosiaalista riskiä olemalla esittelemättä tuotettaan. Yhtä poikkeusta lukuun

ottamatta kukaan vaatetusjakson oppilaista ei halunnut esitellä valmistamaansa vaatetta muotinäytöksessä. Myös oppilas, joka olisi ollut valmis ottamaan sosiaalisen riskin ja esittelemään tuotettaan muotinäytöksessä, mainitsi ehdoksi kuitenkin sen, että muitakin esiintyjiä tulisi. Vaatetusjakson oppilaat olivat 7. luokkalaisia murrosikäisiä tyttöjä. Murrosikään etenkin tytöillä kuuluu oman ruumiillisen kehityksen tarkkailu ja itsen vertailu muihin (Kokko S. 2007, 80). Lisäksi itse valmistettu vaate on henkilökohtainen ja kuvastaa yleensä tekijänsä persoonaa sekä mieltymyksiä (Kokko S. 2007, 80). Esiintyminen muotinäytöksessä vaatii sosiaalisen riskin ottamista, sillä etukäteen ei voi olla varma yleisön reaktiosta valmista tuotetta kohtaan. Välttämällä sosiaalista riskiä olemalla esittelemättä tuotetta muotinäytöksessä on mahdollista välttyä myös psykologiselta riskiltä ja sen mahdolliselta toteutumiselta siinä tapauksessa, jos yleisön reaktiot ovat ei-toivottuja. Helpompi vaihtoehto on viedä työ näyttelyyn. Vaatetusjakson oppilaista kaksi, jotka kieltäytyivät muotinäytöksestä, olivat kuitenkin valmiita esittelemään työtään näyttelyssä.

*Siis kyl mun mielest voi laittaa sinne näyteikkunaan jotenki, mut en mä menis mihinkään muotinäytökseen. (Ts1\_13c)*

*O: En mä haluu ainakaan mihinkään muotinäytökseen mennä.*

*H: Okei. Mut jos se laitettais, joku näyttely pystytettäis niistä, ni olis se sillee et sä haluisit et se olis siellä näytillä?*

*O: No ei sil mitään väliä o. (Ts3\_13c)*

Teknisen työn jaksolla ja sisustusjaksolla ei ollut nähtävissä samanlaista sosiaalisen riskin välttämistä tuotteen esittelyn suhteen. Oppilaat halusivat mielellään ottaa sosiaalisen riskin ja esitellä valmiita tuotteitaan muille. Suuri osa heistä oli tyytyväisiä tuotteeseensa ja halusi, että muutkin pääsevät näkemään, mitä he ovat tehneet. Lisäksi sisustusjaksolla eräs oppilas toi esille tuotteen esittelyn merkityksenä inspiraation jakamisen (ks. Lepistö 2007, 35). Ainoastaan yksi teknisen työn jaksolla oppilas ja yksi sisustusjakson oppilas kokivat tuotteen esittelyn epämiellyttäväksi, vaikka he itse olivatkin tyytyväisiä tuotteisiinsa.

*H: ... haluks sä et toi työ vietäis vaikka jonnekkii muotimessuille tai jonnekkii näyttelyyn esiteltäväks muille?*

*O: En.*

*H: Minkä takia ei?*

*O: Emmä oikein tiedä, mut en mä oikeen tykkää sillai et kaikki tuijottaa mun työtä. (Tn5\_13c)*

*En oikeen tiää kun mun mielestä tuotteesta tuli ihan hyvä mutta sitten en tiää tuliko siit kuitenkaan niin hyvä et viittiin laittaa sen esille johonkin näyttelyyn. (Ts9\_16c)*

Taulukossa 6 on esitetty tiivistetyksi päätulokset sosiaaliseen riskiin liittyvistä riskinottotilanteista oppilaiden käsityöprosessissa. Taulukkoon on lisätty sulkeisiin jakson nimi, mikäli tulos liittyy erityisesti tiettyyn opetusjaksoon.

TAULUKKO 6. Yhteenveto sosiaalisesta riskistä käsityöprosessissa

<p>Oppilaat pyrkivät välttämään sosiaalisia riskejä käsityöprosessissa:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hakemalle suunnitelmille hyväksyttävyyttä sosiaaliselta ympäristöltä keskustelemalla / kehittämällä ideoita kavereiden kanssa (vaatetus- &amp; sisustusjakso).</li> <li>• valmistamalla laadukkaita tuotteita, joita kehtaa esitellä muille (teknisen työn jakso).</li> <li>• huomioimalla kavereiden mielipiteet tuotteesta.             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ei kuitenkaan sillä kustannuksella, että lopputulos ei ole itselle mieleinen.</li> </ul> </li> <li>• olemalla esittelemättä valmista tuotetta (vaatetusjakso).</li> </ul>
<p>Oppilaat ottivat sosiaalisia riskejä käsityöprosessissa:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• suunnittelemalla tuotteen itsenäisesti keskustelematta / ottamatta kavereiden mielipiteitä huomioon (teknisen työn jakso).</li> <li>• suunnittelemalla omanlaisen ja erottuvan tuotteen.</li> <li>• valmistamalla luovan ja yksilöllisiä ratkaisuja sisältävän tuotteen (teknisen työn jakso &amp; sisustusjakso)</li> <li>• esittelemällä valmista tuotetta (teknisen työn jakso &amp; sisustusjakso).</li> </ul>

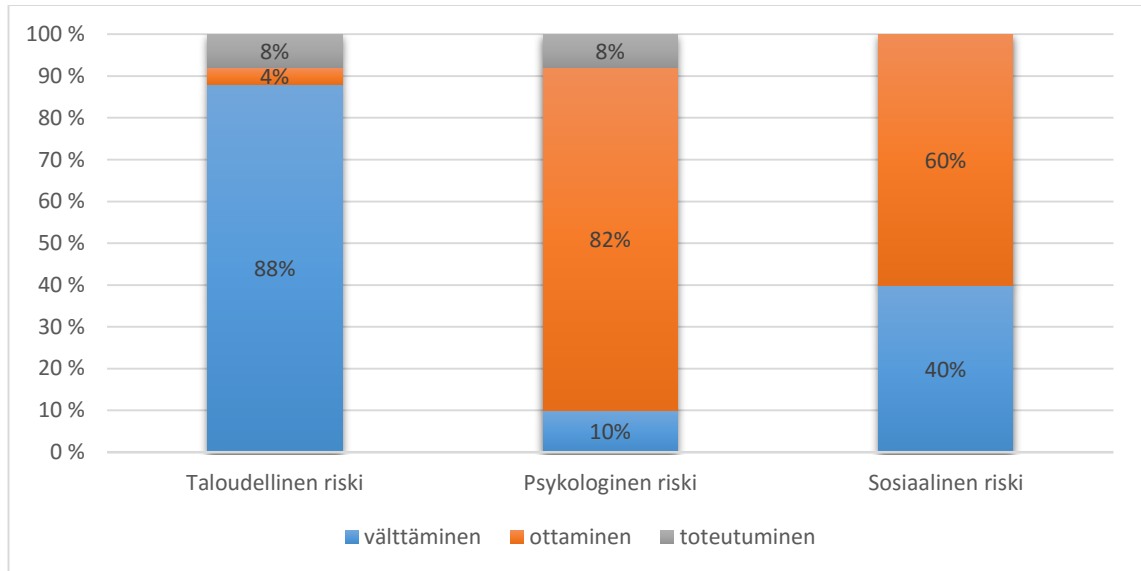
Oppilaiden haastatteluista ja oppimispäiväkirjateksteistä ilmeni, että sosiaalisella ympäristöllä on merkitystä oppilaiden kokonaisessa käsityöprosessissa. Sosiaalinen ympäristö vaikuttaa siihen, miten oppilaat erilaisissa riskinottotilanteissa toimivat. Oppilaat sekä välttivät että ottavat sosiaalisia riskejä käsityöprosessin aikana. Pääasiassa sosiaaliset riskinottotilanteet näyttävät liittyvän käsityöprosessin alun suunnitteluvaiheeseen sekä lopun arviointivaiheeseen. Tekstiilitöissä sosiaalisen ympäristön reaktioilla näyttäisi tämän tutkielman perusteella olevan enemmän merkitystä oppilaan käsityöprosessin etenemiseen kuin teknisissä töissä.

### 7.3 Eroavaisuudet oppilaiden riskin ottamisessa

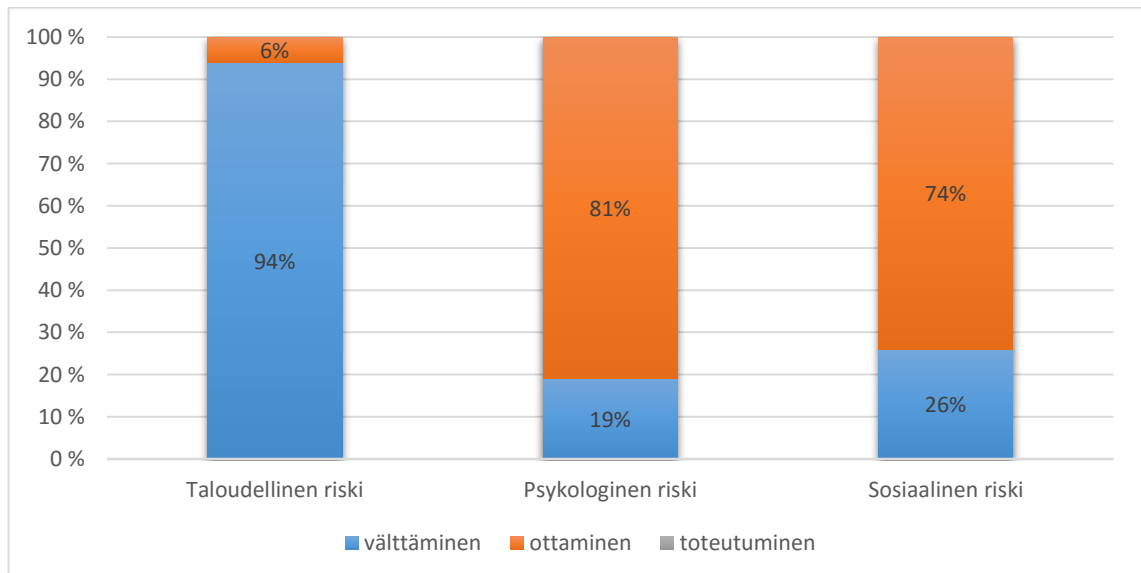
Tutkielman toisena tutkimuskysymyksenä oli, ”Eroaako oppilaiden riskin ottaminen ryhmässä, jossa käsityön opetus on järjestetty yrittäjämäistä pedagogiikkaa noudattaen verrattuna ryhmään, jonka opetuksessa yrittäjämäistä pedagogiikkaa ei ole huomioitu?”, ja jatkokysymyksenä ”Mikäli eroja on, niin millaisia ne ovat?”. Vertailu suoritettiin tutkielman vuonna 2013 kerätyn aineiston sekä keväällä 2016 kerätyn aineiston välillä. Ensimmäinen tutkimusaineisto oli kerätty aikaisemman tutkimushankkeen yhteydessä 7. luokkalaisten oppilaiden tekstiilityön sekä teknisen työn opetusjaksoilta. Näillä opetusjaksoilla opetuksessa ei erityisesti painotettu yrittäjämäiseen pedagogiikkaan liittyviä toimintatapoja sen enempää kuin ne luonnollisina osina käsityöoppiaineeseen kuuluvat (ks. esim. Aalto & Mäki-Tuominen 2012). Tutkielman tekijä keräsi tutkimuksen toisen aineiston 7. luokkalaisilta oppilailta tekstiilityön opetusjakson aikana. Tällä opetusjaksolla opetus toteutettiin mahdollisimman paljon yrittäjämäisen pedagogiikan toimintatapoja noudattaen (ks. alaluku 6.3). Tässä alaluvussa esitellään vertailun tuloksia, joiden perusteella voidaan vastata edellä mainittuihin tutkimuskysymyksiin. Tulokset esitetään vertailemalla tutkimusaineistoja kokonaisuuksina keskenään, ja koska tutkielman toinen aineisto on kerätty ainoastaan tekstiilityön opetusjaksolta, vertaillaan lisäksi myös tekstiilityön aineistoja keskenään.



Kuvioissa 5 ja 6 on esitetty riskin ottamiseen liittyvien ilmaisujen jakautuminen aineistoissa taloudelliseen, psykologiseen ja sosiaaliseen riskiin. Kuvioiden tarkoituksena on havainnollistaa yhtäläisyyksiä ja eroja yrittäjämäistä pedagogiikkaa noudattaneeseen ja ei-yrittäjämäistä pedagogiikkaa noudattaneeseen opetukseen osallistuneiden oppilaiden riskin ottamisessa.



KUVIO 5. Riskin ottamiseen liittyvien ilmaisujen (n= 103) jakautuminen (%) riskien luokitteluihin (Ristimäki 2004), kun opetuksessa ei erityisesti noudatettu yrittäjämäistä pedagogiikkaa (1. aineisto, tekstiilityö & tekninen työ)



KUVIO 6. Riskin ottamiseen liittyvien ilmaisujen (n= 150) jakautuminen (%) riskien luokitteluihin (Ristimäki 2004), kun opetuksessa noudatettiin yrittäjämäistä pedagogiikkaa (2. aineisto, tekstiilityö)

Tarkasteltaessa oppilaiden riskin ottamista taloudelliseen riskiin osalta, on havaittavissa, ettei näiden kahden ryhmän välillä ollut juurikaan eroa. Ensimmäisen tutkimusaineiston

oppilashaastatteluista poimittiin yhteensä 25 taloudelliseen riskiin liittyvää ilmaisua, joista 88 prosenttia viittasi taloudellisen riskin välttämiseen (Kuvio 5). Toisen tutkimusaineiston oppimispäiväkirjateksteistä poimittiin yhteensä 34 taloudelliseen riskiin liittyvää ilmaisua ja niistä 94 prosenttia liittyi taloudellisen riskin välttämiseen käsityöprosessissa (Kuvio 6). Kummassakin aineistossa ilmeni selvästi, että oppilaat pyrkivät välttämään taloudellisia riskejä käsityöprosessissa. Verrattaessa ainoastaan tekstiilityön aineistoja keskenään päädyttiin samankaltaiseen tulokseen: taloudellisen riskin välttämiseen liittyviä ilmaisuja oli ensimmäisen aineiston tekstiilityön osuudessa niin ikään suurin osa, 79 prosenttia. Yrittäjämäinen pedagogiikka ei ainakaan tässä tapauksessa näyttänyt olevan yhteydessä siihen, miten oppilaat suhtautuivat taloudellisiin riskeihin käsityöprosessissa. Taloudelliseen riskiin liittyvissä ilmaisuissa ei myöskään ollut sisällöllisesti merkittäviä eroja. Molemmista aineistoissa korostuivat oppilaiden halu valmistaa tarpeellisia ja laadukkaita tuotteita välttämällä taloudellista riskiä. Ainut selvä ero, mikä aineistojen välillä ilmaisuissa oli, liittyi taloudellisen riskin toteutumiseen. Ensimmäisen tutkimusaineiston taloudelliseen riskiin liittyvistä ilmaisuista 8 prosenttia viittasi taloudellisen riskin toteutumiseen (Kuvio 5). Tämä ero ilmeni myös ilmaisujen sisällöllisessä tarkastelussa, kun vaatetusjakson oppilaista kaksi koki tuotteensa epäonnistuneeksi. Vastaavaa taloudellisen riskin toteutumista ei toisesta aineistosta ilmennyt.

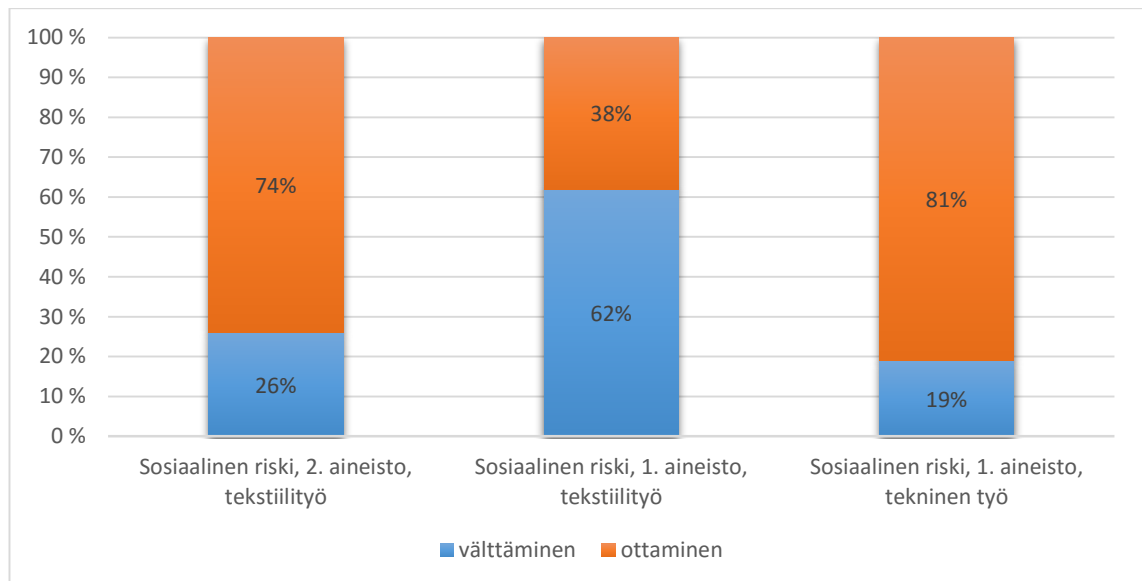
Psykologiseen riskiin liittyviä ilmaisuja sisältyi ensimmäiseen tutkimusaineistoon 38 kappaletta ja näistä 82 prosenttia viittasi psykologiseen riskin ottamiseen (Kuvio 5). Toisessa aineistossa oli 70 psykologiseen riskiin liittyvää ilmaisua, joista 81 prosenttia liittyi psykologiseen riskin ottamiseen (Kuvio 6). Molemmista aineistosta ilmeni näin ollen kiistattomasti, että käsityöprosessi ainakin näillä opetusjaksoilla olleiden oppilaiden kohdalla perustui vahvasti psykologiselle riskin ottamiselle riippumatta siitä, oliko opetus toteutettu yrittäjämäistä pedagogiikkaa noudattaen vai ei. Kun ensimmäisestä aineistosta tarkasteltiin yksistään tekstiilityön oppilaiden ilmauksia, niistä 78 prosenttia viittasi psykologiseen riskin ottamiseen, mikä näin ollen tuki tulosta psykologisen riskinoton liittymisestä olennaisesti käsityöprosessiin. Myöskään psykologiseen riskiin liittyvissä ilmaisuissa ei ollut juurikaan sisällöllisiä eroja yrittäjämäistä pedagogiikkaa noudattaneessa opetuksessa verrattuna opetukseen, jossa yrittäjämäistä pedagogiikkaa ei erityisesti noudatettu. Ainut ero, mikä kuvioita 5 ja 6 vertaamalla on huomattavissa, liittyy psykologisen riskin toteutumiseen. Ensimmäisen tutkimusaineiston psykologiseen

riskiin viittaavista ilmaisuista 8 prosenttia liittyi psykologisen riskin toteutumiseen (Kuvio 5). Psykologisen riskin toteutuminen liittyi vaatetusjakson oppilaiden ilmaisuihin tuotteen epäonnistumisesta. Kaiken kaikkiaan molemmista aineistoista ilmeni oppilaiden vahva halu oppia uutta ja uuden oppiminen edellytti erilaisten psykologisten riskien ottamista käsityöprosessissa.

Sosiaalisen riskin kohdalla ilmausten määrässä oli havaittavissa enemmän eroa yrittäjämäistä pedagogiikkaa noudattaneeseen ja ei-yrittäjämäistä pedagogiikkaa noudattaneeseen opetukseen osallistuneiden oppilaiden välillä. Ensimmäisessä aineistossa oli 42 sosiaalista riskiin liittyvää ilmausta, joista 60 prosenttia viittasi sosiaalisen riskin ottamiseen ja 40 prosenttia sosiaalisen riskin välttämiseen (Kuvio 5). Toisessa aineistossa oli yhteensä 46 sosiaalista riskiin liittyvää ilmaisuja, joista 74 prosenttia liittyi sosiaalisen riskin ottamiseen ja 26 prosenttia sosiaalisen riskin välttämiseen (Kuvio 6). Kummastakin aineistosta oli havaittavissa, että oppilaat ottivat sosiaalisia riskejä enemmän kuin välttivät niiden ottamista. Yrittäjämäistä pedagogiikkaa noudattaneeseen opetukseen osallistuneet oppilaat toivat aineistossa kuitenkin enemmän esille sosiaalista riskin ottamista verrattuna ei-yrittäjämäistä pedagogiikkaa noudattaneeseen opetukseen osallistuneisiin oppilaisiin. Kun vertailusta jätettiin pois teknisen työn ryhmäläisiltä kerätty aineisto ja verrattiin ainoastaan tekstiilityön aineistoja keskenään, ero oli huomattavampi. Kuvion 7 sosiaaliseen riskiin liittyvien ilmaisujen jakautumisesta opetusryhmittäin näkyy, että ensimmäisen aineiston tekstiilityön ryhmäläisen ilmauksista 38 prosenttia viittasi sosiaalisen riskin ottamiseen ja 62 prosenttia sosiaalisen riskin välttämiseen. Tulos oli siis lähes vastakkainen verrattuna toisen aineiston tekstiilityön ryhmäläisten ilmauksiin. Tämän perusteella näyttäisi siltä, että opetuksen toteuttaminen yrittäjämäistä pedagogiikkaa noudattaen tukee oppilaiden kykyä ottaa sosiaalisia riskejä käsityöprosessin aikana. Tätä tulosta tarkasteltaessa ei voida kuitenkaan jättää huomiotta, että tekstiilityön opetusjaksoilla toteutettavat tuotteet olivat erilaiset: toisella valmistettiin vaate ja toisella sisustustekstiili. On todennäköistä, että myös valmistettavalla tuotteella on ollut merkitystä tässä tuloksessa.

Tässä kohtaa oli mielenkiintoista verrata teknisen työn ryhmäläisten sosiaaliseen riskiin liittyviä ilmaisuja molempiin tekstiilityön aineistoihin. Vertailtaessa havaittiin, että teknisen työn ryhmäläisten ilmauksista suurin osa, 81 prosenttia, viittasi sosiaalisen riskin ottamiseen ja 19 prosenttia sosiaalisen riskin välttämiseen (Kuvio 7). Tulos on siis samansuuntainen tutkielman toisen aineiston yrittäjämäistä pedagogiikkaa noudattaneen

tekstiilityön opetuksen kanssa. Teknisissä töissä oppilaat ottivat enemmän sosiaalisia riskejä, vaikka opetuksessa ei erityisesti noudatettu yrittäjämäistä pedagogiikkaa.



KUVIO 7. Sosiaaliseen riskiin liittyvien ilmaisujen jakautuminen (%) riskin välttämiseen ja ottamiseen opetusryhmittäin

Tarkasteltaessa sosiaaliseen riskiin liittyviä eroja ilmaisujen sisältöjen suhteen havaittiin, ettei yrittäjämäistä pedagogiikkaa noudattaneeseen opetukseen osallistuneiden oppilaiden ilmaisuihin ollut sisällöllisesti juurikaan eroa verrattuna niiden oppilaiden ilmaisuihin, joiden opetuksessa yrittäjämäistä pedagogiikkaa ei erityisesti noudatettu. Ainut ero oli siinä, miten oppilaat suhtautuvat oman valmiin tuotteen näytteille laittamiseen. Ensimmäisen aineiston tekstiilityön oppilaat suhtautuivat negatiivisemmin tuotteen esittelyyn: heistä suurin osa ei halunnut esitellä tuotetta muille muotinäytöksessä ja tällä tavoin he välttivät sosiaalista riskiä. Toisen aineiston oppilaat sen sijaan halusivat mielellään laittaa valmiin tuotteen muiden katseltavaksi. Myös ensimmäisen aineiston teknisen työn ryhmäläiset suhtautuivat myönteisemmin oman työnsä näytteille laittamiseen.

Verrattaessa oppilaiden riskin ottamista ryhmässä, jossa opetus on toteutettu yrittäjämäistä pedagogiikkaa noudattaen ryhmään, jonka opetuksessa yrittäjämäistä pedagogiikkaa ei ollut huomioitu osoittautui, ettei ryhmien välillä tämän tutkielman aineistoissa ollut juurikaan eroja. Kummastakin aineistosta löytyi runsaasti viittauksia kaikkiin kolmeen riskiin: taloudelliseen, psykologiseen ja sosiaaliseen. Kuten kuvioista 5 ja 6 voitiin huomata, molemmissa aineistoissa kuhunkin riskiin liittyvät ilmaisut myös jakautuivat samankaltaisesti riskin ottamisen ja välttämisen välillä. Ainoastaan

sosiaaliseen riskiin liittyen yrittäjämäistä pedagogiikkaa noudattaneeseen opetukseen ja ei-yrittäjämäistä pedagogiikkaa noudattaneeseen opetukseen osallistuneiden oppilaiden välillä oli havaittavissa selvempi ero.

## 8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yksiselitteistä ohjetta. Metodikirjallisuudessa tutkimusmenetelmien luotettavuutta tarkastellaan yleensä validiteetin ja reliabiliteetin näkökulmasta. Näiden käsitteiden käyttö on kuitenkin kyseenalaistettu laadullisen tutkimuksen piirissä, sillä niiden ala vastaa lähinnä vain määrällisen tutkimuksen tarpeisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136, 140; Hirsjärvi et al. 2004, 217; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 164.) Laadulliseen tutkimukseen paremmin soveltuva luotettavuuden arviointi perustuu vastaavuuden (credibility), siirrettävyyden (transferability), pysyvyyden (dependability) ja vahvistettavuuden (confirmability) tarkasteluun (Lincoln & Cuba 1985, 300; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 167).

Vastaavuudella luotettavuuden tarkastelussa tarkoitetaan sitä, miten tutkijan tuottamat tulkinnat vastaavat tutkittavien alkuperäisiä kokemuksia. Vastaavuutta parantaa tutkijan pitkäaikainen sitoutuminen tutkimuksen tekemiseen ja sitä kautta tutkittavan kontekstin tunteminen sekä luottamuksen rakentaminen tutkittavien kanssa. (Lincoln & Cuba 1985, 301.) Tämän tutkimuksen suunnittelu ja toteutus ajoittui noin kahden vuoden ajanjaksolle. Tutkielman tekijä aloitti tutkimustyön yrittäjämäisen pedagogiikan ja käsityökasvatuksen parissa käsityökasvatuksen aineopintoihin liittyvää kandidaatintutkielmaa tehdessään. Sitä ennen yrittäjyyskasvatukseen oli tutustuttu luokanopettajakoulutuksen syventäviin opintoihin kuuluneella ”Yrittäjyys- ja kansalaiskasvatus” -kurssilla. Käytännön kokemusta yrittäjämäisen pedagogiikan toteuttamisesta opetuksessa tutkielman tekijällä ei ennestään ollut, joten on mahdollista, ettei kaikkia siihen kuuluvia elementtejä huomattu opetuksessa hyödyntää. Jaksoa suunnitellessa sekä sen aikana tutkielman tekijä keskusteli jaksosta yrittäjyyskasvatusta tutkineen käsityökasvatuksen didaktikon sekä niin ikään yrittäjyyskasvatukseen perehtyneen koulun käsityöopettajan kanssa, ja heiltä saaman palautteen myötä vahvistui käsitys siitä, että yrittäjämäinen pedagogiikka opetuksessa toteutui. Ennen tutkimusaineiston keruuta tutkielman tekijä kävi useilla käsityön oppitunneilla seuraamassa tutkittavan ryhmän työskentelyä ja käsityöprosessin etenemistä. Tällä tavoin tutkittava ryhmä ja sen toiminta tuli jo ennakkoon tutuksi. Tutkimusaineistoa kerätessä oppilaille korostettiin, että heidän anonymiteettinsä säilyy koko tutkimuksen ajan ja tutkimuksen tuloksia esitettäessä. Ohjeistuksessa oppimispäiväkirjan kirjoittamiseen

painotettiin, että kysymyksiin ei ole oikeita eikä vääriä vastauksia sekä kannustettiin oppilaita kirjoittamaan rohkeasti ja rehellisesti omia kokemuksia sekä ajatuksia käsityöprosessin kulusta. Näin pyrittiin rakentamaan luottamusta tutkittaviin. Oppimispäiväkirjat toimivat kuitenkin jakson ajan oppilaiden itsearviointeina ja ne huomioitiin jakson arvioinnissa, joten on mahdollista, että tietoisuus arvioimisesta on vaikuttanut joidenkin oppilaiden kirjoituksiin. Tämä mahdollisuus heikentää jonkin verran aineiston luotettavuutta

Vastaavuutta on pyritty parantamaan myös palaamalla alkuperäiseen aineistoon analyysin eri vaiheissa sekä tuloksia esittäessä. Tutkimustulosten yhteyteen on otettu suoria lainauksia oppilaiden haastatteluista sekä oppimispäiväkirjoista. Näin on pyritty säilyttämään alkuperäisen aineiston yhteys tuloksiin. Näiden lainausten tarkoituksena on lisäksi selventää ja tukea tulkintaa, jotta lukija pystyy arvioimaan, ovatko aineistosta tehdyt tulkinnat uskottavia ja niistä johdetut päätelmät johdonmukaisia. Koska lainaukset ovat asiayhteydestään irrotettuja lyhyitä otteita, niin osaan lainauksista on lisätty sulkeisiin ymmärrettävyyden kannalta keskeisiä sanoja, jotka aineistossa jäivät lainatun otteen ulkopuolelle. Lisäksi joistakin oppimispäiväkirjoista otetuista lainauksista on korjattu joitakin sellaisia kirjoitusvirheitä, jotka olennaisesti haittaavat asiasisällön ymmärtämistä.

Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, miten tutkimuksen tulokset ovat siirrettävissä toiseen kontekstiin. Siirrettävyys riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja uusi ympäristö ovat. Tutkijan on annettava tutkitusta ympäristöstä riittävästi informaatiota, jotta lukija voi pohtia tulosten sovellettavuutta muuhun kuin tutkittuun kontekstiin. (Lincoln & Cuba 1985, 316.) Tulosten siirrettävyyden vuoksi alaluvuissa 6.2 ja 6.3 on kuvattu mahdollisimman tarkasti tutkimusaineistojen tuottamisen olosuhteet sekä opetuksen käytännön toteutus. Tässä kohtaa luotettavuutta tarkasteltaessa tulee huomata, että tutkimuksen ensimmäinen aineisto on kerätty aikaisemman tutkimushankkeen yhteydessä. Tämän aineiston keräämiseen ja opetuksen toteuttamiseen tutkielman tekijä ei itse osallistunut tai millään muullakaan tapaa vaikuttanut. Omakohtaista tietoa opetuksen toteutuksesta ja aineiston keruusta ei näin ollen ole ollut. Tästä johtuen kuvaus tutkitusta ympäristöstä ensimmäisen aineiston yhteydessä on jonkin verran suppeampi verrattuna toisen aineiston tutkimusympäristön kuvaukseen. Tutkielman tekijän käytettävissä olleet tiedot opetuksen käytännön toteutuksesta ja ensimmäisen aineiston tuottamisesta perustuvat kuitenkin aineistonkeruussa mukana olleilta Turun yliopiston

opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikön tutkijoilta sekä kyseisen koulun käsityöopettajilta saatuihin tietoihin, joten tutkielman tekijä on voinut luottaa niiden paikkansapitävyyteen.

Pysyvyydellä laadullisen tutkimuksen kriteerinä tarkoitetaan tulosten tutkittavuutta. Tutkijan tulee avata tutkimuksen eteneminen niin, että ulkopuolisen tutkijan on mahdollista tarvittaessa toistaa tutkimus seuraamalla tutkimusprosessin kuvausta ja siinä tehtyjä ratkaisuja. Pysyvyys laadullisen tutkimuksen kriteerinä on yhteydessä tulosten vahvistettavuuteen. Jotta kriteeri tutkimuksen vahvistettavuudesta täyttyy, tuloksilla täytyy olla pysyvyyttä. (Lincoln & Cuba 1985, 316–318; Tuomi & Sarajärvi 2009, 142). Luvussa 6 on pyritty kuvaamaan tämän tutkimuksen tutkimusprosessin eteneminen mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja johdonmukaisesti. Ensimmäisen aineiston keruuseen tutkielman tekijä ei osallistunut ja siitä johtuen haastattelutilanteista ei ole voitu aukottoman tarkasti kertoa. Esimerkiksi haastatteluihin käytetystä ajasta ja mahdollisista häiriötekijöistä tutkielman tekijällä ei ole ollut tietoa. Luotettavuuden kannalta tässä kohtaa kuitenkin olennaisempaa on, että aineiston analyysin eteneminen on kuvattu tekstissä yksityiskohtaisesti. Siitä tulee käydä ilmi, miten aineiston analysointi on suoritettu: millä perusteella luokitteluja on tehty ja miten tuloksiin ja johtopäätöksiin on tultu. (Hirsjärvi et al. 2004, 217–218; Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.)

Vaikka tutkimusprosessin eteneminen ja aineiston analysointi on kerrottu yksityiskohtaisesti, tutkijan vaikutus saatavaan tietoon on silti olemassa. Tutkijan teoreettinen esiymmärrys tutkittavasta aiheesta on yhteydessä siihen, millaisia tulkintoja hän aineistosta tekee. (Laine 2001, 33.) Tässä tutkielmassa tutkielman tekijän esiymmärrys riskinottamisesta käsityöprosessissa oli muodostunut kirjallisuuteen ja aiempiin tutkimuksiin tutustumalla, mutta huomattavimmin siihen olivat vaikuttaneet tutkielman tekijän omat kokemukset käsitöiden tekemisestä ja siihen liittyvistä riskinottotilanteista kouluaikojen käsityötunneilla sekä myöhemmin vapaa-ajalla. Nämä omat kokemukset tutkielman tekijä pyrki tiedostamaan ja sulkeistamaan pois aineistoa analysoidessa.

Laadullisella tutkimusmenetelmällä tehty tutkimus on aina ainutkertainen kokonaisuus ja myös tutkimusaineisto koostuu ainutkertaisista ilmiöistä sekä yksilöllisistä kokemuksista (Varto 1992, 100–102). Tästä ainutkertaisuudesta johtuen laadullista tutkimusta ei käytännössä koskaan voida toistaa sellaisenaan ja toinen tutkija voi päätyä toisenlaisiin



tuloksiin ilman, että sitä on välttämättä pidettävä tutkimuksen tai tutkimusmenetelmän heikkoutena (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189).

Vahvistettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimustulokset perustuvat tutkimusaineistoon. Tutkimusaineiston analysointi tulee olla kuvattu huolellisesti ja tehtyjen tulkintojen sekä niistä johdettujen johtopäätösten tulee olla loogisia, jotta lukija pystyy näkemään tutkimustulosten perustuvan tutkimusaineistoon, eikä tutkijan omiin käsityksiin. (Lincoln & Guba 1985, 323–324.) Vahvistettavuuteen tutkielman tekijä on pyrkinyt edellä mainitun aineiston analysoinnin tarkan kuvauksen lisäksi tiedostamalla omat henkilökohtaiset sekä teoreettiset ennakkokäsitykset sekä sulkeistamalla ne aineistoa käsitellessä. Käytännön aikataulullisista syistä tutkimusaineistojen analysointi tapahtui kahdessa osassa: ensin analysoitiin aikaisemman tutkimushankkeen yhteydessä keväällä 2013 kerätty haastatteluaineisto ja tämän jälkeen vasta kerättiin ja analysoitiin tutkielman tekijän opetusharjoittelun yhteydessä keräämä oppimispäiväkirja-aineisto. Tämä väistämättä johti siihen, että ensimmäisen aineiston analysoinnin jälkeen tutkielman tekijälle oli muodostunut joitakin ennakkokäsityksiä liittyen oppilaiden kohtaamiin riskinottoilanteisiin käsityöprosessissa. Toista aineistoa analysoidessa tutkielman tekijä tiedosti nämä ennakkokäsitykset ja pyrki suhtautumaan aineistoon ja sen analysointiin mahdollisimman objektiivisesti. Vahvistettavuutta tukee tässä tutkielmassa aineistojen analysoinnin tarkan kuvauksen lisäksi tulosten yhteyteen liitetyt suorat lainaukset aineistoista.

Kuten edellä kävi ilmi, tämän tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa ei voi jättää huomiotta, että tutkimuksen ensimmäisen aineisto on niin sanottu sekundaariaineisto, jonka keräämiseen tutkielman tekijä ei ole osallistunut. Tämän pro gradu -tutkielman suunnittelua aloittaessa tutkielman tekijä sai kyseisen haastatteluaineiston valmiiksi litteroituna. Käytettävissä ei siis ollut alkuperäisiä haastattelutallenteita. Näin ollen aineistoa analysoidessa tutkielman tekijän on täytynyt luottaa litteroidun haastatteluaineiston paikkansapitävyyteen. Litterointien virheetömyyden puolesta kuitenkin puhuu se, että ne ovat sanatarkasti tehtyjä ja niihin on merkitty myös haastateltavien erilaisia tunteiden ilmauksia (esim. nauru) sekä haastattelun tallenteessa ilmenneet virheet. Haastatteluiden litteroinneista on nähtävissä, että osa haastatelluista oppilaista on vastannut hyvin lyhyesti temahaastattelua ohjanneisiin pääkysymyksiin, jolloin haastattelija on esittänyt oikeaoppisesti tarkentavia kysymyksiä, joiden tarkoituksena on rohkaista haastateltavaa täydentämään tai selittämään tarkemmin

vastauksiaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 106). Osa näistä tarkentavista kysymyksistä on kuitenkin ollut johdattelevia: haastattelijat on muotoillut kysymyksen niin kuin jo tietäisi vastauksen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 125). Tämä on saattanut vääristää joiltain osin oppilaiden antamia vastauksia ja sitä kautta heikentää aineiston luotettavuutta (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 139).

Tutkielman toinen aineisto kerättiin oppilailta oppimispäiväkirjateksteinä käsityöjakson aikana. Jakson aikana osoittautui, että oppimispäiväkirja oli tutkituille oppilaille suhteellisen uusi asia käsitöissä. He eivät olleet tottuneet oppimispäiväkirjan avulla tehtävään itsearviointiin ja oman toiminnan reflektointiin ja ylipäätään kirjalliset tehtävät käsitöissä olivat heille melko vieraita. Tästä johtuen oppimispäiväkirjatekstien kertovuudessa oli suurta vaihtelua. Enimmillään eräs oppilas oli kirjoittanut useiden tekstikappaleiden mittaisia päiväkirjatekstejä sisältäen vastaukset kirjoittamista ohjaaviin kysymyksiin, mutta osa oppilaista vastasi lyhyesti yhdellä tai kahdella lauseella annettuihin kysymyksiin. Haastatteluilla olisi varmasti saanut täydennettyä lyhyitä vastauksia, mutta se ei aikataulullisista syistä ollut mahdollista. Tutkielman tekijä seurasi Qridi-sovelluksesta oppilaiden oppimispäiväkirjatekstejä jakson edetessä ja aina opetuskerran päätteeksi, kun oli päiväkirjan kirjoittamisen aika, oppilaita muistutettiin kirjoittamaan perusteltuja vastauksia omien kokemusten ja ajatuksien pohjalta välttämättä kuitenkin johdattelemasta oppilaita vastaamaan millään tietyllä tavalla. Näin saatiin lyhyestikin vastaavat oppilaat perustelemaan vastauksiaan aiempaa enemmän. Qridi-sovellus oli tätä tutkielmaa tehdessä pääosin vielä pilotointivaiheessa ja kaikki sovelluksen ominaisuudet eivät olleet vielä käytettävissä. Markkinoille tullessa sovelluksessa opettajan on mahdollista kommentoida oppilaan oppimispäiväkirjatekstejä niin, että oppilas näkee opettajan kommentit reaaliajassa oppimispäiväkirjan yhteydessä viestiseinällään. Näin opettaja pystyy yksilöllisemmin ohjeistamaan oppilaita oppimispäiväkirjan kirjoittamisessa.

Luotettavuutta tarkasteltaessa tulee myös ottaa huomioon tutkimusaineistojen erilaisuus. Ensimmäisessä tutkimusaineistossa oli haastateltu kahdeksaa oppilasta, joista puolet (n=4) olivat tekstiilityön opetusjaksolta ja puolet (n=4) teknisen työn opetusjaksolta. Toinen tutkimusaineisto koostui kymmenen oppilaan (n=10) oppimispäiväkirjateksteistä tekstiilityön opetusjaksolta. Mikäli ensimmäinen tutkimusaineisto olisi kerätty toisen aineiston tavoin kummaltakin jaksolta noin kymmeneltä oppilaalta, niin olisi voinut olla mahdollista, että aineistosta olisi ilmennyt joitakin uusia tai erilaisia näkökulmia, joita

tässä aineistossa ei esiintynyt. Lisäksi aineistonkeruumenetelmien erilaisuus on saattanut johtaa sisällöllisiin poikkeavuuksiin aineistoissa. Tuloksia riskin ottamiseen liittyvistä eroista yrittäjämäistä pedagogiikkaa noudattaneeseen ja ei-yrittäjämäistä pedagogiikkaa noudattaneeseen opetukseen osallistuneiden oppilaiden välillä tarkasteltaessa ei voi jättää huomiotta opetusjaksoilla valmistettujen tuotteiden erilaisuutta. On todennäköistä, että myös valmistettavalla tuotteella on merkitystä oppilaiden riskin ottamisessa. Tämän tutkimuksen perusteella ei myöskään voida kertoa yrittäjämäisen pedagogiikan vaikutuksesta teknisissä töissä olleiden oppilaiden riskin ottamiseen, sillä aineistossa oli mukana vain yksi teknisen työn opetusjakso ja tällä jaksolla ei yrittäjämäistä pedagogiikkaa erityisesti noudatettu. Tämän vuoksi aineistoja on vertailtu sekä kokonaisuuksina toisiinsa että vain tekstiilityön osalta.

## 9 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Käsityöprosessin aikana käsityön tekijä kohtaa monia päätöksentekotilanteita, joissa täytyy tehdä usein rohkeitakin päätöksiä tuotteen valmiiksi saamiseksi. Päätösten tekeminen edellyttää riskin ottamista, sillä useinkaan päätöksentekijä ei voi etukäteen olla varma päätöstensä seurauksista ja vaikutuksista. (Lepistö 2007, 32; Rönkkö & Lepistö 2016, 57–58; Lindblom 2004, 21). Tässä tutkielmassa selvitettiin tarkemmin, millaisia riskinottotilanteita oppilaat kohtaavat käsityöprosessin eri vaiheissa. Riskinottotilanteita tarkasteltiin Ristimäen (2004) yrittäjyyteen liittyvien taloudellisten, psykologisten ja sosiaalisten riskien näkökulmasta. Osoittautui, että oppilaat kohtaavat käsityöprosessin aikana monia erilaisia riskinottotilanteita, joissa he tilanteesta riippuen joko ottavat riskejä tai välttävät riskien ottamista. Käsityöprosessin suunnitteluvaiheessa riskinottotilanteina korostuivat päätöksenteko valmistettavasta tuotteesta sekä valmistuksessa käytettävistä tekniikoista. Valmistusvaiheessa riskinottotilanteet liittyivät työn aloittamiseen sekä työvaiheissa etenemiseen. Arviointivaiheessa riskinottotilanteet kytkeytyvät sosiaalisen ympäristön reaktioihin omaa tuotetta kohtaan. Näissä riskinottotilanteissa oli mahdollista havaita taloudellisiin, psykologisiin ja sosiaalisiin riskeihin liittyviä piirteitä.

Tutkielman jälkimmäisenä tutkimuskysymyksenä selvitettiin, että eroaako oppilaiden riskin ottaminen ryhmässä, jonka opetus oli toteutettu yrittäjämäistä pedagogiikkaa noudattaen verrattuna ryhmään, jonka opetuksessa yrittäjämäistä pedagogiikkaa ei oltu noudatettu. Kävi ilmi, että oppilaiden riskin ottaminen oli hyvin samankaltaista molemmissa ryhmissä ja erottavia piirteitä ei juurikaan ilmennyt. Ainoastaan sosiaalista riskiä tarkasteltaessa yrittäjämäistä pedagogiikkaa noudattaneeseen opetukseen osallistuneet oppilaat näyttivät olevan jonkin verran rohkeampia riskinottajia. Tulos riskin ottamisen samankaltaisuudesta ryhmien välillä tukee aiemmissä tutkimuksissa ilmennyttä käsityön ja yrittäjyyskasvatuksen samankaltaisuutta tavoitteiden ja sisältöjen suhteen (ks. esim. Aalto & Mäki-Tuominen 2012). Yrittäjämäisen pedagogiikan piirteitä sisältyy luonnostaan käsityöoppiaineeseen, ja oppilaat ottavat riskejä ja välttävät niiden ottamista tilanteesta riippuen huolimatta siitä, onko opetuksessa painotettu yrittäjämäistä pedagogiikkaa vai ei. Erot, joita tässä tutkielmassa oppilaiden riskin ottamisessa tuli esiin, liittyivät opetuksen toteuttamisen menetelmää enemmän oppilaiden valmistamaan tuotteeseen ja sen valmistustekniikkaan.

Tulosten perusteella oppilaiden kokonainen käsityöprosessi näyttäisi perustuvan vahvimmin psykologiselle riskin ottamiselle. Psykologiseen riskiin liittyviä ilmaisuja oli aineistoissa selvästi eniten (n= 108). Oppilaat ottivat psykologisia riskejä muun muassa suunnitellessaan tuotteen itselleen vieraalla ja haastavalla käsityön tekniikalla valmistettavaksi. Käsitöitä tehdessä uuden oppiminen edellyttää riskin ottamista, ja tuloksien perusteella oppilaat itsekin tiedostivat tämän. Tähän liittyen mielenkiintoinen tulos kuitenkin oli, että osa oppilaista olisi halunnut ja uskaltanut ottaa psykologisen riskin valitsemalla valmistukseen itselleen entuudestaan vieraan tekniikan, mutta pelko tuotteen laadun kärsimisestä rajoitti rohkeutta valita ja kokeilla uutta tekniikkaa. Oppilaat toisin sanoen pelkäsivät uudesta tekniikasta johtuvaa mahdollista epäonnistumista ja sen myötä taloudellisen riskin toteutumista. Käsityöoppiaineessa sekä perusopetuksessa yleisesti oppilaita ohjataan kestävään kehitykseen sekä taloudellisesti ja ekologisesti kannattavien ratkaisujen huomioimiseen (POPS 2004, 41, 242–244; POPS 2014, 14, 498–499). Käsityön opetuksessa oppilaita ohjeistetaan myös vastuuntuntoon materiaalien tarkoituksenmukaisesta käytöstä ja työn laadusta (POPS 2004, 243–244; POPS 2014, 500). On syytä pohtia, johtaako liika taloudellisuuden, kestävä kehityksen ja työn hyvän laadun painottaminen oppilaiden riskin ottamisen kaventumiseen ja samalla luovuuden rajoittumiseen. Taloudellisuuden korostaminen näyttäisi tämän tuloksen perusteella ohjaavan joitakin oppilaita riskin välttämiseen, mutta riskejä välttämällä tulevaisuuden kannalta tärkeä riskinotto kyky ei saa sijaa kehittyä. Olisikin tarpeen miettiä, miten käsityöopetuksessa voitaisiin ylläpitää ekologisia ja taloudellisia arvoja samalla kehittäen ja vahvistaen oppilaiden rohkeutta ottaa riskejä, vaikka ne toisinaan saattaisivatkin johtaa materiaalihävikkiin tai tuotteen laadun kärsimiseen. Tähän liittyen olisi syytä myös pohtia, miten riskin ottamista voitaisiin lisätä niin, että oppilaissa kehittyisi kyky tunnistaa ja arvioida riskejä sekä ottaa niitä silloin, kun mahdollisuudet näyttävät suotuisilta.

Ylipäätään taloudellisen riskin välttäminen korostui kaikkien tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden käsityöprosessissa haluna valmistaa tarpeellisia, käytännöllisiä ja laadukkaita tuotteita. Tämä on pääasiallisesti myönteinen tulos, sillä se tukee perusopetuksen tavoitetta kestävään elämäntapaan kasvattamisesta. Tämän perusteella seitsemäsluokkalaiset oppilaat näyttäisivät omaksuneen perusopetuksen arvoperustassa olevan kestävä kehityksen merkityksen ja ymmärtäneen omien valintojensa vaikutuksen siinä (ks. POPS 2004, 41; POPS 2014, 14).

Tämän tutkielman tulosten perusteella erityisesti vaateen valmistukseen liittyy runsaasti psykologisia riskinottoilanteita. Oppilaiden epävarmuus ilmeni vaateen valmistusta aloitettaessa ja työvaiheissa edetessä. Tämä selittynee osittain sillä, että käsityöissä yksilöllisen ja omaa persoonaa edustavan vaateen valmistaminen on vahvasti yhteydessä oppilaan itsetunnon kehittymiseen (Lepistö 2010, 63; Kokko S. 2007, 79, 92) ja epäonnistuminen vaatetta valmistaessa johtaa suurempaan pettymykseen kuin muita tuotteita valmistettaessa. Teknisen työn opetusjaksolla sekä yrittäjämäistä pedagogiikkaan noudattaneella tekstiilityön sisustusjaksolla oppilaat tiedostivat epäonnistumisen riskin, mutta luottivat vaatetusjakson oppilaisiin verrattuna enemmän omiin kykyihinsä ja osaamiseensa. Tämän tuloksen pohjalta voidaan pohtia, tukeeko teknisen työn opetus paremmin oppilaiden itsetuntoa ja luottamista omiin kykyihin ja sitä kautta riskin ottamista, vai selittykö ero yksistään valmistettavilla tuotteilla. Mikäli teknisen työn opetus tosiaan tukee tekstiilityötä paremmin oppilaiden itsetunnon ja riskin ottamisen kehittymistä, niin olisi tarpeen selvittää, mitkä tekijät opetuksessa sen aiheuttavat. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) käsityöoppiaineen tavoitteet ja keskeiset sisällöt ovat kaikille oppilaille samat, vaikka painotetut sisältöalueet ovat vielä näissä perusteissa jakautuneet teknisen työn ja tekstiilityön sisältöihin (POPS 2004, 242–246). Tämän perusteella kummankin sisältöalueen tulisi yhtäläisesti kehittää oppilaan itsetuntoa, mikä on edellytys luovalle toiminnalle sekä riskin ottamiselle.

Yrittäjyyskasvatuksessa ja yrittäjämäisen pedagogiikan toteuttamisessa oppimisympäristöllä tiedetään olevan suuri merkitys (ks. esim. Jones & Iredale 2010, 12). Käsityöoppiaineessa oppimisympäristö rakentuu toiminnallisuudelle sekä sosiaaliselle vuorovaikutukselle ja näin ollen se soveltuu luontevasti yrittäjyyskasvatuksessa tärkeän riskin ottamisen oppimiseen (Kyrö & Tapani 2007, 303). Tämän tutkielman tulosten perusteella sosiaalisella ympäristöllä on suuri merkitys etenkin tekstiilityöissä. Sekä vaatetusjaksolla että sisustusjaksolla oppilaiden välinen sosiaalinen vuorovaikutus korostui, kun omasta ideasta keskusteltiin ja suunnitelmaa kehiteltiin yhdessä kavereiden kanssa. Tällä tavoin omalle tuotteelle haettiin hyväksyntää sosiaaliselta ympäristöltä. Teknisissä töissä vastaavaa sosiaalisen ympäristön vaikutusta valmistettavaan tuotteeseen ei tullut esiin. Oppilaat ottivat sosiaalisia riskejä suunnitteleamalla itsenäisesti omanlaisia tuotteita välittämättä sosiaalisen ympäristön reaktioista.

Teknisissä töissä fyysinen oppimisympäristö asettaa joitakin rajoituksia sosiaaliselle kanssakäymiselle. Koneiden ja työvälineiden käytöstä lähtevä ääni, suojainten käyttö sekä työturvallisuuteen liittyvä työskentelyetäisyys rajoittavat oppilaiden välistä keskustelua työskentelyn aikana (ks. Lepistö, Rönkkö & Tuikkanen 2013, 109). On mahdollista, että osittain tästä syystä oppilaat eivät ole teknisissä töissä tottuneet vastaavaan sosiaaliseen kanssakäymiseen ja tämän vuoksi heidän työskentelynsä on yksinäisempää verrattuna tekstiilityön oppilaisiin. Tästä tuloksesta on erotettavissa sekä hyviä että huonoja puolia: Tämän perusteella tekstiilitöissä oppilaat oppivat sosiaalisia ja verbaalisia taitoja enemmän verrattuna teknisissä töissä oleviin oppilaisiin (ks. Lepistö et al. 2013, 112). Tekstiilitöissä fyysinen oppimisympäristö mahdollistaa sosiaalisen kanssakäymisen, ja keskustelu toisten kanssa mielletäänkin usein tekstiilityöhön kuuluvaksi (ks. Kokko S. 2007, 126). Sosiaalisella kanssakäymisellä on kuitenkin myös negatiivisia vaikutuksia, mikäli ympäristö rajoittaa liikaa oppilaan riskin ottamista ja näin ollen myös luovuutta tuotetta suunnitellessa ja valmistaessa.

Sosiaalisen ympäristön vaikutus ilmeni tekstiilityön opetusjaksoilla myös käsityöprosessin arviointivaiheessa kavereiden mielipiteiden korostuneena merkityksenä. Sosiaaliselta ympäristöltä haettiin jälleen hyväksyttävyyttä omalle tuotteelle ja joillakin oppilailla kavereiden mielipiteet vaikuttivat myös siihen, miten tekijä itse koki lopputuloksen. Merkittävimmin sosiaalinen riski arviointivaiheessa tuli esiin siinä, miten oppilaat suhtautuivat oman valmiin tuotensa näytteille laittamiseen. Valmiin tuotteen esittely vaatii sosiaalista riskin ottamista, sillä etukäteen ei voi olla varma sosiaalisen ympäristön reaktioista tuotetta kohtaan. Taustalla vaikuttaa pelko sosiaalisen riskin toteutumisesta, kun ympäristön reaktiot ovatkin ei-toivottuja. Tällöin sosiaalisen riskin toteutumisesta seuraa usein myös psykologisen riskin toteutuminen ja oppilaan itsetunnon joutuminen koetukselle. Käsityön opetuksessa tuotteiden esittelyn taustalla on tavoite oppilaiden itsetunnon vahvistamisesta (Lepistö 2007, 35) ja sen vuoksi oppimisympäristön tulee olla niin turvallinen, että jokaisen oppilaan on mahdollista laittaa tuotensa näyttille pelkäämättä sosiaalisen ympäristön reaktioita.

Tämän tutkielman varsinaisena tarkoituksena ei ollut tarkastella eroja oppilaiden riskin ottamisessa sukupuolten suhteen. Tutkielmassa mukana olleet oppilaat olivat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 243–244) mukaisesti saaneet valita käsitöissä painottuvansa joko tekstiilityöhön tai tekniseen työhön. Tutkitut oppilaat olivat valinneet painotusalueensa perinteisiä sukupuolirooleja noudattaen, eli tekstiilityön

valitsevat pääsääntöisesti tytöt ja teknisen työn pojat (Lepistö 2011, 175). Kun tuloksia kuitenkin tarkastellaan oppilaiden sukupuolten suhteen, näyttäisi siltä, että pojat oppivat teknisissä töissä ottamaan rohkeammin psykologisia ja sosiaalisia riskejä verrattuna tekstiilityötä opiskeleviin tyttöihin. Tässä aineistossa teknisissä töissä olleet pojat suunnittelivat itsenäisesti ja rohkeammin omanlaisia tuotteita välittämättä sosiaalisen ympäristön reaktioista. Pojat myös luottivat omiin kykyihinsä sekä osaamiseensa etenkin vaatetusjaksolla olleita tyttöjä enemmän. Myös aiemmassa tutkimuksessa on saatu vastaavia tuloksia tyttöjen ja poikien erilaisesta käsityöllisestä osaamisesta (ks. Lepistö 2011, 185, 188). Todennäköistä kuitenkin on, etteivät nämä erot liity niinkään oppilaan sukupuoleen, vaan ennemminkin käsityönopetuksen sisältöpainotteisuuteen (Lepistö 2011, 188). Uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukainen monimateriaalinen käsityön opetus poistaa sukupuolittuneet käsityön painotusalueet ja edistää sukupuolten välistä koulutuksellista tasa-arvoa (ks. Lepistö et al. 2013). Jatkossa, kun käsityönopetusta toteutetaan samasisältöisenä monimateriaalisena oppiaineena kaikille oppilaille, olisi mielenkiintoista tutkia tyttöjen ja poikien välisiä eroja käsityötöissä sekä luovaan toimintaan kuuluvassa riskin ottamisessa. Tällöin vertailulla on mahdollista saada luotettavampia tuloksia mahdollisista sukupuoliin liittyvistä eroista, kun oppiaine on kaikille yhteinen ja yhtäläinen.

Uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti käsityön opetus perustuu monimateriaalisuudelle, mikä tarkoittaa, että käsityön sisältöjä ei enää ole jaettu tekstiilityöhön ja tekniseen työhön, vaan opetuksessa tulee käyttää työtapoja niistä molemmista (POPS 2014, 498, 500). Opetuksen päämääränä on, että käsitöiden tekeminen rakentuu jatkossa tutkivalle, keksivälle ja kokeilevalle toiminnalle, jossa oppilas pääsee tekemään innovaatioita luovasti ja kekseliäästi yhdistellen ennakkoluulottomasti erilaisia visuaalisia, teknisiä ja materiaalisia ratkaisuja (POPS 2014, 498–500). Kaikki tämä edellyttää oppilailta luovuutta ja uskallusta toteuttaa epävarmoiltakin tuntuvia ideoita (Lepistö & Lindfors 2015, 10). Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia, mitä vaikutuksia monimateriaaliseen käsityön opetukseen siirtymisellä ja oppilaan valinnanmahdollisuuksien kasvamisella materiaalien, tekniikoiden ja valmistettavien tuotteiden suhteen on oppilaan luovuuteen ja riskin ottamiseen. Jatkossa käsityön opetus noudattaa entistä enemmän yrittäjämäisen pedagogiikan toimintatapoja, kun oppilaan aktiivinen rooli korostuu. Kasvaako oppilaiden luovuus ja rohkeus toteuttaa epävarmoiltakin tuntuvia ideoita, kun



valinnanmahdollisuuksia on runsaammin, ja millaisia tuotteita oppilaat käsistöissä tulevat valmistamaan?

Tulevaisuudessa uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) myötä opettajan rooli käsityön opetuksessa tulee muuttumaan, kun oppilaan aktiivinen rooli omassa käsityöprosessissa korostuu entisestään. Opettajan tehtävänä tulee olemaan toimiminen oppilaan kokonaisen käsityöprosessin ohjaajana ja mahdollistajana. Tässä tutkielmassa todettiin sosiaalisella ympäristöllä olevan merkittävä rooli oppilaiden riskin ottamisessa sekä ylipäättään käsityöprosessissa. Tässä yhteydessä sosiaalisella ympäristöllä kuitenkin viitattiin vain toisiin oppilaisiin. Jatkotutkimuksena voisi tämän pohjalta tutkia, mikä on käsityönopettajien vaikutus oppilaiden riskin ottamiseen, ja miten käsityönopettajan on mahdollista ohjata ja rohkaista oppilaita riskin ottamiseen käsityöprosessissa.

Käsityön opetuksen tiedetään toiminnallisuutensa sekä vuorovaikutteisuutensa ansiosta soveltuvan hyvin yrittäjyydessäkin tärkeän riskin ottamisen oppimiseen. Lisäksi käsistöiden tekeminen edellyttää luovuutta ja luovaan toimintaan sisältyy aina epäonnistumisen riski. (ks. Kyrö & Tapani 2007; Harisalo 2005.) Koulussa on tavallista, että oppilaat pyrkivät välttämään virheiden tekemistä ja epäonnistumista, mutta samalla se estää heitä käyttämästä luovuuttaan ja kokeilemasta uusia asioita (Lepistö & Lindfors 2015, 11). Uusien perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (2014) mukaisen samasisältöisen ja monimateriaalisen käsityön opetuksen yhtenä päämääränä on edistää oppilaiden luovaa ja innovoivaa toimintaa, kun materiaali ei enää ole rajoittavana tekijänä. Tutkielman tuloksista saatiin tietoa siitä, miten erilaiset taloudelliset, psykologiset ja sosiaaliset tekijät vaikuttavat oppilaiden riskinotto-tilanteisiin. Saatua tietoa voidaan hyödyntää opetuksen ja opetusjärjestelyiden suunnittelussa niin, että ne tukevat oppilaiden kykyä tunnistaa riskejä sekä rohkaisevat oppilaita ottamaan riskejä silloin, kun mahdollisuudet näyttävät suotuisilta. Näin pystytään opettamaan oppilaille hallittua riskien ottamista, joka on tärkeä taito muuttuvassa yhteiskunnassa ja tulevaisuudessa.

## LÄHTEET

- Aalto, P. & Mäki-Tuominen, J. 2012. Käsityö ja yrittäjyyskasvatus. Teoksessa: E. Yli-Panula, A. Virta & K. Merenluoto (toim.) Oppiminen, opetus ja opettajaksi kasvu ainedidaktisen tutkimuksen valossa. Turun ainedidaktisen symposiumin esityksiä 11.2.2011. Turun yliopisto: Opettajankoulutuslaitos, 143–158. Viitattu: 29.7.2015. [http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/88791/ad\\_3\\_b-verkkojulkaisu.pdf?sequence=1](http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/88791/ad_3_b-verkkojulkaisu.pdf?sequence=1)
- Backström-Widjeskog, B. 2008. Du kan om du vill. Lärares tankar om fostran till företagsamhet. Åbo Akademi. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Brockhaus, R. H. 1980. Risk Taking Propensity of Entrepreneurs. *Academy of Management Journal* 23 (3), 509–520.
- Commission of the European communities. 2003. Green Paper. Entrepreneurship in Europe. Brussels, 21.1.2003 COM(2003) 27 final. Viitattu: 15.5.2015. [http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download\\_en/entrepreneurship\\_europe.pdf](http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/entrepreneurship_europe.pdf)
- Commission of the European communities. 2005. Proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning. Brussels, 10.11.2005. COM(2005) 548 final. Viitattu: 6.5.2015. [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004\\_2009/documents/com/com\\_com%282005%290548\\_/com\\_com%282005%290548\\_en.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com%282005%290548_/com_com%282005%290548_en.pdf)
- Cope, J. & Watts, G. 2000. Learning by doing – An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research* 6 (3), 104–124.
- Draycott, M. & Rae, D. 2011. Enterprise education in schools and the role of competency frameworks. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research* 17 (2), 127–145.
- Gibb, A. 2005. The Future of Entrepreneurship Education – Determining the Basis for Coherent Policy and Practice? Teoksessa: P. Kyrö & C. Carrier (toim.) *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*. Entrepreneurship Education Series 2/2005. University of Tampere. Research Center for Vocational and Professional Education, 44–66.
- Elo, J. 2015. Företagsamhet i skola och utbildning. Lärares tankar om förutsättningarna att nå målen i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Åbo Akademi. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Euroopan komissio. 2004. Yrittäjyyskasvatusta käsitelleen asiantuntijaryhmän loppuraportti. Yrittäjähänkeä ja -taitoja edistävän perusasteen ja toisen asteen

opetuksen kehittäminen. Bryssel: Euroopan komissio, Yritystoiminnan pääosasto. Viitattu: 6.5.2015.  
[http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support\\_measures/training\\_education/doc/entrepreneurship\\_education\\_final\\_fi.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/doc/entrepreneurship_education_final_fi.pdf)

- Euroopan komissio. 2013. Komission tiedonanto Euroopan parlamentille, neuvostolle, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. Yrittäjyys 2020 -toimintasuunnitelma. Uutta kipinää Euroopan yrittäjyyteen. Bryssel 9.1.2013. COM (2012) 795 final. Viitattu: 18.5.2015. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0795:FIN:FI:PDF>
- Harisalo, R. 2005. Riskit yhteiskunnassa ja markkinoilla: Itävaltalaisen teorian näkökulma. Teoksessa: H. Kuusela & R. Ollikainen (toim.) Riskit ja riskienhallinta. Tampere University Press, 55–71.
- Henry, C. 2013. Entrepreneurship education in HE: are policy makers expecting too much? *Education + Training* 55 (8/9), 836–848.
- Henry, C., Hill, F. & Leitch, C. 2005. Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part I. *Education + Training* 47 (2), 98–111.
- Hietanen, L. 2012. ”Tänään soitin vain kitaraa, koska innostuin”. Tapaustutkimus yrittäjämäisestä toiminnasta perusopetuksen 7. luokan musiikin oppimisympäristössä. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. *Acta Universitatis Lapponiensis* 225.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hytti, U. & O’Gorman, C. 2004. What is ”enterprise education”? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education + Training* 46 (1), 11–23.
- Ikonen, R. 2006. Yrittäjyyskasvatus. Kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.
- Jones, B. & Iredale, N. 2010. Enterprise education as pedagogy. *Education + Training* 52 (1), 7–19.
- Kallio, M. 2014. Riskivastuullisuus turvallisuuskasvatuksen kulttuurissa. Oppilaiden vastuullisuus, turvallisuustaju ja tuottamistoiminnan riskiraja peruskoulun käsityön opetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 382. Viitattu 16.9.2015 <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/98843/Annales%20C%20382%20Kallio%20VK.pdf?sequence=2>
- Kets de Vries, M. 1977. The Entrepreneurial personality: A Person at the crossroads. *The Journal of Management Studies* 14 (1), 34–57.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1998. Ajatus käsissä. Käsityön merkitysisällön analyysi. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 109.

- Kokko, I. 2007. Katso kaleidoskooppiin – ideoita yrittäjyyskasvatukseen. Helsinki: Kerhokeskus - koulutyön tuki ry.
- Kokko, S. 2007. Käsiyöt tyttöjen kasvatuksessa naisiksi. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 118.
- Korhonen, M., Komulainen, K. & Rätty, H. 2012. ”Not Everyone is Cut Out to be the Entrepreneur Type”: How Finnish School Teachers Construct the Meaning of Entrepreneurship Education and the Related Abilities of the Pupils. *Scandinavian Journal of Educational Research* 56 (1), 1–19.
- Kuusela, H. & Ollikainen, R. 2005. Riskit ja riskienhallinta-ajattelu. Teoksessa: H. Kuusela & R. Ollikainen (toim.) Riskit ja riskienhallinta. Tampere University Press, 15–54.
- Kyrö, P. 1998. Yrittäjyyden tarinaa kertomassa. Helsinki: WSOY.
- Kyrö, P. 2001. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogisia lähtökohtia pohtimassa. *Aikuiskasvatus* 21 (2), 92–101.
- Kyrö, P. 2006. Avauksia riskin oppimiseen ja opetukseen. Teoksessa: P. Kyrö & A. Ripatti (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006. Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu, 98–130.
- Kyrö, P. & Tapani, A. 2007. Learning risk-taking competences. Teoksessa: A. Fayolle (toim.) *Handbook of Research in Entrepreneurship Education. Volume 1.* Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited, 285–310.
- Kyrö, P. & Ripatti, A. 2006. Yrittäjyyden opetuksen uudet tuulet. Teoksessa: P. Kyrö & A. Ripatti (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006. Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu, 10–31.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Lepistö, J. 2004. Käsiyö kasvatuksen välineenä. Seurantatutkimus opiskelijoiden käsiyötä koskevien käsitysten jäsenyisyydestä ennen luokanopettajakoulutuksen käsiyön peruskurssin opintoja ja niiden jälkeen. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 219.
- Lepistö, J. 2006. Käsiyöoppiaineen tulevaisuuden haasteet luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa: L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) *Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsiyöstä ja sen tulevaisuudesta.* Hamina: Akatiimi, 158–166.
- Lepistö, J. 2007. Aktiivisesti tekemällä ja osallistumalla tulevaisuuteen. Teoksessa: M. Suvanto, J. Halme & S. Leväniemi (toim.) Yrittäjyyskasvatus kouluissa. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos/Sat@Oppi, 28–40.
- Lepistö, J. 2010. Käsitöiden tekeminen ei vaadi tiettyä sukupuolta. Teoksessa: M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Juva: PS-kustannus, 59–77.

- Lepistö, J. 2011. Tyttöjen ja poikien käsityötaito – totta vai tarua? Teoksessa: S. Laitinen & A. Himola (toim.) Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011:11, 175–193.
- Lepistö, J. & Lindfors, E. 2015. From Gender-segregated subject to Multi-material Craft: Craft Student Teachers' Views on the Future of Craft Subject. *Formakademisk* 8 (4), 1–20.
- Lepistö, J. & Rönkkö, M.-L. 2013. Teacher students as future entrepreneurship educators and learning facilitators. *Education + Training* 55 (7), 641–653.
- 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. Nyssölä (toim.) *Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:8, 98–115.
- Lepistö, J., Tervaselkä-Jalonen, M. & Haapalahti, R. 2010. Aktiivista yritteliäisyyttä käsityön opiskelussa. Teoksessa: H. Juuso, M. Kielinen, L. Kuure ja A. Lindh (toim.) *Koulun kehittämisen haaste. Näkökulmia harjoittelukouluissa tapahtuvaan tutkimukseen*. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. *Dialogeja* 13, 153–167.
- Leskinen, P.-L. 1999. ”Yrittäjällä on koko elämä kiinni yrityksessä” Opiskelijoiden yrittäjäyyskäsitykset ja niiden muutokset yritysprojektin aikana. *Acta Wasaensia*. No 71. *Liiketaloustiede* 27. Johtaminen ja organisaatiot. Vaasan yliopisto.
- Leskinen, P.-L. 2000. *Yrittäjäyttä etsimässä*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lindblom, A. 2004. Käsitteellisiä jäsenyyksiä päätöksentekijän kokemaan epävarmuuteen. *Sarja Keskustelua ja raportteja* 4:2004. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Turun kauppakorkeakoulu. Viitattu 23.2.2016. [https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/113624/Kre4\\_2004.pdf?sequence=1](https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/113624/Kre4_2004.pdf?sequence=1)
- Luukkainen, O. & Wuorinen, J. 2002. *Yrittävä elämänasenne. Kasvaminen yksilönä ja yhteisönä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mayring, P. 2000. *Qualitative Content Analysis*. *Forum: Qualitative Social Research*. 1 (2).
- Metsämuuronen, J. 2002. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Ky.
- Moustakas, C. 1994. *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc, 43–68.
- Mäki-Tuominen, J., Aalto, P. & Kärki, H. 2007. Yrittäjäyyskasvatusta käsityön kontekstissa: Käsityö, muotoilu ja yrittäjäyys -kurssi Turun opettajankoulutuslaitoksessa 2007. Teoksessa: K. Merenluoto, A. Virta & P.

- Carpelan (toim.) Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Turun yliopisto: Turun opettajankoulutuslaitos, 336–344.
- Nurmi, V. 1988. Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Opetusministeriö. 2004. Yrittäjyyskasvatuksen linjaukset ja toimenpideohjelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:18. Helsinki: Opetusministeriö. Viitattu: 18.5.2015.  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm\\_169\\_opm18.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_169_opm18.pdf?lang=fi)
- Opetusministeriö. 2009. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7. Helsinki: Opetusministeriö. Viitattu 25.3.2015.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm07.pdf?lang=fi>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- 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. Hamina: Akatiimi, 86–96.
- Ruskovaara, E. & Pihkala, T. 2013. Teachers implementing entrepreneurship education: classroom practices. *Education + Training* 55 (2), 204–216.
- Remes, L. 2001. Yrittäjyyskasvatus pedagogisessa toimintatehtävässä. *Kasvatus* 32 (4), 368–381.
- Remes, L. 2004. Yrittäjyys. Teoksessa: M.-L. Laukola (toim.) Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Helsinki: Opetushallitus, 83–90.
- Remes, L. 2007. Yrittäjyyskasvatus ja oppimismenetelmät. Teoksessa: M. Suvanto, J. Halme & S. Leväniemi (toim.) Yrittäjyyskasvatus kouluissa. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos/Sat@Oppi, 21–27.
- Ristimäki, K. 2004. Yrittäjyyskasvatus. Järvenpää: Yrityssanoma Oy.
- Rönkkö, M.-L. & Lepistö, J. 2015. Finnish student teachers' critical conceptions of entrepreneurship education. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy* 9 (1), 61–75.
- Rönkkö, M.-L. & Lepistö, J. 2016. The craft process developing students' decision-making. *Techne Series A* 23(1), 48–61.
- Seikkula-Leino, J. 2007. Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 2007:28. Helsinki: Opetusministeriö. Viitattu: 18.5.2015.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm28.pdf?lang=fi>

- Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikävalko, M., Mattila, J. & Rytkölä, T. 2010. Promoting Entrepreneurship Education: The Role of Teacher? *Education + Training* 52 (2), 117–127.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto: Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Tiikkala, A. 2013. Yrittäjyyskasvatuksen arvoja etsimässä. Design-tutkimus opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien kehittämisessä. Turun yliopiston julkaisuja C: 368. *Annales Universitatis Turkuensis*. Turun yliopisto. Viitattu: 1.6.2015.  
<https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/92372/AnnalesC368TiikkalaVK.pdf?sequence=2>
- Tiikkala, A. 2014. Yritteliäisyyteen kasvattaminen. Teoksessa: J. Seikkula-Leino, A. Tiikkala & L. Yöntilä (toim.) *Yrittäjyyskasvatusta suomalaisen opettajankoulutukseen. YVI-hankkeen hedelmiä vuosilta 2010–2014*. Turun normaalikoulun julkaisuja 1/2014. Turun yliopisto, 272–283.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vilka, M. 1993. Käsityö – Kehon taito. Teoksessa: A. Heikkinen & U. Salmi (toim.) *Puheenvuoroja käsityön ja ammattikasvatuksen filosofiasta*. Julkaisusarja A 3/93. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 45–62.
- Qridi 2015. Qridi-sovelluksen www-sivusto. [http://qridi.com/?page\\_id=141#](http://qridi.com/?page_id=141#) Viitattu: 19.10.2015.

#### PAINAMATTOMAT LÄHTEET

- Aaltonen, M. & Koskinen, P. 2011. ”Se tuntu semselt suurelt mustalt aukolt” Opettajaopiskelijoiden käsityksiä yrittäjyyskasvatuksesta käsityöoppiaineessa. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Rauman yksikkö. Pro gradu -tutkielma.
- Jätinvuori, J. & Palojoki, K. 2014. Yrittäjämäinen pedagogiikka ja päätöksenteko käsityön opiskelussa. Tapaustutkimus 7. luokkalaisten päätöksenteon taustalla vaikuttavista tekijöistä käsityöprosessissa. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Rauman yksikkö. Pro gradu -tutkielma.
- Kajavalta, U. 2015. Yrittäjämäinen toiminta käsityön opiskelussa. Ongelmanratkaisu 7. luokkalaisten käsityöprosessissa oppilaiden kokemana. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Rauman yksikkö. Kandidaatintutkielma.
- Mäenpää, J.-I. 2013. ”Moni mielsi aihekokonaisuuden poliittisesti värittyneeksi”. Käsityön aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiä yrittäjyyskasvatuksen taustoista sekä yrittäjyyskasvatuksen ja käsityökasvatuksen yhteneväisyyksistä. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Rauman yksikkö. Pro gradu -tutkielma.

## LIITE 1: Haastattelurungot

**SUUNNITTELUKERTA** (yrittäjyyskasvatukselliset elementit: omien tietojen ja taitojen rajallisuus, aikaisemmat oppimiskokemukset, kiireettömyys ja omakohtainen tehtävän oivaltaminen; päätöksenteon tekijät: valintojen mahdollisuus, vastuu, riski, erilaisuus ja dialogi)

- Mitä ajattelit, kun opettaja antoi tehtävän?
- Mitä kysymyksiä sinulle siitä heräsi?
- Mitä asioita haluat korostaa tulevassa käsityötuotteessasi? Miksi?
- Mitä kohtaa et missään nimessä suunnittelemassasi työssä haluaisi muuttaa?
- Mitä asioita/kohtia suunnitelmassasi haluat/voit muuttaa?
- Keskustelitko kaverin kanssa suunnitelmastasi? Kysyitkö hänen näkemystään/apuaan? Mistä asioista juttelit kaverin kanssa? Käytitkö suunnittelussa kaverin näkemyksiä?
- Oliko helppo/vaikea päättää, minkä tuotteen valmistat? Miksi?
- Haluatko viestiä valinnoillasi jotakin? Jos haluat, niin kerrotko mitä?
- Haluatko käyttää tuotteessasi sellaisia käsityön tekniikoita, joita et vielä osaa tai jotka ovat mielestäsi ehkä vaikeita? Jos oppilaan vastaus on ei, niin miksi?
- Haluatko, että tuotteesi on erilainen kuin kavereilla? Miksi?
- LISÄÄ?



## LIITE 1 (jatkuu)

**TEKEMISEN KERTA (yrittäjyyskasvatukselliset elementit:** omien tietojen ja taitojen rajallisuus, aikaisemmat oppimiskokemukset, kiireettömyys ja omakohtainen tehtävän oivaltaminen, kokemattomuus uudessa työtavassa; **päätöksenteon tekijät:** valintojen mahdollisuus, vastuu, riski, erilaisuus ja dialogi)

- Pelottiko tekemisen aloittaminen?
- Tiesitkö heti, mitä teet ensin?
- Tarvitsetko usein opettajan apua?
- Missä asioissa tarvitset opettajan apua? Mietitkö ensin itse ennen kuin pyydät opettajan apua?
- Keskusteletko mahdollisista ongelmista tai päätettävistä työvaiheista kaverin kanssa?
- Mistä muualta kuin opettajalta tai kaverilta voisit tunnilla hakea apua? Oletko hakenut?
- Mietitkö ensin itse, mitä teet seuraavaksi?
- Uskallatko tehdä työtäsi eteenpäin ilman, että olet kysynyt opettajalta?
- Kokeiletko ensin esimerkiksi erilaisia tapoja tehdä jokin kohta tuotteessasi? Jos kokeilet, niin miksi? Jos et, niin miksi et?
- Ehditkö tehdä oppitunnilla sen, mitä olit ajatellutkin? Jos et ehtinyt, pohditko miksi?
- LISÄÄ?

**ARVIOINTIKERTA (yrittäjyyskasvatukselliset elementit:** omien tietojen ja taitojen rajallisuus, aikaisemmat oppimiskokemukset, kiireettömyys ja omakohtainen tehtävän oivaltaminen, kokemattomuus uudessa työtavassa; **päätöksenteon tekijät:** valintojen mahdollisuus, vastuu, riski, erilaisuus ja dialogi)

- Mihin asiaan olet erittäin tyytyväinen tuotteessasi?
- Oletko tyytymätön johonkin kohtaan/asiaan tuotteessasi? Miksi?
- Minkä kohdan/asian tekisit toisin, jos aloittaisit uudelleen? Miksi?
- Mitä kohtaa et missään nimessä muuttaisi, vaikkei se olisi ihan onnistunutkaan? Miksi?
- Olisitko tarvinnut enemmän aikaa jonkin kohdan valmistamiseen? Osaatko kertoa miksi?
- Onko kavereiden näkemys/mielipide valmiista käsityötuotteestasi sinulle tärkeä? Jos on niin, miksi? Jos ei, niin miksi?
- Eroaako sinun tuotteesi kavereiden tuotteesta? Jos, niin miten?
- Onko sinun tuotteesi sellainen, jonka voisi ostaa myös kaupasta?
- Osaatko käsityön tekemisestä jotakin nyt enemmän? Jos osaat, niin osaatko kertoa miksi?
- Oliko työskentely käsityöluokassa mieleistä? Jos ei ollut, niin miksi?
- Aiotko tehdä käsitöitä vapaa-ajalla, esimerkiksi toisen, ehkä hieman erilaisen tai toisen tuotteen samoilla tekniikoilla?
- Haluatko, että tuotteesi laitetaan esille esimerkiksi näyttelyyn tai muotinäytökseen? Jos et, niin miksi?
- LISÄÄ?

## LIITE 2: Ohjeistus oppimispäiväkirjaan sekä kysymykset

Jakson aikana tarkoituksena on pitää oppimispäiväkirjaa tuotteen suunnittelun, valmistuksen ja arvioinnin yhteydessä. Oppimispäiväkirjan avulla pystyt kuvaamaan omaa kokemusmaailmaasi, seuraamaan omaa edistymistäsi sekä tarkastelemaan tuotteen valmistuksessa tekemiäsi ratkaisuja. Oppimispäiväkirja toimii jakson ajan itsearviointinasi.

Oppimispäiväkirjamerkintöjä tullaan käyttämään osana opinnäytetyön aineistoa, mutta kuitenkin niin, ettei kirjoittajan henkilöllisyys tule esille tai ettei kirjoittaja ole millään muullakaan tavoin tunnistettavissa.

### SUUNNITTELU

Kerro tuotteesi suunnittelusta. Saat kirjoittaa vapaasti, mutta vastaa ainakin esitettyihin kysymyksiin. Kysymyksiin ei ole oikeita tai väärä vastauksia, joten kirjoita rohkeasti omat ajatukset ja kokemuksesi. Lisää myös kuvia suunnittelusta.

- Millaisia ajatuksia sinulle heräsi, kun opettaja antoi tehtävän?
- Kun lähdit suunnittelemaan tuotetta, oliko sinulla heti selvä mielikuva tai ajatus mitä haluat tehdä? Oliko useampia vaihtoehtoja? Mikäli oli, mitä muut vaihtoehdot olivat? Millä perusteella valitsit tuotteen jonka teet?
- Keskustelitko kaverin kanssa suunnitelmastasi? Mistä asioista juttelit kaverin kanssa? Käytitkö suunnittelussa kaverin näkemyksiä?
- Oliko helppo vai vaikea päättää, minkälaisen tuotteen valmistat? Perustele miksi.
- Haluatko käyttää työssäsi sellaisia käsityön tekniikoita, joita et vielä osaa tai ole ennen tehnyt? Jos haluat, niin miksi? Jos et, niin miksi?
- Haluatko, että tuotteesi on erilainen kuin kaverilla? Perustele miksi.

### VALMISTUS

Kerro tuotteen valmistuksesta. Saat kirjoittaa vapaasti, mutta vastaa ainakin esitettyihin kysymyksiin. Kysymyksiin ei ole oikeita tai väärä vastauksia, joten kirjoita rohkeasti omat ajatukset ja kokemuksesi. Lisää myös kuvia valmistuksesta.

- Pelottiko työn tekemisen aloittaminen? Perustele miksi.
- Uskallatko tehdä työtäsi eteenpäin ilman, että olet kysynyt opettajalta? Perustele miksi.
- Kokeiletko ensin esimerkiksi erilaisia tapoja tehdä jokin kohta tuotteessasi tai teetkö kokeiluja vaikeista kohdista? Jos kokeilet, niin miksi? Jos et, niin miksi et?

## ARVIOINTI

Kerro jaksosta kokonaisuutena. Saat kirjoittaa vapaasti, mutta vastaa ainakin esitettyihin kysymyksiin. Kysymyksiin ei ole oikeita tai väriä vastauksia, joten kirjoita rohkeasti omat ajatukset ja kokemuksesi. Lisää myös kuvia tuotteestasi.

- Mihin olet erittäin tyytyväinen tuotteessasi? Perustele miksi.
- Oletko tyytymätön johonkin kohtaan tai asiaan tuotteessasi? Perustele miksi.
- Onko kavereiden näkemys tai mielipide valmiista tuotteesta sinulle tärkeä? Jos on, niin miksi? Jos ei, niin miksi?
- Eroaako sinun tuotteesi kavereiden tuotteesta? Jos eroaa, niin miten?
- Haluatko, että tuotteesi laitetaan esille esimerkiksi näyttelyyn? Jos haluat, niin miksi? Jos et niin, miksi?

## LIITE 3: Esimerkki analyysirungosta

### Taloudellinen riski käsityöprosessissa

SUUNNITTELU			
Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
... ku kyl mä aika paljo halusin tehdä sen toisen, ni sit mä aattelin et se ei olis niin käytännöllinen, niin lopult mä päädyin tohon, vaik mä oisin halunnu enemmän sitä toista. (Ts2_13a)	Tuotteen käytännöllisyys merkittävässä asemassa toteutettavaa tuotetta valittaessa.	Taloudellisen riskin välttäminen: Käytännöllisen ja / tai tarpeellisen tuotteen valmistaminen.	Taloudellinen riski – taloudellisesti ja ekologisesti kannattavien ratkaisujen huomioiminen, vastuuntunto materiaalien tarkoituksenmukaisesta käytöstä sekä työn ja materiaalin laadusta.
Jos se on korkee niin se ei mahu mun huoneeseen minnekään. (Tn5_13a)	Käytännöllisen tuotteen valmistaminen.		
... se on totanoinii aika semmonen kiva ja tarpeellinen työ. (Tn7_13a)	Tarpeellisen tuotteen valmistaminen.		
Minulla oli mielessä kaksi eri vaihtoehtoa oli tyyny ja taulu. Halusin taulun koska huoneessani ei ole mitään tapetteja joten taulu on varmasti kiva lisä. (Ts16_16a)	Päätös valmistettavasta tuotteesta sen mukaan, mikä sopii tilaan johon tuote tulee.		
Työ oli helppo osalta päättää minkälaisen teen koska en tarvitse esimerkiksi uutta mattoa tai joitakin seinäkoristeita (vaikka nekin kyllä ovat kivoja). (Ts12_16a)	Päätös valmistettavasta tuotteesta syntyi tarpeen pohjalta.		
Mä haluaisin et siit niinku tulee hyvä äänen laatu, ettei se kuulosta sille tyhmältä, tai jotai säröo tai muuta. (Tn8_13a)	Käytettävyyden korostuminen: viimeistellyn ja toimivan tuotteen valmistaminen.	Taloudellisen riskin välttäminen: Viimeistellyn ja laadukkaan tuotteen valmistaminen.	
Sitten rupesin miettimään että tekisinkö tyynyn ja millaisen, koska siihen minulla oli monta vaihtoehtoa. Mietin muun muassa sitä että laitanko siihen jonkin kuvion, minkä muotoinen se tyyny on, onko se yksi-vai monivärinen jne. (Ts12_16a)	Tuotteen tarkka suunnittelu ja eri vaihtoehtojen punnitseminen.	Taloudellisen riskin välttäminen: Tuotteen tarkka suunnittelu ennen valmistusta.	
VALMISTUS			
Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Se riippuu vähän, et jos on niinku joku tärkee.. et niinko ei pysty sit enää muokkaamaan mitenkään, ni sit voin kysyy, varmistaa viel... (Ts1_13b)	Peruuttamattomissa työvaiheissa ensin varmistus opettajalta.	Taloudellisen riskin välttäminen: Työvaiheen varmistus opettajalta.	Taloudellinen riski – taloudellisesti ja ekologisesti kannattavien ratkaisujen huomioiminen, vastuuntunto materiaalien tarkoituksenmukaisesta käytöstä sekä työn ja materiaalin laadusta.
Kyl mä varmaan niinko sit (kokeilen työvaihetta) siihen jonnekki toiseen ku työhön. (Ts3_13b)	Uuden työvaiheen kokeileminen tilkulle ennen työhön tekemistä.	Taloudellisen riskin välttäminen: Kokeilujen tekeminen työvaiheista.	
Juu teen kokeiluja ja jos menee väärin pystyy hyvin purkamaan ja on kiva kokeilla mikä tyyli sopisi parhaiten. (Ts9_16b)	Kokeilujen tekeminen parhaan mahdollisen lopputuloksen/viimeistellyn aikaan saamiseksi.		

### LIITE 3 (jatkuu)

Kokeilin tekstityyliä jonka laitan työhön, mutta kokeilin sitä tilkuille ja hyvä niin, sillä se ei onnistunut. (Ts18_16b)	Kokeilujen tekeminen osoittautui tarpeelliseksi. Niiden myötä tekniikkaan tulee korjaus.		
No haluan ehkä tehdä kokeiluja, että jos siitä tulee joku.. huono, niin sit se ei oo siin työs heti. (Tn7_13b)	Kokeilujen tekeminen työn laadun takaamiseksi.		
<b>ARVIOINTI</b>			
<b>Alkuperäinen ilmaus</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Alaluokka</b>	<b>Yläluokka</b>
... ne näyttää vähän hassult ku ne kuviot on ihan sokin sokin, ku niit piti sit vähän viel huolitel ja sit leikat ja saumuroida. Niin sit ne meni vähän sillai.. oudosti. (Ts1_13c)	Huolellisista valmisteluista huolimatta kankaan kuvioiden asettelu epäonnistui ja se näkyi lopputuloksessa.	Taloudellisen riskin toteutuminen: Valmis tuote ei täysin vastaa suunnitelmaa.  (luokiteltu myös psykologiseen riskiin)	Taloudellinen riski – taloudellisesti ja ekologisesti kannattavien ratkaisujen huomioiminen, vastuuntunto materiaalien tarkoituksenmukaisesta käytöstä sekä työn ja materiaalin laadusta.
Ei siit tullu yhtään sen näkönen ku mä oisin halunnu ja.. ku mä en löytäny siihen sitä kangast, mitä mä oisin halunnu ja sit se näytti tosi typerält ton uuden kankaan kans ja sit siin on niin paljon ylimääräsi saumoja. (Ts2_13c)	Valmiin tuotteen lopputulos ei vastaa suunnitelmaa materiaailtaan eikä teknisiltä ratkaisuiltaan.		
H: Hmm. Osaaks sä sanoo mimmonen kangas olis semmonen parempi tohon? O: No jos oli alkuperänen ehkä se harmaa kangas, tai sit et.. ne kuviot ois menny, mut siel ei ollu sillon sitä harmaata kangasta. H: Joo. H2: Nii eli yksvärinen olis ehkä helpompi? N: Joo. (Ts1_13c)	Kuviollisen kankaan valitseminen oli riski, yksivärinen kangas olisi ollut helpompi.	Taloudellisen riskin ottaminen: Haastavan materiaalin valinta.	
H: Onko jotain muuta mist tuntuu, et tuli hoppu? O: No ehkä toi.. etulevyn kiinnittäminen. Se toi eka irtos, ku sen pisti kuumaliimalla ja sit mä pistin sen uudestaan.. kuumaliimalla. H: Miks sä et laittanu sitä noilla ruuveilla? O: No se ois voinu haljeta toi levy. (Tn5_13c)	Oppilas valitsi suunnitelmasta poiketen hitaamman työtavan välttääkseen materiaalin vahingoittumisen.	Taloudellisen riskin välttäminen: Suunnitelman muuttaminen viimeistellyn ja laadukkaan tuotteen aikaansaamiseksi.	

### Psykologinen riski käsityöprosessissa

<b>SUUNNITTELU</b>			
<b>Alkuperäinen ilmaus</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Alaluokka</b>	<b>Yläluokka</b>
ehkä mä otan sen.. vaikeemman, ku sit ei oo varma et pääseeks semmosta koskaan kokeilee, semmost vaikeempaa vaihtoehtoa. (Tn7_13a)	Luottamus omiin kykyihin, halu ja rohkeus kokeilla uutta/vaikeempaa tekniikkaa ja oppia uutta.	Psykologisen riskin ottaminen: Rohkeus kokeilla uutta tekniikkaa.	Psykologinen riski – käsitykset omasta osaamisesta ja kyvystä käsityön tekijänä. Yhteydessä itsetuntoon ja minäkuvaan.
Tottakai mä haluan niinku uutta oppia siinä. Mieluummin teen uutta ja haasteellisempaa. (Tn5_13a)	Rohkeus kokeilla uutta tekniikkaa, halu oppia uutta.		

LIITE 3 (jatkuu)

<p>O: Jos sul.. jos tulee sellanen.. tossa sun työssäs, et sun pitäis joku.. juttu tehdä sillä tavalla, et sä et oo ennen tehny.. joku käsityötekniikka ... mitä sä et oo ennen tehny, nii haluaks sä tähän työhön sitä kokeilla ja tehdä?  O: Joo.  H: Et sua ei pelota se riski, että se.. menee piloille se vaate?  O: Ei mua niin.  (Ts1_13a)</p>	<p>Luottamus omiin kykyihin, uskallus kokeilla uutta tekniikkaa.</p>		
<p>kyllä haluan (käyttää sellaisia käsityön tekniikoita, joita en vielä osaa/ole ennen tehnyt), koska sitten oppii uutta  (Ts9_16a)</p>	<p>Halu käyttää tuotteen valmistuksessa uusia käsityön tekniikoita oppimisen vuoksi.</p>		
<p>No mä olin aika innostunu siitä, että saa jotaki.. tommosta vähän haasteellisempaa työtä, et ei oo mittä semmost mitä ennenki on tehny.  (Tn5_13a)</p>	<p>Innostuneisuus uutta ja haasteellista tehtävää kohtaan.</p>	<p>Psykologisen riskin ottaminen: Uuden ja haasteellisen tuotteen valmistaminen.</p>	
<p>Halusin tehdä semmoisen jota en ole tehnyt koskaan että siinä on haastetta  (Ts14_16a)</p>	<p>Tuotteen valinta sen mukaan, mitä ei ole ennen tehnyt.</p>		
<p>Loppujenlopuksi minusta oli helppo päättää, koska halusin ottaa vastaan uusia haasteita maton kanssa.  (Ts15_16a)</p>	<p>Halu ottaa tuotteen valmistuksessa haasteita vastaan.</p>		
<b>VALMISTUS</b>			
<p><b>Alkuperäinen ilmaus</b></p>	<p><b>Pelkistetty ilmaus</b></p>	<p><b>Alaluokka</b></p>	<p><b>Yläluokka</b></p>
<p>No olihan se vähän (pelottavaa työskentelyn aloittaminen) sit et.. onks se sit sopiva, mut sit ko kokeiltiin niit, ni kyl se sit se toinenki, et se on ihan sopiva.  (Ts1_13b)</p>	<p>Epävarmuutta työtä aloitettaessa liittyen vaateen sopivuuteen / oikeaan kokoon.</p>	<p>Psykologisen riskin ottaminen: Tuotteen valmistamisen aloittaminen.</p>	<p>Psykologinen riski – käsityksen omasta osaamisesta ja kyvystä käsityön tekijänä. Yhteydessä itsetuntoon ja minäkuvaan.</p>
<p>No kyl se vähän.. ku pelkää niinko, et tekee jotain heti väärin ja.. sit se ei mahukkaan loppujen lopuks.  (Ts3_13b)</p>			
<p>Minua oikeasti tänään pelotti (työn teon aloittaminen), koska en ollut edes kunnolla aloittanut työtäni ja enää kolme kertaa oli aikaa saada matto valmiiksi. Silti pääsin hyvin liikkeelle ja se etenee mielestäni ihan hyvin.  (Ts15_16b)</p>	<p>Työn valmistamisen aloittaminen pelotti, koska ei tiennyt saako tuotetta valmiiksi annetussa aikataulussa.</p>		
<p>O: No varmistan, mut.. jos mä oon jostain varma niin sit mä teen kyl sitä.. eteenpäin.  (Ts4_13b)</p>	<p>Luottamus omiin kykyihin tutuissa työvaiheissa.</p>	<p>Psykologisen riskin ottaminen: Työvaiheissa eteneminen.</p>	
<p>Olen uskaltanut kyllä tehdä oma-toimisesti työtäni, sillä työn tekeminen ei ole ollut vaikeaa tähän saakka.  (Ts12_16b)</p>	<p>Luottamus omaan osaamiseen helpoilta tuntuissa työvaiheissa.</p>		
<p>H: No ooks sä uskaltanu tehdä sitä sun työtä eteenpäin ilman, et sä oot kysyny opettajalta apua?  O: Olen uskaltanu.. tehdä sitä.  (Tn7_13b)</p>	<p>Luottamus omaan osaamiseen.</p>		

LIITE 3 (jatkuu)

O: ... mut jos on semmonen et jos sen virheen pystyy viel siit muokkaa, niin kyl siit voi lähtee tekemään ihan. H: Joo. (Ts1_13b)	Rohkeus tehdä itse, jos tietää mahdollisen virheen olevan korjattavissa.	Psykologisen riskin ottaminen: Työvaiheissa eteneminen, jos mahdollinen virhe korjattavissa.	
Olen uskaltanut (tehdä työtä eteenpäin ilman, että kysyn opettajalta), koska haluan olla oma-aloitteinen, ja aina pystyy purkamaan jos menee jokin väärin. (Ts15_16b)	Rohkeus edetä työvaiheissa itsenäisesti, kun mahdolliset virheet korjattavissa.		
H: Mietiks sä ensin aina itse, et mitä sä teet seuraavaks... vai käyks sä kysymässä ensin ennen ku sä etenet niin joltakulta? O: No kyl mä mieluummin kysyn, etten mä tee mitään väärää, ettei tarviis sit palata taakse päin. (Ts2_13b)	Ohjeiden kysyminen virheiden välttämisen vuoksi, jottei tarvitse tehdä uudelleen.	Psykologisen riskin välttäminen: Työvaiheissa eteneminen vasta opettajan hyväksynnän / neuvojen jälkeen.	
En uskalla tehdä kysymättä opettajalta työtä eteenpäin kun joku saattaa mennä pieleen. (Ts14_16b)	Ohjeiden kysyminen opettajalta virheiden välttämisen vuoksi.		
<b>ARVIOINTI</b>			
<b>Alkuperäinen ilmaus</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Alaluokka</b>	<b>Yläluokka</b>
H: Okei. No nyt ku sul on se tuote siinä, niin mihin sä oot erityisen tyytyväinen siinä? O: En mihinkään. H: Miks et? (kummastuneesti) O: Emmää tiä. Ei siit tullu yhtään sen näkönen ku mä oisin halunnu ja.. ku mä en löytäny siihen sitä kangast, mitä mä oisin halunnu ja sit se näytti tosi typerält ton uuden kankaan kans ja sit siin on niin paljon ylimääräsi saumoja. (Ts2_13c)	Valmiin tuotteen lopputulos ei vastaa suunnitelmaa materiaaaliltaan eikä teknisiltä ratkaisuiltaan.	Psykologisen riskin toteutuminen: Tuotteen lopputulos ei vastaa suunnitelmaa.  (luokiteltu myös taloudelliseen riskiin)	Psykologinen riski – käsitykset omasta osaamisesta ja kyvyistä käsityön tekijänä. Yhteydessä itsetuntoon ja minäkuvaan.
... ne näyttää vähän hassult ku ne kuviot on ihan sokin sokin, ku niit piti sit vähän viel huolitel ja sit leikat ja saumuroida. Niin sit ne meni vähän sillai.. oudosti. H: Okei, et vaik sä ensin asetelit ne hyvin, niin sit ku sitä täyty muuttaa, niin kuviot ei mennykkään sit oikein. ... No onks siinä semmosta.. kohtaa, minkä sä tekisit toisin, jos sä nyt tekisit uudestaan sellasen tuotteen? Pystyisiks sä vaikuttaa esimerkiks siihen kuviointiin jotenki etukäteen? O: Mä en tiedä, ku me laitettiin ne just silleen et niitten piti mennä, mut ei ne sit menny, mut jos sitä ois koittanu vaik saumuroida jotenki toiste, et.. ottanu vaik ehkä vähän enemmän tai vähän vähemmän niist. (Ts1_13c)	Huolellisista valmisteluista huolimatta kankaan kuvioiden asettelu epäonnistui.		
H: Okei. No mihin asiaan sä oot nyt siinä sun	Vastoin alun odotuksia on tyytyväinen tuotteen lopputulokseen.	Psykologisen riskin ottaminen: Riskin ottaminen tuotteen valmistusta	



### LIITE 3 (jatkuu)

käsityötuotteessa tyytyväinen? O: No en mä aluks kuvitellukaan et siit tulee mitään, niin se on mun mielest niinko paras työ mitä oon tehny tähän asti. (Ts4_13c)		aloitettaessa on johtanut positiiviseen lopputulokseen.	
---	--	---	--

### Sosiaalinen riski käsityöprosessissa

SUUNNITTELU			
Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Me (kavereiden kesken) kommentoitiin näitten muitten niit.. suunnitelmii.. ja sit sai niinko muilt ideoi viel. (Ts1_13a)	Suunnitelmista keskustelua ja ideoiden kehittelyä yhdessä kavereiden kanssa.	Sosiaalisen riskin välttäminen: Hyväksyttävyyys sosiaalisessa ympäristössä.	Sosiaalinen riski – sosiaalisen ympäristön reaktiot työskentelyä ja mahdollista epäonnistumista kohtaan. Yhteydessä oppilaan rohkeuteen tehdä luovia ja yksilöllisiä ratkaisuja.
No aika paljon noihin pukuihin liittyyvää, et kyseltiin toisiltamme, et.. mikä ois parempi ja mikä olis sellanen, et.. H: Joo. Niin eli mielipiteitä? O: Joo. (Ts2_13a)	Keskustelua suunnitelmista ja mielipiteiden vaihtoa kavereiden kesken.		
No me päätettiin tehdä samat paidat... Ku meil oli alkuun jo heti, et me halutaan samanlaiset... se on kiva, jos kaveril on samanlaisii vaatteit. (Ts4_13a)	Yhteinen päätös toteuttaa kaverin kanssa samanlainen tuote.		
Juu kysyin vähän (suunnittelussa kaverin näkemyksiä) että minkä kokoinen olisi hyvä ja niin. (Ts9_16a)	Suunniteltavan tuotteen kehittelyä yhdessä kavereiden kanssa.		
Keskustelin kaverin kanssa millaisen hän tekee ja sain oikeastaan teksti idean ja painanta idean häneltä. (Ts16_16a)	Ideoiden kehittelyä yhdessä kaverin kanssa. Kaverin vaikutus oman idean syntymiseen/kehittymiseen.		
H: No haluaks sä, et sun tuote on erilainen ku muilla? O: Juu. ... H: Mitäs sitte, jos jollaki kaverilla oliski aika paljo samanlainen sit loppujen lopuks.. ni haittaisko se sua? O: Noo.. aika varmast. (Ts3_13a)	Halu oman tuotteen erottumisesta toisten tuotteista.	Sosiaalisen riskin ottaminen: Omanlaisen ja erottuvan tuotteen valmistaminen.	
Todellaki (haluan että tuote on erilainen kuin kavereilla), haluan et se on omaperäinen Ts10_16a	Halu valmistaa kavereiden tuotteista eroava ja omalaatuinen tuote.		
Haluan (että tuotteeni on erilainen kuin kaverilla), koska haluan sen olevan omanlainen ja minulle sopiva. En halua itse matkia ketään, enkä haluaisi että kukaan matkisi suoraan minultakaan. (Ts15_16a)	Halu valmistaa omanlainen tuote. Ei halua saada ideoita muilta eikä halua muiden saavan häneltä.		
Halusin.. haluaa tehdä siit sillai hienon näkösen et kaverit ei oo sillai et mikä ..toi nyt on, et toi on ihan huono, tai sillai ..niin. Tn7_13a	Tuotteen oltava sellainen että kehtaa näyttää muille.	Sosiaalisen riskin välttäminen: Tuotteen laatu tärkeää, jotta tuotetta kehtaa esitellä muille.	
No kyl mä siit semmosen (haluan tehdä) niinku ettei siin ole mittää karheit ja sitte semmoset hyvät reunat ja	Viimeistellyn tuotteen valmistaminen, jota kehtaa esitellä.		

LIITE 3 (jatkuu)

semmonen, et sitä viittii näyttääki jollekki. (Tn8_13a)			
<b>ARVIOINTI</b>			
<b>Alkuperäinen ilmaus</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Alaluokka</b>	<b>Yläluokka</b>
No.. (eroaa) joistaki, mut ei se kato kaikist. Me tehtiin samasta mallista, samanlaisest kankaast (kaverin nimi) kaa. (Ts1_13c)	Kaverin kanssa samannäköisen tuotteen valmistaminen.	Sosiaalisen riskin välttäminen: Hyväksyttävyyys sosiaalisessa ympäristössä.	Sosiaalinen riski – sosiaalisen ympäristön reaktiot työskentelyä ja mahdollista epäonnistumista kohtaan. Yhteydessä oppilaan rohkeuteen tehdä luovia ja yksilöllisiä ratkaisuja.
H: No onko.. kavereiden näkemys tai mielipide nyt siitä sun valmiista työstä.. niin.. tärkeä? O: On. H: Miks? O: No se tuo jotenki semmost parempaa fiilist, et se on sit niinko hieno, et neki tykkää siit. (Ts3_13c)	Kavereiden mielipiteellä valmiista tuotteesta on merkitystä.		
Joo on (kavereiden näkemys/mielipide tuotteesta tärkeä) että tiedän vähän että kehtaanko esimerkiksi laittaa sen huoneeseeni esille ja onnistuinko työssäni. (Ts9_16c)	Kavereiden mielipide valmiista tuotteesta on tärkeä. Vaikuttaa siihen kehtaako tuotetta esitellä sekä omaan onnistumisen kokemukseen.		
On kyllä (kavereiden näkemys/mielipide tärkeä), koska onhan se minusta kiva jos muutkin pitävät työtäni kauniina. (Ts15_16c)	Kavereiden näkemyksillä ja mielipiteillä on merkitystä, koska on mukavaa jos muutkin pitävät työtä kauniina.		
Siis kyl mun mielest voi laittaa sinne näyteikkunaan jotenki, mut en mä menis mihinkään muotinäytökseen. (Ts1_13c)	Tuote esille enemmän näyttelyyn, muotinäytöksessä esiintyminen epämuokavaa.	Sosiaalisen riskin välttäminen: Haluttomuus esitellä valmista tuotetta muille.	
H: ... haluks sä et toi työ vietäis vaikka jonnekki muotimessuille tai jonnekki näyttelyyn esiteltäväks muille? O: En. H: Minkä takia ei? O: Emmä oikein tiedä, mut en mä oikeen tykkää sillai et kaikki tuijottaa mun työtä. (Tn5_13c)	Ei halua laittaa työtään näyttelyyn toisten katseltavaksi.		
H: No haluaisiks sä et se sun tuote nyt laitetaan esille johonki näyttelyyn, tai voisiks sä ajatella et osallistuisit semmoseen muotinäytökseen, jos teil pidettäis? O: En. H: Et. Miks et? O: No mä en tykkää siit työstä. (Ts2_13c)	Haluttomuus laittaa työtä esille, koska kokee tuotteen epäonnistuneeksi.		
En oikeen tiä kun mun mielestä tuotteesta tuli ihan hyvä mutta sitten en tiä tuliko siit kuitenkaan niin hyvä et viittiin laittaa sen esille johonkin näyttelyyn. (Ts9_16c)	Itse on tyytyväinen tuotteeseen, mutta on epävarma, onko tuote kuitenkaan niin hyvä, että viitsii esitellä sitä muille näyttelyssä.		
H: ... haluisiks sä viedä ton, tai niinku et olisko se kiva et viedään näyttelyyn toi työ, taik vaikka jonnekki muotinäytökseen, tai jonnekki pelimessuille, tai jonnekki, oliko se kiva? O: Oishan se ihan kiva. Tn8_13c	Vie tuotteen mielellään esiteltäväksi muille.	Sosiaalisen riskin ottaminen: Tuotteen esittely muille.	

### LIITE 3 (jatkuu)

<p>H: No haluaisiks sä, et sun tää valmis tuote laitettais johonki näyttelyyn, tai voisiks sä mennä muotinäytökseen jos tämmönen olis? O: No jos siihen tulis tarpeeks moni, ni ja ei tarvis yksin men sinne niinku laval, ni sit voisin. Ts4_13c</p>	<p>Tuotetta voi esitellä muotinäytöksessä, mikäli muitakin osallistujia.</p>		
<p>Haluan (laittaa tuotteen esille näyttelyyn), olen aika ylpeä siitä. (Ts11_16c)</p>	<p>Haluaa esitellä tuotetta muille näyttelyssä, koska on ylpeä omasta tuotteestaan.</p>		
<p>Kyllä se olisi kiva jos oma sisustus-tuote olisi kaikkien nähtävillä. Ehkä jopa työstäni voisi saada inspiraatiota. (Ts12_16c)</p>	<p>Esittelee mielellään omaa tuotettaan muille, jos joku saa siitä vaikka inspiraatiota itselleen.</p>		
<p>Kyllä se voisi olla ihan kiva (jos tuote laitettaisiin näyttelyyn), niin kaikki sen voisivat nähdä.. (Ts15_16c)</p>	<p>Haluaa esitellä omaa tuotettaan muille näyttelyssä.</p>		
<p>H: Onko täs ulkonäös jotain semmosta, minkä sä ajattelit et sä teet vähän silleen niinku myös sitä silmälläpitäen, et kaveritki tykkäis siit, vai onks tää just vaan tavallaan sun näkönen? O: Joo. Mun juttu. Tää on mun näkökulmasta. Tn8_13c</p>	<p>Omanlaisen tuotteen valmistaminen ensisijaista, vaikka kavereiden mielipiteellä on jonkin verran merkitystä.</p>	<p>Sosiaalisen riskin ottaminen: Tärkeintä oma tyytyväisyys tuotteeseen, ei sosiaalisen ympäristön reaktiot.</p>	
<p>Minusta tavallaan ei ole (kavereiden näkemyksillä/mielipiteillä merkitystä) koska pääasia että työ on itsensä mielestä hieno. (Ts16_16c)</p>	<p>Kavereiden näkemyksillä ja mielipiteillä ei ole merkitystä, pääasia että on itse tyytyväinen tuotteeseen.</p>		
<p>Ei ole (kavereiden näkemys/mielipide tärkeä), koska se on mun eikä kaverin tuote. (Ts10_16c)</p>	<p>Kavereiden mielipiteellä valmiista tuotteesta ei ole merkitystä, koska tuote on oma.</p>		