



Turun yliopisto  
University of Turku

# **KÄSITYÖ JA SEN ARVIOINTI**

**Tapaustutkimus pirkanmaalaisesta alakoulusta  
tyttöjen, poikien ja opettajien näkökulmasta**

Marja Rantanen  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Opettajankoulutuslaitos  
Turun yliopisto  
Joulukuu 2018



RANTANEN, M.: Käsityö ja sen arviointi. Tapaustutkimus pirkanmaalaisesta alakoulusta tyttöjen, poikien ja opettajien näkökulmasta  
Tutkielma, 81 s., 12 liites.  
Kasvatustiede  
Joulukuu 2018

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä ja kokemuksia erään pirkanmaalaisen alakoulun 5. ja 6.-luokkalaisilla tytöillä ja pojilla sekä heidän käsityöopettajillaan oli käsityöstä ja sen arvioinnista. Tutkimuksessa tarkasteltuja aiheita olivat käsityöoppiaineen hyödyllisyys, oppimisympäristöt, kiinnostavuus, yhteinen käsityö (samat sisällöt kaikille sukupuolesta riippumatta) ja kokonainen käsityö (sama henkilö suorittaa koko käsityöprosessin) sekä arvioinnin tarkoitus, toteutustavat ja perusteet. Lisäksi selvitettiin vastaajien kokemuksia käsityöosaamisesta, käsityön opetuksesta ja arvioinnista sekä hyvän käsityön opetuksen ja arvioinnin piirteitä. Tutkimukseen osallistui 48 tyttöä, 44 poikaa ja neljä opettajaa, joiden näkemyksiä vertailtiin.

Tutkimusaineisto kerättiin joulukuun 2014 ja tammikuun 2015 aikana. Tutkimus oli tapaustutkimus, jossa käytettiin kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusotetta. Aineistonhankintamenetelmänä käytettiin opettajien osalta puolistrukturoitua teemahaastattelua. Oppilaat täyttivät kyselylomakkeen, joka sisälsi avoimia kysymyksiä, valintakysymyksiä sekä väitteitä, joihin vastattiin viisiportaisella Likert-asteikolla. Laadullinen aineisto teemoiteltiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia käyttäen. Määrällinen aineisto käsiteltiin SPSS-ohjelmalla. Siitä esitettiin tunnuslukuja.

Tapauskoulun tytöt olivat kiinnostuneempia käsityöstä, pitivät sitä hyödyllisempänä ja kokivat osaavansa sitä enemmän kuin pojat. Suurin osa oppilaista halusi opiskella molempia käsityölajeja, mutta jos pitäisi painottaa, tyttöjä kiinnostaisi tekstiilityö ja poikia tekninen työ. Opettajat suhtautuivat oppilaita negatiivisemmin yhteiseen käsityöhön. Käsityöoppiaineessa oli sekä ositetun että kokonaisen käsityön piirteitä. Opettajilla oli erilaisia käsityksiä arvioinnin toteutuksesta sekä painopisteistä produktin, prosessin, asenteen ja harrastuneisuuden suhteen. Oppilaiden arviointi koettiin vaikeaksi, mutta työkokemus antoi siihen varmuutta. Käsityön opetuksessa oli tärkeää selkeys ja riittävyys, arvioinnissa monipuolisuus ja oikeudenmukaisuus. Arviointia pidettiin tiedonantona osaamisen tasosta. Oppilaiden arviointikokemukset olivat pääosin positiivisia. Enemmistö oppilaista piti saamaansa opetusta hyvänä ja arviointia oikeudenmukaisena ja kannatti arviointia sekä sanallisena että numerolla.

Tutkimuksen perusteella oppilaiden tuoteideoita tulisi huomioida käsityöoppiaineessa, jotta opetus toteutuisi nykyistä enemmän kokonaisen käsityöprosessin suuntaisesti. Arvioinnin tarkoituksesta ja perusteista pitäisi keskustella niin opettajien kuin oppilaiden kesken, jotta käytännöt olisivat yhtenäiset ja merkitys kaikkien tiedossa. Opettajat tarvitsisivat käytännönläheistä täydennyskoulutusta, jotta käsityön opetus toteutuisi opetussuunnitelman pyrkimysten mukaisesti.

Asiasanat

Käsityö, arviointi, alakoulu, sukupuoli, yhteinen käsityö, kokonainen käsityö, kokemus



## Sisällysluettelo

1	JOHDANTO .....	1
1.1	Käsityön merkitys oppiaineena ja yhteiskunnassa .....	3
1.2	Käsityön sukupuolittuneisuus ja yhteinen käsityö .....	6
1.3	Kokonainen käsityöprosessi ja ositettu käsityö.....	11
1.4	Arvioinnin tehtävät.....	14
1.5	Arvioinnin toteutus ja kohde .....	16
1.6	Hyvä käsityön opetus ja arviointi sekä arviointikokemukset.....	21
2	TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	25
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	27
3.1	Osallistujat.....	27
3.2	Tutkimusmenetelmät .....	28
3.3	Aineiston käsittely .....	30
4	TULOKSET.....	33
4.1	Käsityön hyödyllisyys ja oppimisympäristöt .....	33
4.2	Käsityön kiinnostavuus ja yhteinen käsityö .....	35
4.3	Käsityön sisällöt ja kokonainen käsityö .....	38
4.4	Käsityön arvioinnin tarkoitus ja arviointikäytännöt.....	42
4.5	Käsityön arvioinnin ja arvosanojen perusteet .....	45
4.6	Kokemukset käsityön osaamisesta, opetuksesta ja arvioinnista.....	49
5	POHDINTA.....	56
5.1	Johtopäätökset .....	56
5.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	67
5.3	Jatkotutkimusehdotukset .....	68
	LÄHTEET.....	70
	LIITTEET .....	82



# 1 JOHDANTO

Käsityö on yksi peruskoulun taito- ja taideaineista (Valtioneuvoston asetus 422/2012 6 §). Käsityön opetuksen tehtäviin kuuluu oppilaan käsityötaidon kehittäminen siten, että oppilas kokee iloa ja tyydytystä työstään ja hänen itsetuntonsa vahvistuu. Oppilasta ohjataan suunnitelmalliseen, pitkäjänteiseen ja itsenäiseen työntekoon. Käsityön opetuksen tehtävänä on kehittää luovuutta ja ongelmanratkaisutaitoja sekä esteettisiä, teknisiä ja psyykkis-motorisia kykyjä. Opetukseen sisältyy myös teknologian ymmärtämistä ja käsityöperinteisiin tutustumista. Käsityön arvioinnin tehtävänä on monipuolisesti ja totuudenmukaisesti ohjata sekä kannustaa opiskelua, kuvata oppilaan saavuttamaa tasoa oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin verrattuna sekä auttaa oppilasta muodostamaan omasta oppimisestaan ja kehittymisestään realistinen kuva, joka tukee persoonallisuuden kehitystä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, myöhemmin POPS 2004, 242, 262.) Käsityöoppiaineessa oleellista on innostuksen herättäminen kädentaitojen kehittämiseen ja käyttämiseen myös myöhemmässä elämässä (Karppinen 2005, 116).

Käsityön merkitys ja tarve yhteiskunnassa on muuttunut (Marjanen 2014, 56). Käsityötaito on ollut ihmisen tärkeä perustaito jokapäiväisestä elämästä selviämässä ja tarpeellisten tuotteiden valmistamisessa. Nykyään käsityöilmaisu on painottunut esimerkiksi taidekäsityöhön, koska monet tarvittavat tuotteet voidaan hankkia teollisesti valmistettuina. (Kaukinen 2006, 79.) Nuutinen, Soini-Salomaa ja Kangas (2014) pitävät todennäköisenä, että käsityö on merkityksellinen peruskoulun oppiaineena myös tulevaisuudessa, koska siinä voidaan opiskella muuttuvassa toimintaympäristössä vaadittavia taitoja mielekkäästi. Yhteiskunnassa korostuvat kriittinen ajattelu, avoimien ja monimutkaisten ongelmien luova ongelmanratkaisu, tiedonrakentaminen ja yhteisöllisyys sekä kestävän kehityksen näkökulma. Käsityö liittyy tulevaisuudessa vahvasti elämäntapaan ja hyvinvointiin. Teknologisen osaamisen ohella tarvitaan edelleen kädentaitoja. Itse tekemistä korostava Do It Yourself- eli DIY-kulttuuri on kasvussa, ja käsityöharrastamisen sekä käsityöammattilaisuuden yhdistyminen on yleistymässä. (Nuutinen, Soini-Salomaa & Kangas 2014, 203, 205–208, 214.)

Opetushallitus toteutti ensimmäisen ja tutkimushetkellä tiettävästi ainoan käsityön oppimistulosten seuranta-arvioinnin keväällä 2010 yhdeksäsluokkalaisille (Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011, 238). Käsityöhön liittyvistä tuloksista raportoinut Hilmola (2011) pitää tarpeellisena selvittää, mitä peruskoulukäsityössä opetetaan ja opitaan, miten oppiminen tapahtuu ja miten oppimistuloksia arvioidaan. Opetushallituksen tutki-

mus osoitti kokonaisen käsityöprosessin korostuvan vasta peruskoulun päättövaiheessa, vaikka opetussuunnitelman perusteet suuntaavat käsityön oppilasarviointia kaikilla luokka-asteilla kokonaisen käsityöprosessin vaiheiden mukaisesti. Siksi kokonaisen käsityöprosessin opettaminen herätti kysymyksiä. (Hilmola 2011a, 160.) Lisätietoa kaivataan myös käsityöopetuksen järjestämisestä eri kunnissa (Hilmola 2011c, 173).

Lindforsin (2009) käsityön opetuksen tulevaisuuden haasteita ja merkityksiä koskevassa tutkimuksessa pidettiin tärkeimpänä kokonaisen käsityöprosessin oppimista. Toinen teema oli käsityön imagon kaksijakoisuus: koulukokemusten jakautuminen luovaksi ja innovatiiviseksi suunnitteluksi sekä valmistukseksi tai valmiiden ideoiden traditio-naaliseksi toteuttamiseksi ahdistavassa ilmapiirissä. Tutkimuksessa nousi esiin myös käsityön arvon ja merkityksen määrittäminen sekä käsityön sukupuolittuneisuus. (Lindfors 2009, 293–295.) Seitamaa-Hakkaraisen (2010) mukaan ajankohtaisia aiheita käsityökeskustelussa ovat käsityökasvatuksen arvo ja merkitys innovatiivisessa nyky-yhteiskunnassa, sukupuolten välinen tasa-arvo, käsityön suhde taiteeseen, designiin ja teknologiaan sekä käsityön integrointi muihin oppiaineisiin. Olennaisia kysymyksiä ovat myös, miten käsityötä tulisi opettaa ja mitä sen tulisi sisältää. (Seitamaa-Hakkarainen 2010, 71–73.)

Edellä mainittujen tutkimusten esiin nostamiin kysymyksiin perustuen tämän tapaus-tutkimuksen tarkoituksena on selvittää erään pirkanmaalaisen alakoulun 5. ja 6.-luokkalaisten tyttöjen ja poikien sekä heille käsityötä opettavien opettajien käsityksiä ja kokemuksia käsityöstä ja sen arvioinnista. Tutkimuksessa tarkastellaan tapauskoulun tyttöjen, poikien ja opettajien näkökulmasta käsityöoppiaineen ajankohtaisia teemoja, joita ovat käsityön hyödyllisyys ja oppimisympäristöt, käsityön kiinnostavuus ja yhteinen käsityö, käsityön sisällöt ja kokonaisen käsityön toteutuminen sekä arvioinnin tarkoitus, toteutus ja perusteet. Yhteinen käsityö tarkoittaa samojen käsityösisältöjen opettamista kaikille sukupuolesta riippumatta (Lindfors 2008, 420). Kokonaisessa käsityös-sä sama henkilö suorittaa koko käsityöprosessin eli ideoi, suunnittelee, valmistaa ja arvioi tuotetta sekä prosessia (Pöllänen & Kröger 2004, 160–161). Lisäksi selvitetään, millaisia käsityksiä ja kokemuksia vastaajilla on käsityön osaamisesta, opetuksesta ja arvioinnista sekä niiden hyvästä toteuttamisesta. Tutkimuksessa pyritään kuvailemaan ja ymmärtämään kohteena olevan tutkimusjoukon käsityksiä ja kokemuksia sekä etsimään mahdollisia yhtäläisyyksiä tai eroja tyttöjen ja poikien sekä opettajien välillä. Tutki-muksen aineisto on kerätty vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden aikana, mutta myös vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet huomioidaan.



## 1.1 Käsityön merkitys oppiaineena ja yhteiskunnassa

Kielitoimiston sanakirjan (2017) mukaan käsityö tarkoittaa käsin tai käsityökaluin suoritettavaa työtä, käsitöiden tekemistä, käsin tehdyn työn tuotetta tai peruskoulun oppiainetta, johon kuuluvat tekninen työ ja tekstiilityö (Kotimaisten kielten keskus 2017). Käsityön tuotteen eli produktin merkitys voi olla esimerkiksi taloudellinen, esteettinen tai käytännöllinen. Käsityön tekemisen eli prosessin merkitys puolestaan voi olla muun muassa mielenterveydellinen, taiteellinen, tuotannollinen tai yhteiskunnallinen. (Anttila 1983, 37.) Koulukäsityö perustuu opetussuunnitelmaan ja toteutuu vuorovaikutuksessa oppilaan ja opettajan välillä (Nygren-Landgårds 2000, 19). Käsityön tavoitteet liittyvät käsityötajuun, kätevyYTEEN, luovuuteen ja teknologiaan yhdistettynä tekemisen iloon ja tyytyväisyyteen, jota persoonallinen itseilmaisu tuottaa. Koulukäsityön tulee käsityötajua kehittäen kasvattaa käsityön maailmaan, jotta yksilö voi ohjata omaa ja yhteistoinnallista tuottamistoimintaa. (Peltonen 2007, 66, 74.)

Käsityö on käsitteellisen idean näkyväksi työstämistä materiaalin kautta (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 68). Käsityö on inhimillistä ja tarkoituksellista tuottamistoimintaa, jonka lopputuloksena syntyy konkreettisia tuloksia ja taitoja työstettäessä erilaisin käsityötekniikoin erilaisia materiaaleja (Lepistö 2006, 158). Käsityön perustekniikkana on käsin tekeminen. Koneita ja laitteita voidaan käyttää apuvälineenä, kunhan persoonallinen jälki on havaittavissa käsityön ulkoisena tuotoksena syntyvässä konkreettisessä esineessä. Käsityötuote heijastaa tekijänsä persoonallisuutta, joten sillä on merkittävä rooli henkilön itsetunnon kehittäjänä ja minäkuvan rakentajana. Käsityön tekemisessä tarvitaan sekä fyysisiä että psyykkisiä kykyjä, kuten motoriikkaa, ajattelua ja ongelmanratkaisutaitoja, mielikuvitusta ja luovuutta. Käsitöitä tekemällä ne kehittyvät. Erityisen tärkeä on käytännön järjen kehittyminen, josta on hyötyä asioiden yhteyksien ja taustalla vaikuttavien syiden hahmottamisessa ja siten yhteiskunnan kehittämisessä. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 67–68.)

Suomalainen käsityön opetus, joka sisältää sekä taiteellisen että teknologisen näkökulman, ja jonka tavoitteena on kokonainen käsityöprosessi, on maailmanlaajuisesti ainutlaatuisista (Lindfors 2010a, 106). Muissa maissa käsityöoppiaine on joko hävinnyt tai yhdistetty teknologia- ja taidekasvatukseen tai kotitalous- ja työkasvatukseen (Lepistö, Rönkkö & Tuikkanen 2013, 92). Taito- ja taideaineita ei pidetä yhtä tärkeinä peruskoulussa kuin esimerkiksi äidinkieltä, matematiikkaa ja vieraita kieliä (Järvinen & Autio 2008, 391). Myös taito- ja taideaineiden joukossa käsityö on käytännöllisenä aineena

taideaineita vähemmän arvostettu (Kokko 2007, 3). Käsityötä arvostetaan yksilötasolla, mutta ei yhteiskunnallisesti (Lindfors 2009, 295).

Nykyään ei tarvitse valmistaa kaikkea itse, koska monet tarpeellisista tuotteista voi ostaa, mutta korjaamisen ja kokoamisen osaaminen sekä kuluttajatietoisuus ovat tärkeitä (Lindfors 2010a, 104). Käsityön merkitys liittyy oman luovuuden toteuttamiseen, tekemisen iloon ja esineympäristöön vaikuttamiseen (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 73). Arkielämän automatisoituessa on tärkeää oppia myös tekemällä käytännön asioita ja muodostamalla tekemisestä päätelmiä ja tietoa. Kädet ja aivot ovat yhteydessä toisiinsa. Teot ja toiminta muokkaavat aivoja, jotka puolestaan ohjaavat toimintaa edistäen motorista ja kognitiivista kehitystä. Harjoittelu ja toisto vahvistavat aivoissa aktivoituvaa aluetta. Siksi taito- ja taideaineiden opetusta ei pitäisi vähentää. (Venkula 2008, 39, 49–50; Veeber, Syrjäläinen & Lind 2015, 23–24; Lepistö 2006, 158.)

Käsityössä omaksutaan taitotietoa käsin tekemällä muualla kuin pulpetin ääressä istuen lukuaineita vapaammassa ilmapiirissä (Juvonen 2008, 89, 92). Työelämää varten käsityö antaa ammatillisia suuntautumisvalmiuksia sekä yrittäjyyskasvatusta. Käsityö sisältää innovaatiokasvatusta, jota tarvitaan luovuutta vaativilla muotoilu- ja teknologiaaloilla. Arjenhallintaan käsityö antaa tietoa ja osaamista toimia viisaasti kuluttajana sekä omassa kotitaloudessa. Käsityö on hidasta tekemistä, joka sisältää ongelmanratkaisua ja luovuutta. Se tarjoaa mahdollisuuksia itseilmaisuuksiin ja harrastuneisuuteen. (Kaukinen 2010, 143–144.) Lapselle on luovuudessa tärkeintä itsensä toteuttaminen ja luomisen ilo. Luovan prosessin myötä uuden tuotteen tuottaminen lisää onnellisuutta. (Uusikylä 2012, 57.) Taito- ja taideaineiden hyödyt näkyvät viiveellä, mutta niihin kannattaa panostaa, koska niiden opiskelu lisää tyytyväisyyttä, vähentää persoonaan ja minäkäsitykseen liittyviä ongelmia sekä edistää tunteiden ilmaisua, psyykkistä terveyttä ja sisäistä tasapainoa (Ruismäki & Juvonen 2011, 22).

Opetushallituksen tutkimuksen mukaan yhdeksäsluokkalaisista lähes kaksi kolmasosaa harrastaa vapaa-ajallaan jotakin käsityöhön liittyvää tekemistä, mutta vain harvat ovat osallistuneet koulun järjestämään käsityöharrastustoimintaan (Hilmola 2011b, 234). Käsityön harrastamiseen tai harrastamattomuuteen vaikuttaa siihen käytettävän ajan määrä tai sen puute suhteessa muihin velvollisuuksiin. Käsillä tekeminen teollistuneessa yhteiskunnassa on itsessään arvokasta, jopa ylellistä. (Lepistö 2004, 42–43.) Käsitöiden harrastaminen on hyödyllistä, viihtyisää ja virkistävää oman ajan käyttöä, joka lisää hyvinvointia ja parantaa elämänhallintaa. Käsityöharrastus voi toimia ennaltaehkäisevänä mielenterveystyönä tai kuntoutuksena, auttaa jäsentämään elämäntilanteita ja

selviytymään vaikeuksista. (Pöllänen 2006, 68–76; Pöllänen 2007, 30; Ks. myös Kaukinen 2010, 143–144.)

Käsityöopetuksen tulisi olla alaluokilta lähtien merkityksellistä ja kaikkia opetussuunnitelman sisältöalueita kattavaa, koska sekä taidot että asenteet oppimiseen rakentuvat vuosien kuluessa (Laitinen ym. 2011, 239). Negatiivinen asenne jotakin taito- ja taideainetta kohtaan voi muodostua jo varhaislapsuudessa, ja asenteen muuttaminen saattaa olla työlästä ja kestää kauan. Taito- ja taideaineet ovat kritiikkiherkempiä oppiaineita, koska ne tekevät persoonallisuutta näkyväksi paljastaen myös osaamattomuuden. (Ruismäki & Juvonen 2011, 20–21.) Opetushallituksen tutkimuksessa kahdella kolmasosalla 9.-luokkalaisista oli myönteisesti painottunut käsitys käsityöoppiaineen kiinnostavuudesta, omasta osaamisesta käsityön opiskelussa ja oppiaineen hyödyllisyydestä tulevaisuudessa, opinnoissa ja arkielämässä. Sekä tytöt että pojat suhtautuivat käsityöoppiaineeseen myönteisesti, mutta tytöt suhtautuivat poikia negatiivisemmin erityisesti käsityön tietojen ja taitojen tarpeellisuuteen tulevissa opinnoissa tai työelämässä. (Hilmola, 2011b, 178–180, 233.) 7.-luokkalaisia koskevassa tutkimuksessa sekä tytöt että pojat kokivat osaavansa käsitöitä ja pitivät käsityötä kiinnostavana ja hyödyllisenä oppiaineena. Pojat pitivät käsityötä kiinnostavampana ja hyödyllisempänä kuin tytöt. (Hilmola & Autio 2017, 47.)

Oppimisympäristö muodostuu oppimiseen liittyvän fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuudesta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuu. Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat oppiaineelle kohdistetut tilat sekä opetusvälineet ja oppimateriaalit. Niiden tulee mahdollistaa monipuoliset opiskelumenetelmät ja työtavat sekä tukea oppilaan kehitystä tietoyhteiskunnan jäseneksi kehittymisessä. Psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön tulee tukea vuorovaikutusta, oppimismotivaatiota, edistää itseohjautuvuutta ja luovuutta kiinnostavien haasteiden ja ongelmien myötä. Tavoitteena on avoin, kiireetön, rohkaiseva ja myönteinen ilmapiiri. (POPS 2004, 18.) Opetustilojen tulee olla työskentelyn kannalta turvalliset ja opettajan valvottavissa. Tekstiilityön ja teknisen työn tilojen sijainti lähellä toisiaan mahdollistaa työskentelyn erilaisissa ryhmissä. Opettajan tulee perehdyttää oppilaat turvallisuusohjeisiin. Opetusryhmän jäsenten välinen toimiva vuorovaikutus ja myönteinen asenne oppiaineeseen sekä toisten huomioon ottaminen edistävät hyvää oppimisilmapiiriä, joka kiireetömyyden ohella lisää työturvallisuutta. Koululla on merkitystä työturvallisuusasenteiden ja -käyttäytymisen kehittämiseen myös koulun ulkopuolella. (Inki, Lindfors & Sohlo 2012, 23, 28, 37, 39, 45.)

Opetushallituksen ryhmäkokosuositus käsityöoppiaineessa on 16 oppilasta. Turvallisen ryhmäkoon suuruutta arvioitaessa on huomioitava myös oppilasaines. (Inki ym. 2012, 39; Ks. myös Ruismäki & Juvonen 2011, 16.) Useampi kuin joka kolmas yläkoulun käsityöopettajista arvioi käsityön ryhmäkoot liian suuriksi. Yhtä moni kertoi ryhmäkoon ylittyvän yläkoulun pakollisessa käsityön opetuksessa. Viranomaisten tulisi valvoa enimmäisryhmäkokojen toteutumista. (Hilmola 2011b, 234, 236.)

Taide- ja taitoaineet muodostavat oman ryhmän perusopetuksen opetussuunnitelmassa, jossa on määritelty aineiden vuosiviikkotuntimäärät (38 h) ja minimituntimäärät (Asetus 1435/2001 6 §; Asetus 422/2012 6 §). Käsityön opetustuntimääriä on lähinnä vähennetty peruskoulun alkuajoilta 1970-luvulta alkaen. Vuoden 2004 opetussuunnitelman aikana 3.–7.-luokkalaisille opetettiin käsityötä 2–4 tuntia viikossa. (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 65.) Käsityölle osoitetulla tuntimäärällä on suuri merkitys, koska taitojen oppiminen on hidasta (Lepistö 2010, 74).

Koulun käsityöopetus on osa suurempaa kokonaisuutta. Parhaimmillaan käsityön opetus auttaa käsityön tekijää ymmärtämään aikaansa ja sitoutumaan yhteisöönsä. Koulun käsityön opetukseen saadaan yhteisöllisyyttä tuomalla töitä opetusryhmää laajemman yleisön nähtäville. (Huovila, Hintsa & Säilä 2010, 74.) Koulun toimintakulttuurissa, johon kuuluu myös oppituntien ulkopuolinen toiminta, konkretisoituvat koulun kasvatustavoitteet ja arvot, jotka näkyvät opetuksessa ja arvioinnissa. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden taustalla vallitsevan oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on yksilöllistä ja yhteisöllistä tietojen ja taitojen rakentamista, josta syntyy kulttuurista osallisuutta. (POPS 2004, 18–19.)

## 1.2 Käsityön sukupuolittuneisuus ja yhteinen käsityö

Käsityö on kuulunut kaikista maista ensimmäisenä Suomessa yleissivistävän koulun opetusohjelmaan vuoden 1866 kansakouluasetuksesta lähtien (Anttila 2003, 77). Käsityön asema kansakoulun oppiaineena on luettu kansakoulun isä Uno Cygnaeuksen ansioksi (Simpanen 2003, 8). Kansakoulun alussa käsityöoppiaine sisälsi vain tekstiilityötä, mutta noin parin vuoden kuluttua opetettiin myös veistoa (Metsärinne 2009a, 158). Kulttuurihistoriallisesti naisille on kuulunut pehmeiden materiaalien käsittely ja miehille kovien materiaalien työstäminen (Anttila 1983, 6). Kansakoulussa käsityö jakautui tyttöjen ja poikien käsitöihin. Käsityön käsite liitetään yhä helposti vain tekstiilityöhön, joka yhdistetään käsillä tekemiseen ja jota kutsutaan ”käsityöksi” tai ”kässäksi”. Teknis-

tä työtä puolestaan nimitetään puheessa ”veistoksi” tai ”puutyöksi”, vaikka teknologian merkitys on nykyään korostunut. (Collanus, Guttorm, Jokela & Kärnä-Behm 2006, 151.)

Käsityöoppiaineen sukupuolijakautuneisuutta on pyritty vähentämään koko peruskoulun olemassaolon ajan, mutta tutkimukset osoittavat, ettei se ole täysin onnistunut. Ennen 1970-lukua koulu on pyrkinyt kasvattamaan sukupuolen mukaan eriytyneisiin tehtäviin ja rooleihin sukupuolineutraalin opetuksen sijaan. (Marjanen 2012, 31.) Peruskoulun opetussuunnitelman myötä 1970-luvulla sukupuolten välinen tasa-arvo korostui, ja käsityön sisältöjen sukupuolisidonnaisuutta haluttiin vähentää nimeämällä oppiaine uudelleen. Käsityö ja sen sisältöalueet tekstiilityö ja tekninen työ ovat olleet käytössä olevia käsitteitä vuodesta 1975. (Marjanen 2014, 56.) Jaon ajateltiin perustuvan materiaaleihin sukupuolen sijaan. Kolmannella luokalla kaikki oppilaat opiskelivat sekä tekstiilityötä että teknistä työtä, jonka jälkeen valittiin vain toinen käsityölaji pääsääntöisesti peruskoulussa opiskeltavaksi. Oppilaat kuitenkin valitsivat suurelta osin sukupuolitradiation mukaisesti: tytöt tekstiilityön ja pojat teknisen työn. (Lindfors 2008, 416–417.)

Käsityölajin sukupuolittuneen valinnan taustalla on kulttuurisidonnaisen käsityksen omaksuminen eri sukupuolille kuuluvasta ja sopivasta tekemisestä. Käsityksiä voivat ylläpitää opettajat, toiset oppilaat, perhe, koulun käytännöt ja yhteiskunta. Teknisen työn valinnut tyttö on ollut hyväksytympi ja arvostetumpi kuin tekstiilityön valinnut poika, koska miesten käsitöitä on pidetty hierarkkisesti korkeammassa arvossa kuin naisten käsitöitä. (Kokko 2007, 68–69.) Teknisen työn opettaja on useimmiten mies ja tekstiilityönopettaja nainen (Niiranen 2016, 52).

Käsityö kuuluu edelleen perusopetuksen oppimäärän sisältöön kaikille yhteisenä aineena valtioneuvoston päättämän tuntijaon ja yleisten valtakunnallisten tavoitteiden sekä opetushallituksen päättämien opetuksen tavoitteiden ja keskeisten sisältöjen mukaisesti (Perusopetuslaki 628/1998 11 § & 14 §). Yhteinen käsityö tarkoittaa perusopetuksessa kaikille oppilaille sukupuolesta riippumatta suunnattua käsityön opetusta, joka sisältää sekä tekstiilityön että teknisen työn oppisisältöjä (Lindfors 2008, 420). Yhteisen käsityön ajateltiin olevan vastaus käsityöhön suunnattuun tasa-arvokritiikkiin (Lindfors 2010, 103). Tutkimuksen aineistonkeruun ajankohtana voimassa olleen vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden mukaan käsityöhön kuului tekstiilityön ja teknisen työn sisältöjä. Käsityön opetus toteutettiin samansisältöisenä kaikille oppilaille vuosiluokilla 1–4. Myös vuosiluokilla 5–9 käsityön opetukseen kuului kaikille oppilaille yhteisiä tekstiilityön ja teknisen työn sisältöjä, joista kummallekin oli määritelty omat sisällöt ja

tavoitteet. Oppilaalle voitiin antaa mahdollisuus painottaa käsityöopintojaan 5. ja 6. luokalla joko tekstiilityöhön tai tekniseen työhön kiinnostuksen ja taipumusten mukaan. (POPS 2004, 242–244.)

Käsityön opetus on voitu järjestää eri tavoin kunnasta, koulusta, opettajasta tai luku- järjestysteknisistä asioista riippuen. Valtakunnallisesti erilaiset käytännöt voivat johtaa siihen, että perusopetus antaa oppilaille varsin erilaiset tiedot ja taidot käsityössä. (Kuu- si, Jakku-Sihvonen & Koramo 2009, 25; Lepistö 2010, 59.) Lindforsin (2010) mukaan käsityön sukupuolisidonnainen jakautuminen jatkuu niin kauan kuin oppilailla ja heidän vanhemmillaan on mahdollisuus tai pakko valita vain toinen opiskeltava käsityöläji. Painotettaessa suurin osa tytöistä valitsee tekstiilityön ja pojista lähes kaikki teknisen työn. (Lindfors 2010a, 103, 110.)

Tasa-arvo voi olla absoluuttista, jolloin kaikille annetaan samanlaista koulutusta, tai suhteellista eli huomioidaan yksilöiden erilaiset kyvyt ja halut. Tasa-arvoisuuden ei tarvitse merkitä kaikille samanlaisia menettelytapoja. Koulussa olisi tärkeää huomioida ja tiedostaa oppilaiden erilaisuus asetettaessa heille tavoitteita sekä taustalla vaikuttavat asenteet, jotka saattavat ylläpitää eriarvoistamista. Oppilaiden itsensä toteuttamiseen, osallistumiseen ja hyvinvointiin liittyvistä syistä yksilön valinnan mahdollisuuksia tulisi kunnioittaa myös käsityössä. (Pöllänen 2002, 222–224.) Pitkäkestoisen käsityöläjin va- linnan sijasta valinnaisuutta pitäisi kehittää antamalla oppilaille aihepiiritehtäviä, joiden toteuttaminen on mahdollista monipuolisesti erilaisilla materiaaleilla ja tekniikoilla (Lindfors 2010a, 110).

Käsityöoppiaineen sisällön ja nimen yhteydessä on pohdittu taitoa, taidetta, muotoi- lua ja teknologiaa (Collanus ym. 2006, 153). Vuoden 2014 opetussuunnitelman perus- teissa käsityö on kokonaista käsityöprosessia korostava oppiaine, jossa käsityön lajeja ei ole enää eritelty valittavaksi missään vaiheessa, vaan kaikille oppilaille sukupuolesta riippumatta opetetaan monimateriaalista oppiainetta nimeltä käsityö, joka sisältää käsi- työilmaisuuksiin, muotoiluun ja teknologiaan perustuvaa toimintaa (Perusopetuksen ope- tussuunnitelman perusteet 2014, myöhemmin POPS 2014, 302). Monimateriaaliset käsi- työtuotteet sisältävät useita materiaaleja ja tekniikoita eri käsityön sisältöalueilta ympä- röivän maailman mukaisesti (Lepistö ym. 2013, 105). Keskustelua painotetusta tai yh- teisestä ja samansisältöisestä käsityöstä on kuitenkin pidetty yllä. Muun muassa poikien käsityökiinnostuksen väheneminen monimateriaalisen käsityön myötä on huolestuttanut tutkijoita. Käsityön sisältöjen jakoa teknologiaan sekä kotitalouden yhteydessä opetetta- vaan tekstiilityöhön on pohdittu. (Hilmola & Autio 2017, 53–55.)

Käsityön sisältöalueiden yhdistäminen vaatii yhteistyötä erilaisen koulutuksen saaneilta tekstiilityön ja teknisen työn opettajilta. Perinteisesti eri materiaaleja on työstetty erilaisin tekniikoin eri tavoin varustelluissa opetustiloissa. (Kaukinen & Riipinen 2008, 411.) Opetustilojen tulisi muodostaa kokonaisuus, jossa opettajat voisivat toimia joustavasti yhteistyössä omilla aineenhallinnan vahvuusalueillaan. Näin oppilaat voisivat tehdä valintoja omien projektiensa ja kiinnostuksenkohteidensa perusteella perinteisen sukupuolijaon mukaan tai sen vastaisesti tehtyjen pitkäkestoisten käsityövalintojen sijaan. (Lindfors 2010a, 110.)

Sama opettaja ei voi olla yksin vastuussa koko laajasta käsityöoppiaineesta, mutta molempia käsityön lajeja tulee ymmärtää ja osata jonkin verran, jotta kykenee tiedostamaan oman opetuksensa roolin oppilaan opintojen kokonaisuudessa. Siksi opettajankoulutuksessa tulee opettaa molempia käsityösisältöjä. (Lindfors 2008, 424.) Toisen sisältöalueen opinnot eivät automaattisesti tarkoita sitä, että opettaja kokisi omat taitonsa riittäviksi sen opettamiseen (Lepistö ym. 2013, 105). Taito- ja taideaineita ei voi opettaa ilman asianmukaista aineenhallintaa myös konkreettisen toteutuksen osalta (Ruismäki & Juvonen 2011, 20). Käsityötä opettavan opettajan tulee tiedostaa käsityön olemus ja luonne sekä kehittää monipuolisesti omia käsityötaitojaan, jotta hän ymmärtää oppilaan käsityöllistä toimintaa ja kykenee ohjaamaan oppilaan oppimista kasvatuksellisesti ja didaktisesti (Lepistö 2005, 258).

Ennen vuotta 2004 peruskoulussa käsityötä opiskelleet henkilöt ovat suurimmaksi osaksi kolmannen luokan jälkeen valinneet pääasiallisen käsityön opiskelun kohteekseen joko tekstiilityön tai teknisen työn. Näin ollen käsitöitä yliopistossa opiskelevien tulevien opettajien lähtötaso toisessa käsityön sisältöalueessa saattaa olla peräisin peruskoulun seitsemänneltä tai jopa kolmannelta luokalta. (Lindfors & Kokko 2010, 218.) Luokanopettajat suorittavat käsityöopinnot osana perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisia opintoja, jotka antavat ammatillisia valmiuksia perusopetuksen oppimäärään kuuluvien kaikille yhteisten aineiden opettamiseen (Perusopetuslaki 628/1998 11 §; Valtioneuvoston asetus 794/2004 19 §). Eri yliopistojen opettajankoulutuslaitoksilla käsityöopinnot laajuus vaihtelee muutamalla opintopisteellä, mutta monialaisten opintojen käsityökursseja on joka tapauksessa pidetty riittämättöminä (Lindfors & Kokko 2010, 223, 226). Pitkään on pohdittu, että luokanopettajakoulutuksen monialaisilla opinnoilla saisi luokkien 1–4 käsityön opettamisen pätevyyden ja luokkien 5–7 opettamiseen tarvittaisiin myös käsityön perusopinnot, mutta tähän ei ole toistaiseksi päädytty. Opettajan vähäinen pätevyys

opettaa käsitöitä heikentää oppiaineen roolia koulun oppimiskulttuurissa. (Lepistö 2006, 164; Lindfors 2010b, 43–44.) Myös lyhyisiin käsityösijaisuuksiin tulisi rekrytoida muodollisesti kelpoisia opettajia (Hilmola 2011b, 235).

Käsityön sisällön jakautuminen sukupuolten mukaan on perustunut käsityöperinteesseen, jota opettajankoulutus on vahvistanut. Kehitettäessä käsityötä modernina oppiaineena ilman perinteistä sukupuolijakoa, opettajat tarvitsevat käsityötieteen tukea. (Lindfors 2009, 290–291.) Opettajankoulutuksessa tulisi vahvistaa sukupuolitietoisuutta ja siten kehittää sukupuolisensitiivistä käsityöopetuksen pedagogiikkaa, jolloin voidaan purkaa käsityöoppiaineen sukupuolittuneisuutta (Kokko 2008, 357). Yläkoulun käsityöopettajista harvempi kuin joka viides pitää tärkeänä käsityön toteuttamista samansisältöisenä kaikille. Sen sijaan neljä viidestä opettajasta pitää painotettua käsityön opiskelua tärkeänä. (Hilmola 2011b, 234.)

Yhteinen käsityö on saanut osakseen kritiikkiä siitä, että opetustuntimäärät puolittuvat ja kaksi käsityön sisältöä, tekstiilityö ja tekninen työ, yhdistyvät käsityöoppiaineeksi herättäen kysymyksen, mitä käsityössä pitäisi opiskella (Lindfors 2008, 421). Kaukinen (2007) pitää käsityön sisältöjen yhdistämistä ilman tuntimäärien lisäystä oppiaineiden muuttamisena käytökelvottomiksi (Kaukinen 2007, 310). Lepistön ym. (2013) tutkimuksen mukaan monipuolisen käsityön opiskelu sekaryhmissä on rauhoittanut käsityön oppitunteja, mahdollistanut oppilaiden kohtaamisen yksilöllisesti, lisännyt poikien työskentelytarkkuutta, rohkaissut tyttöjä teknisessä työssä sekä lisännyt sukupuolten välistä avunantoa ja edistänyt muotojen ja värien käyttöä. Opettajat ovat käyttäneet enemmän yhteisöllistä opetustapaa opettajajohtoisuuden sijaan. (Lepistö ym. 2013, 100–102.) Yhteisessä käsityössä opitaan arvoja, jotka eivät ole käsityöoppiaineriippuvaisia: ajattelun ja tekemisen valmiuksien kehittämistä, tekemisen iloa, kokemista ja asennekasvatusta, mutta tällöin käsityön luonne ja lisäarvo eivät pääse oikeuksiinsa (Kaukinen & Riipinen 2008, 411).

Metsärinne (2009) pitää käsityötä innovaatioaineena, pohtii kriittisesti perinteisten tekniikoiden osaamisen tärkeyttä ja korostaa uuden teknologian hyödyntämistä käsityössä (Metsärinne 2009b, 148–151). Teknologian opetusta tulisi tehdä näkyväksi myös tekstiilityössä (Lindfors 2008, 424). Niirasen (2016) mukaan oppilaille tulisi tarjota mahdollisuuksia kiinnostua teknologiasta sukupuolesta riippumatta. Myös tyttöjen olisi hyvä saada itseluottamusta vahvistavia kokemuksia teknologiaan liittyen jo alakoulussa, jotta he kiinnostuvat teknologiaan liittyvistä miesvaltaisista aloista. Tytöt ovat poikia kiinnostuneempia ympäristönsuojeluun liittyvistä aiheista sekä käytännöllisten tuotteiden



den ja koriste-esineiden valmistuksesta. Pojat puolestaan pitävät elektroniikkatöiden tekemisestä, ongelmien ratkaisemisesta ja kokeilemisesta. Tytöt kaipaavat teknisessä työssä enemmän opettajan kannustusta ja tukea kuin pojat. (Niiranen 2016, 40, 48–49.) Monipuolisen käsityön opiskelu vähentää käsityön perinteistä sukupuolisidonnaisuutta ja edustaa koulutuksellista tasa-arvoa. Sekä tekstiilityön että teknisen työn oppisisältöjen opiskelulla voidaan kehittää kaikkia oppilaita tasa-arvoisesti ja kokonaisvaltaisesti. (Lepistö ym. 2013, 92.)

### 1.3 Kokonainen käsityöprosessi ja ositettu käsityö

Aineistonkeruun aikana voimassa olleen vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden mukaan yhtenä olennaisena tavoitteena on mainittu, että oppilas oppii vähitellen hallitsemaan kokonaisen käsityöprosessin luokkien 1–4 aikana ja 5–9-luokilla syventää osaamistaan (POPS 2004, 243). Myös vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa käsityön tärkeänä tehtävänä ja tavoitteena on ohjata oppilaita hallitsemaan kokonainen käsityöprosessi (POPS 2014, 270).

Kokonainen käsityöprosessi sisältää tuotteen eli produktin ideoinnin, teknisten ja visuaalisten ominaisuuksien suunnittelun, valmistuksen ja sekä produktin että prosessin arvioinnin. Sama henkilö suorittaa kaikki prosessin vaiheet. Kokonainen käsityöprosessi ei pyri yhdistämään tekstiilityötä ja teknistä työtä, vaan prosessin tarpeista riippuen käytetään käsityölajille ominaisia materiaaleja, tekniikkoja sekä työtapoja ja oppiminen etenee kontekstisidonnaisesti kohti kokonaisen käsityöprosessin hallintaa. (Pöllänen & Kröger 2004, 161–162; Ks. myös Kojonkoski-Rännäli 1995, 68; Lepistö 2004, 110; Lindfors 2010a, 104.) Oppilas tarvitsee riittävästi tietoa materiaaleista ja tekniikoista, jotta voi toteuttaa käsityölliset suunnitteluideansa (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 68). Käsityön opetus perustuu käsityötaidon oppimiseen, johon kuuluu materiaalien ja muokkaamiseen tarvittavan teknologian hallintaa sekä laatutietoisuutta. Opetuksessa tulee huomioida käsityötaidon ja -ilmaisun kehittäminen, kokonaisen käsityön tekeminen, konkreettisen käsityötuotteen valmistaminen sekä monipuoliset sisällöt. (Rönkkö 2011, 111, 143.)

Ositettu käsityö ei sisällä kokonaisen käsityöprosessin kaikkia vaiheita, vaan tuote toteutetaan valmiin suunnitelman tai ohjeen perusteella. Ositettu käsityö sopii tarveesineiden valmistamiseen, harrastustoimintaan, kuntoutukseen ja terapiaan sekä käden- taitojen ja tekniikoiden harjoitteluun. (Pöllänen & Kröger 2004, 161–162.) Suoma-

laisen koulukäsityön ositetun käsityön ja tekniikoiden hallinnan korostaminen perustuu mallisarjoihin, jotka tulivat 1800-luvun lopulla määrittämään, mitä käsityössä piti oppia valmistamaan (Lindfors 2010a, 101). Toisin kuin 1970-luvulla, vuoden 2004 opetussuunnitelmassa ei määritellä käsityössä valmistettavia tuotteita tai käytettäviä materiaaleja ja tekniikoita. Käsityötä opettavien haasteena on suunnitella, miten opetussuunnitelman tavoitteet saavutetaan. Toteutustavat ovat olleet valtakunnallisesti epäyhtenäisiä. (Lepistö 2011, 175–176.) Käsityö voi painottua taitoihin, tuotesuunnitteluun tai taiteeseen (Pöllänen & Kröger 2004, 169). Käsityö kuitenkin toteutuu aina jonkun tietyn materiaalin työstämisenä sille sopivin välinein ja tekniikoin, jotka ovat ominaisia tekstiilityölle tai tekniselle työlle (Lepistö 2004, 110).

Käsityönopettajat ovat olleet huolissaan siitä, ettei tuntimäärän puitteissa voida saavuttaa molempien sisältöalueiden osalta riittävää erilaisten tekniikoiden osaamista ja taitotasoa. Oppiaineelle annettu asema on arvovalintakysymys. Käsityön roolia perusopetuksessa on jouduttu perustelemaan aina opetussuunnitelmaudistusten yhteydessä. (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 63, 65.) Yläkoulun käsityönopettajista neljännes ei pidä opetussuunnitelman tavoitteita realistisina opetustuntimäärän puitteissa eikä tuntijakoa riittävänä käsityön sisältöjen opettamiseen (Hilmola 2011b, 233).

Käsityön osaaminen sisältää hiljaista tietoa tekemisestä. Jotta siitä voidaan keskustella, se pitää muuttaa ymmärrettäviksi sanoiksi, malleiksi tai numeroiksi. Hiljainen tieto opitaan tekemällä kirjasta lukemisen sijaan. Taidon oppiminen voi olla haastavaa, mutta osaaminen ei helposti katoa. (Ruismäki & Juvonen 2011, 22–23.) Käsityöt tuotteen ja prosessin lisäksi olennaista käsityössä on kokemuksista, elämyksistä, omasta osaamisesta ja kehitymisestä puhuminen. Oppijan ja käsityön välistä hiljaista vuorovaikutusta ja kehitystä voidaan havainnollistaa muille esimerkiksi portfolion avulla. (Karppinen 2005, 116.) Kokonainen käsityöprosessi voidaan suorittaa myös ryhmätyönä (Pöllänen & Kröger 2004, 162). Käsityötuntien oppimisympäristö antaa mahdollisuuden oppilaiden vuorovaikutus- ja viestintätaitojen kehittymiseen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Ryhmätyöt edistävät vuorovaikutustaitojen kehittymistä. (Karppinen 2005, 116.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden mukaan käsityönopetuksen tulee sisältää oppiaineessa esiintyvien ongelmien sekä sovellusten yhteyden pohtimista muihin oppiaineisiin, kuten esimerkiksi kuvataiteeseen, matematiikkaan ja luonnontieteisiin, liittyen (POPS 2004, 244). Tekstiilityötä voidaan integroida muun muassa kuvataiteen, matematiikan, kemian, tietotekniikan, kielten, biologian ja historian kanssa. Tekninen työ puolestaan sopii integroitavaksi matematiikan, fysiikan ja tietotekniikan kanssa.

(Kaukinen 2006, 88–89.) Tutkimusta käsityön integroimisesta muiden oppiaineiden kanssa kaivataan (Hilmola 2011b, 236).

Eriyttäminen kuuluu opettajan perustaitoihin (Uusikylä 2007, 149). Eriyttäminen tarkoittaa opetuksen yksilöimistä siten, että tavoitteena on kunkin oppilaan henkilökohtainen kehitys. Se edellyttää opettajalta hyvää oppilaantuntemusta. (Hellström 2008, 63.) Tukiopetus on eriyttämistä yksilöllisten tehtävien, ajankäytön ja ohjauksen avulla. Sitä tulee antaa oppilaalle heti oppimisvaikeuksien ilmettyä koulumenestyksen kannalta taroituksenmukaisesti oppituntien aikana tai niiden ulkopuolella, jotta oppilas ei jää opinnoissaan jälkeen. (POPS 2004, 24.)

Metsärinteen (2006) tutkimuksessa teknisen työn aineenopettajaopiskelijat mainitsivat eriyttämisen haasteeksi oppilaantuntemuksen vähäisyyden, joka johti myös tasoerojen tunnistamisen ongelmaan sekä oppilaiden käsityöhistorian ja aiempien arviointien tuntemuksen puutteeseen. Eriyttämisen keinot koettiin vähäisiksi, koska opiskelijat eivät tieneet, mitä tietyn ikäinen oppilas osaa tehdä käsillään. Opiskelijat kokivat, ettei koulutuksessa oltu käsitelty riittävästi käsityöopetuksen eriyttämistä käytännössä. Lisätöiden teettäminen lahjakkaille koettiin helpompana kuin esimerkiksi hitaiden tai liikuntarajoitteisten oppilaiden eriyttäminen. (Metsärinne 2006, 61–62.) Opettajille tulisi tarjota täydennyskoulutusta erityisesti käsityön keskeisiin tekniikoihin ja erityisoppilaiden opettamiseen liittyen (Hilmola 2011b, 235).

Kokonaisen käsityöprosessin haasteena on suunnittelun opettaminen (Lindfors 2008, 419). Useat käsityöopettajat kokevat koulutuksensa riittämättömäksi suunnittelun opettamiseen ja tuntiresurssit liian vähäisiksi siihen panostamiseksi (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 69). Käsityöprosessissa olennaista on käyttäjälähtöinen suunnittelu: todellinen ongelma, käyttäjä ja käyttötilanne käyttäjälle ominaisessa ympäristössä (Lindfors 2008, 419). Aidosta suunnitteluhaasteesta lähtevä asiantuntijamainen suunnittelutyöskentely yhdessä määritellyssä merkityksellisessä kontekstissa tukee oppimista, jossa vuorottelevat ajattelu, käsin tekeminen sekä reflektointi. Osallistuminen tällaiseen työskentelyyn jo koulutuksen varhaisessa vaiheessa auttaa oppilaita suoriutumaan tulevaisuuden työelämän haasteista. (Nuutinen ym. 2014, 214–215.) Käsityö kehittää ympäristötietoisuutta, kriittisyyttä, pitkäjännitteisyyttä ja yhteistyötaitoja (Huovila ym. 2010, 74).

Opetushallituksen tutkimuksessa yhdeksännen luokan oppilaista vain neljällä kymmenestä oli sellainen käsitys, että peruskoulun käsityöopetus oli toteutettu kokonaisen käsityöprosessin suuntaisesti, mutta suunnilleen yhtä monen oppilaan mukaan käsityöt olivat perustuneet opettajan ideoihin, suunnitelmiin sekä mallitöihin eli ositettuun käsi-

työhön. Yläkoulun opettajat kuitenkin kertoivat oppilaiden ideoivan, suunnittelevan ja valmistavan itse suunnittelemaansa käsitteitä usein ja pitivät opettajajohtoisia työtapoja harvinaisina. Opettajien mukaan vain opettajan työohjeiden seuraaminen tuotteita valmistettaessa korosti opettajajohtoisuutta. (Hilmola 2011b, 235.) Kokonaiseen käsityöprosessiin ryhtyminen vaatii motivointia ja aktivointia (Pöllänen & Kröger 2004, 162).

Kokonainen käsityö on haaste käsityötä opettaville sekä opettajien kouluttajille sekä koko yhteiskunnalle arvojen ja resurssien osalta (Pöllänen & Kröger 2004, 161–162). Kokonaisen käsityöprosessin toteuttaminen mielekkäästi eri-ikäisten oppilaiden kanssa on didaktiikan kehittämiskysymys. Opettajat tarvitsevat täydennyskoulutusta ja tietoa uusimmista käsityökasvatuksen ja käsityötieteen tutkimustuloksista sekä rohkaisua ja esimerkkejä, miten muuttaa opetustaan. (Lindfors 2010a, 110.) Seitamaa-Hakkarainen (2009) mukaan käsityön mielekkyys ja merkitys koostuvat pitkäjänteisestä käsityöprosessista ja siihen liittyvästä luovasta, mielihyvää tuottavasta kokemuksesta sekä toiminnallisia taitoja ja ongelmanratkaisua kehittävästä toiminnasta, jolla voi omalla työllä vaikuttaa esinemaailmaansa ja elinympäristöönsä. Taidot kehittyvät tekemisen ja ajan myötä. (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 66, 72.)

## 1.4 Arvioinnin tehtävät

Käsitteet arviointi ja arvostelu perustuvat etymologisesti uudissanaan arvioida, joka on johdettu sanasta arvo. Arviointi tarkoittaa tiedonsaantiprosessia, josta saatu tieto voi olla myös likimääräistä tai summittaista. Arvostelu puolestaan painottaa tarkkaa ja täsmällistä, summatiivista arviointitietoa. Perusopetuksessa siirryttiin käyttämään oppilasarvostelun sijaan oppilaan arviointia vuoden 1998 perusopetuslain (628/1998) ja perusopetusasetuksen (852/1998) myötä. Arvioinnin tehtävä muuttui oppilaan ohjaamiseksi arvioinnin avulla opintojen aikana pelkän arvosanan antamisen sijaan. Opetussuunnitelmaan käsite vaihtui vuonna 2004. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa oppilaan arvioinnin on korvannut oppimisen arviointi. Arviointi antaa tietoa opettajalle, oppilaalle ja huoltajalle onnistumisen sekä harjoituksen kohteista ja kertoo, miten opetus on onnistunut. Arviointi käsittää sekä lopputuloksen eli tietyn aihealueen, tiedon tai taidon arvioinnin että oppimista ohjaavan ja tukevan palautteen. (Ouakrim-Soivio 2016, 10–11.)

Arviointi on arvon antamista arvioinnin kohteelle (Atjonen 2007, 20; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8). Käsityössä arviointi kohdistuu sekä työskentelyprosessiin että toiminnan tulokseen (Anttila 2013, 103). Käsityöoppiaineessa arvioidaan oppilaan

henkilökohtaisia taitoja ja osaamista, joten arvioinnin tulee olla realistista, mutta kannustavaa ja itsetunnon kehittymisen kannalta rakentavaa (Kojonkoski-Rännäli 2009). Tässä tutkimuksessa arvioinnilla tarkoitetaan koulussa tapahtuvaa arviointia, joka voi kohdistua oppilaan osaamiseen, suoritukseen, työskentelyyn tai käyttäytymiseen oppimisprosessin aikana tai sen lopuksi. Arviointiin sisältyy myös arvosanan antaminen. Arviointipalautte voi sisältää sekä sanallista että numeerista palautetta.

Pickfordin ja Brownin (2006) mukaan viisi olennaista kysymystä arvioinnissa ovat: miksi arvioidaan, kuka arvioi ja milloin arviointi tapahtuu sekä miten ja mitä arvioidaan (Pickford & Brown 2006, 4; Ks. myös Atjonen 2007, 21). Oppiminen, opetus ja arviointi liittyvät toisiinsa ja perustuvat oppimiskäsitykseen sekä opetussuunnitelmiin ja koulun toimintakulttuuriin (Ouakrim-Soivio 2016, 14, 80–81). Ihmiskäsitys, opetuskäsitys ja oppimiskäsitys ohjaavat opetussuunnitelman sisältöjen kautta opetuksen ja oppimisen tavoitteiden asettelua sekä koulun toimintaa ja käytäntöjä (Ihme 2009, 72). Arviointi kuuluu osaksi oppimista, joten sitä ei pidä tarkastella irrallaan muusta pedagogisesta toiminnasta (Atjonen 2007, 20). Oppimisen ja opettamisen tukeminen ja edistäminen on arvioinnin tärkein tehtävä (Koppinen ym. 1994, 8). Perusopetuslain (628/1998) mukaan oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen arvioinnin tulee olla monipuolista. (Perusopetuslaki 628/1998, 22 §) Käsityön arviointia erityisesti suomalaisessa alakoulussa on tutkittu varsin vähän. Vuonna 2010 Opetushallitus arvioi käsityön oppimistuloksia 9. vuosiluokalla ensimmäistä kertaa (Laitinen ym. 2011, 238).

Oppilaan arviointi jaetaan arviointiin opintojen aikana sekä päättöarviointiin. Opintojen aikaisen arvioinnin tehtävänä on myös käsityössä ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kuvata, miten hyvin oppilas on saavuttanut tavoitteet, joita kasvulle ja oppimiselle on asetettu. Arvioinnin tehtävänä on auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva omasta oppimisestaan ja kehittymisestään ja näin tukea oppilaan persoonallisuuden kasvua. (POPS 2004, 262.) Arvioinnin tehtävät sisältävät ristiriitoja. Toisaalta arvioinnin tulee olla kannustavaa, mutta myös luokitella ja asettaa järjestykseen. (Ouakrim-Soivio 2016, 54.)

Arviointipalautteen avulla oppilas rakentaa käsitystä omasta oppimisestaan, vahvuksistaan ja heikkouksistaan. Minäkäsitystä ja siihen kuuluvia osa-alueita: itsetunte-  
musta, itsearvostusta ja itseluottamusta voidaan kehittää ja vahvistaa arviointipalautteen avulla. (Korpinen 1996, 70–71.) Opetusmenetelmät, oppimismenetelmät ja arviointime-

netelmät ovat yhteydessä minäkäsityksen rakentumiseen. Oppiainekohtaisten tietojen ja taitojen arvioinnin ohessa olisi hyvä huomioida myös oppimista ja tunteita koskevat taidot sekä sosiaaliset taidot. (Ihme 2009, 82, 127.)

Terve itsetunto on tärkeä oppimistulos, koska silloin yksilö uskaltaa olla oma itsensä vastuuntuntoisesti, osaa arvioida itseään sekä työtään realistisesti epäonnistumisesta masentumatta ja arvostaa muita. Kouluaikaisilla oppimiskokemuksilla on vaikutusta myöhemmässä elämässä. Itsetuntoa vahvistavat kokemukset luovat perustan elinikäiselle opiskelulle. (Korpinen 1996, 78.) Oppilas määrittää arvioinnin kautta opiskelutavoitteitaan ja rakentaa minäkuvaansa. Säännöllisesti toistuvat ryhmäarviointi, itsearviointi, arviointikeskustelu ja sanallinen arviointi voivat muodostaa arvioinnista minäkäsityksen rakentamista edistävän oppimisprosessin. (Ihme 2009, 90, 162–163.)

Oppilaan minäkäsityksen kehityksen kannalta opettajan antama myönteinen ja kannustava palaute oppijalle merkityksellisistä asioista on tärkeää. Oppijan tulee tietää tavoitteet, mitä häneltä odotetaan. Tehtävien pitää olla sopivan haastavia, jotta hän voi saada onnistumisen kokemuksia. Edistymisestä annettava palaute on oltava realistista vahvuuksista ja kehitettävistä asioista, ja niistä tulee voida keskustella. Oppilaan tulee kokea olevansa hyväksytty koulumenestyksestä riippumatta. Kielteisen palautteen tulee kohdistua suoritukseen persoonallisuuden sijaan. Suuret oppilasmäärät ja opettajan lisääntynyt työmäärä vähentävät opetuksen yksilöllisyyttä ja mahdollisuutta henkilökohtaiseen palautteenantoon oppimistilanteissa. (Korpinen 1996, 71–74, 79, 82.)

## 1.5 Arvioinnin toteutus ja kohde

Suomalaisessa peruskoulussa arvioinnin perusteet ovat historian kuluessa olleet erilaisia. Absoluuttisessa arvioinnissa kaikkia oppilaita arvioidaan ennalta määriteltyyn suoritustasoon verrattuna. Suhteellisessa arvioinnissa oppilaan suoritus, taidot tai tiedot suhteutetaan muiden oppilaiden suoritustasoon. Kriteereihin perustuvassa arvioinnissa arviointikriteerit perustuvat etukäteen määriteltyihin opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Tavoiteperusteisella arvioinnilla puolestaan arvioidaan ennalta määriteltyjen tavoitteiden saavuttamista. Nykyään arviointi ei ole enää suhteellista, mutta ei täysin kriteeriperusteista, koska kaikille arvosanoille ei ole kuvausta opetussuunnitelman perusteissa. Opettajilla on laaja pedagoginen vapaus opettamisessa ja arvioinnissa, joiden yhdenmukaisuutta valtakunnallisesti ohjataan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteilla. (Ouakrim-Soivio 2016, 16–18, 20, 73.)

Formatiivinen arviointi on opintojen aikaista ohjaavaa palautetta. Summatiivinen arviointi on osaamisen ja opitun arviointia, johon kuuluu oppiaineelle asetettuihin tavoitteisiin ja kriteereihin perustuva arvosanan antaminen. Prognostisella arvioinnilla puolestaan ennakoidaan menestystä opinnoissa tai työssä tulevaisuudessa. Diagnostisella arvioinnilla voidaan kartoittaa oppilaiden lähtötaso ja oppimisedellytyksiä. (Ouakrim-Soivio 2016, 15, 19.) Oppilaiden lähtötaso on olennaista selvittää, jotta opettaja osaa suunnitella opetuksen sopivasti oppimista tukevaksi (Koppinen ym. 1994, 25).

Opintojen aikainen arviointi kohdistuu oppilaan oppimiseen ja edistymiseen. Sen on oltava totuudenmukaista ja perustuttava monipuoliseen näyttöön. Arviointi on merkityksellinen osa oppimisprosessia. Opettajan antama jatkuva palaute on tärkeää. Arvioinnin avulla opettaja ohjaa oppilasta tiedostamaan omaa oppimistaan. (POPS 2004, 262.) Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden mukaan opintojen aikainen arviointi on pääosin oppimisen ohjaamista palautteen avulla itsearviointia sekä vertaisarviointia painottaen (POPS 2014, 50–51). Kannustava palaute virheiden korostamisen sijaan ilmentää arvioinnin pedagogista tehtävää. Opetuksen järjestäjä ja koulu päättävät käytännöistä, miten arvioinnin monipuolisuus toteutetaan ja miten usein arviointipalautetta annetaan. (Ouakrim-Soivio 2016, 34.)

Perusopetuksen tehtävänä on kehittää oppilaan itsearviointitaitoja, jotka tukevat oppilaan itsetuntemuksen kasvua ja opiskelutaitojen kehittymistä sekä vahvistavat myönteistä minäkuvaa oppijana ja osallisuuden tunnetta. Itsearviointitaitojen kehittymisen myötä oppilas oppii tiedostamaan omaa edistymistään ja oppimiselle asetettuja tavoitteita sekä asettamaan itse opiskelutavoitteita ja säätelemään oppimisprosessiaan. Oppilasta tulee ohjata arvioimaan osaamistaan ja työskentelytaitojaan monipuolisesti. (POPS 2004, 264.) Itsearviointi ja oppimisen aikainen palautteenanto käsityöoppiaineessa saattaa jäädä huomaamattomaksi, vaikka sitä tapahtuu aktiivisesti ja toistuvasti oppilaan ja opettajan välisissä keskusteluissa tunneilla (Huovila ym. 2010, 62). Portfolion tekeminen kehittää oppimaan oppimisen taitoja, itsetuntoa ja itseohjautuvuutta. Oppilas oppii asettamaan tavoitteita, tekemään valintoja, arviomaan omaa työtään ja tiedostamaan vahvuuksiaan. Portfolion avulla pyritään seuraamaan oppilaan kehittymistä ja edistymistä. (Toivonen 2004, 171.)

Käsityössä arviointitiedon kerääminen tapahtuu monin tavoin, kuten esimerkiksi työskentelyä havainnoimalla, keskustellen, kyselyillä, töitä tarkastelemalla, testeillä tai oppimispäiväkirjan avulla (Huovila ym. 2010, 60). Havainnointi on toiseksi yleisin tapa kerätä arviointitietoa oppilaan tuotosten tarkastelun jälkeen. Havainnointi kohdistuu

oppilaan toimintaan ja valmistamiin tuotteisiin. Osa havainnoinnista on tietoista ja osa spontaania. Kolmas tapa hankkia arviointitietoa on kysymysten esittäminen, joka soveltuu hyvin opetuksen yhteyteen. (Airasian & Russell 2008, 11–12.) Arviointitavat tulisi miettiä ennakkoon, eikä vasta opetusjakson lopuksi (Atjonen 2007, 20). Opettajan tulee huomioida arvioinnin tavoitteet tilannesidonnaisesti ja käyttää parhaiten soveltuvia arviointitapoja. Arvioinnin suunnittelu ja toteuttaminen vaativat riittävää arviointiosaaamista. (Ouakrim-Soivio 2016, 16.)

Koulussa arvioidaan asioita, joita arvostetaan (Ihme 2009, 25). Arvot liittyvät käsitykseen hyvästä elämästä ja tavoiteltavista päämääristä. Arvot ovat opittuja ja ohjaavat valintoja toimien niiden kriteereinä. Koulussa arvot näkyvät opetuksen sisällöissä, toimintakulttuurissa ja vuorovaikutussuhteissa. (Launonen 2004, 13, 22.) Käsityössä arviointi kohdistuu toiminnallisiin taitoihin: työtehtävän, työprosessin, tavoitteen eli tuloksen ja tietämisen hallintaan. Työtehtävän hallintaan kuuluu myös asennoituminen työhön ja valmius tehtävän suorittamiseen. Olennaista on tekemiseen ja suorittamiseen liittyvien taitojen oppiminen, joka asettaa arvioijalle erilaisia haasteita kuin tietojen oppiminen. (Anttila 2013, 111–113.) Käsityöoppiaineen historian aikana produktin eli lopputuloksena syntyvän tuotteen ja valmistusprosessin painottaminen on vaihdellut eri aikakausina (Lindfors 2010a, 101–102). Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet ohjaavat arviointia suuntautumaan kokonaisen käsityöprosessin kaikkiin vaiheisiin: visuaaliseen ja tekniseen suunnitteluun, valmistamiseen, itsearviointiin ja prosessin pohdintaan (POPS 2004, 243–246). Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa kokonaista käsityöprosessia on korostettu entisestään arvioinnin kohteena (POPS 2014, 272–273).

Borgin (2007) tutkimuksessa oppilaat ajattelivat produktin olevan tärkeämpi arviointikohde kuin prosessi, jota opettajat puolestaan painottavat. Käsityön opiskelu on perinteisesti perustunut opettajajohtoiseen töiden ja tekniikoiden valintaan sekä lopputuloksen arviointiin, mutta nykyään tulisi keskittyä oppilaan ideoihin ja oman käsityöprosessin hallintaan, mikä haastaa arviointia, koska opettajilla on mahdollisesti yhä aiemmat käytännöt mielessä. Taitojen ja tekniikoiden osaamisen ohella ovat korostuneet pääsisäiset asiat, kuten soveltamiskyky, ongelmanratkaisutaidot, itsetunto ja esteettisyydentaju. (Borg 2007, 57, 59, 62.)

Käsityön laadullinen ja kehittävä arviointi on jatkuvaa, tavoitteiden suuntaista, kokonaisvaltaista ja kannustavaa. Se kohdistuu koko suunnittelu- ja valmistusprosessiin ja tapahtuu todellisessa työskentely-ympäristössä opettajan ja oppilaan yhteistoimintana itsearviointia korostaen. Käsityön arviointia voidaan tarkastella lopputuloksen ja työ-



kentelyprosessin kannalta. Molemmat ovat tärkeitä ja vuorovaikutuksessa keskenään. (Suojanen 1993, 80.) Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden mukaan valmistettavien tuotteiden tuli olla esteettisiä, ekologisista, kestäviä, taloudellisia ja tarkoituksenmukaisia (POPS 2004, 244–245).

Oppilaan opintojen edistymisestä, työskentelystä, käyttäytymisestä ja arviointiperusteista on annettava riittävän usein tietoa oppilaalle ja hänen huoltajalleen. Lukuvuoden päättyessä oppilaalle annetaan todistus, johon merkitään numeroin asteikolla 4–10 tai sanallisesti, miten oppilas on käyttäytynyt ja saavuttanut oppiaineelle asetetut tavoitteet. Oppilaan arvioinnista päättää oppiaineessa oppilasta opettanut opettaja tai opettajat yhdessä, jos oppiainetta opettaa useampi opettaja. (Perusopetusasetus 852/1998, 10 §, 13 §) Lukuvuositodistuksen lisäksi oppilaalle ja hänen huoltajalleen voidaan antaa tietoa oppilaan edistymisestä, vahvuuksista ja kehitettävistä asioista välitodistuksella tai esimerkiksi arviointikeskusteluissa. Numeroarvosanalla kuvataan osaamisen tasoa. Sanallisella arvioinnilla on kuvattavissa myös oppilaan edistyminen ja oppimisprosessi. Numeroarvostelussa hyvän osaamisen kuvaus määrittelee tason arvosanalle kahdeksan (8). Sanallisessa arvioinnissa kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta on arvioinnin perusta kuvattaessa, miten oppilas on saavuttanut tavoitteet. Se tukee opettajaa hänen arvioidessaan oppilaan edistymistä. (POPS 2004, 262–263.)

Numeroarvioinnin heikkoutena on keskittyminen tiedollisiin tavoitteisiin kasvatuksellisten sijaan. Sanallinen palaute on sitä tehokkaampaa ja helpommin käsiteltävää, mitä enemmän se tukee arvioitavan itsehyväksyntää ja auttaa häntä itse ratkaisemaan ongelmansa sen sijaan, että arviointipalaute olisi tuomitsevaa. Myös sanallinen palaute voi olla tuhoisaa oppilaan itsetunnolle ja oppimiselle. (Koppinen ym. 1994, 37, 47.)

Opettajat voivat vaatia saman arvosanan saamiseksi kovin eritasoista oppimista (Koppinen ym. 1994, 47). Esimerkiksi arvosanan kahdeksan perusteet voivat eri oppilaille olla erilaiset (Ks. Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 155). Hilmola ja Syrjäläinen (2014) tarkastelivat vuoden 2010 kansallisen oppimistulosarviointiin liittyen käsityön osaamista ja arvosanoja. Tutkimuksen perusteella tyttöjen ja poikien käsityötieto- ja -taitoja arvioidaan eri kouluissa selkeästi erilaisin perustein, joten yhdenvertaisuus ei käsityön arvioinnissa toteudu kaikilta osin. Oppilaat ovat keskenään eriarvoisessa asemassa, koska arvioinnin tiukkuus suhteessa sukupuoleen vaihtelee riippuen siitä, osallistuuko oppilas painotettuun vai molempia käsityön osa-alueita sisältävään opetukseen. Hyvää osaamista kuvaavan arvosanan saaneiden oppilaiden osaamisen taso vaihteli 20–90 %. Pojille ja tytöille annetaan eri arvosanoja hyvin erilaisin tiedollisin ja taidol-

lisiin perustein. Pelkkään tekniseen työhön osallistuneilta pojilta sekä pelkkään tekstiilityöhön osallistuneilta tytöiltä vaaditaan parempaa osaamista melkein kaikissa arvosana-luokissa kuin molempien sisältöjen opetukseen osallistuneilta. Tutkijat arvelevat, että teknisen työn ja tekstiilityön sisältöalueiden erilaisuus ja laajuus lisäävät myös käsityön arvioinnin haastavuutta opiskeltaessa molempia. (Hilmola & Syrjäläinen 2014, 46.)

Hilmola (2011) kaipaava käsityön oppilasarviointiin selkeitä arvosanakohtaisia kriteerejä ja arviointiohjeita sekä opettajien ohjeistusta yhdenmukaiseen oppilasarviointiin valtakunnallisesti. Myös arviointiin liittyvä täydennyskoulutus olisi hyödyllistä. (Hilmola 2011b, 235.) Arvosanakohtaisia kriteerejä ei ole vielä vuoden 2014 opetussuunnitelmassa, mutta Opetushallituksen mukaan sellaiset määritellään arvosanoille 5, 7 ja 9 myös taito- ja taideaineiden päättöarvioinnille vuoteen 2020 mennessä. Kaikkien arvosanojen päättöarviointia ja kuudetta luokkaa koskevien kriteereiden laatimista harkittiin. (Opetushallitus 2018a; Opetushallitus 2018b.) Uudessa opetussuunnitelmassa hyvän osaamisen kuvaus on määritelty 6. luokalle sekä päättöarvioinnille, vanhassa 4. luokalle ja päättöarvioinnille (POPS 2004, 243, 245–246; POPS 2014, 305–306, 432–433).

Arvioinnissa ajankohtainen kysymys on ollut, kuuluuko käyttäytymisen ja työskentelelytyylin arviointi oppiainenumeroon vai pitääkö niitä arvioida erillisellä numerolla. Työskentelyn arviointi on osa oppiaineen arviointia, ja se kohdistuu oppilaan taitoon suunnitella, säädellä, toteuttaa ja arvioida omaa työtään. Arvioinnissa huomioidaan, miten vastuullisesti oppilas työskentelee ja miten hän toimii yhteistyössä toisten kanssa. Käyttäytymisen arvioinnin kohteena puolestaan ovat sääntöjen noudattaminen sekä muiden ihmisten ja ympäristön huomioon ottaminen. (POPS 2004, 264.)

Huovilan ym. (2010) mukaan käsityöoppiaineen arvioinnin tulisi kohdistua oppimiseen sekä edistymiseen, ja käyttäytyminen arvioida erillisellä numerolla. Käsityön arviointiin voi vaikuttaa tiedostamattomasti tyttöjen ja poikien leimaaminen joko tekstiilityön tai teknisen työn tekijöiksi. Oppilaan käyttäytyminen voi olla yhteydessä työskentelyn arviointiin. (Huovila ym. 2010, 61.) Keltikangas-Järvinen ja Mullola (2014) ehdottivat joka oppiaineeseen kahta arvosanaa: toista oppiaineen osaamisesta ja toista käyttäytymisestä, johon sisältyisi motivaatio ja kiinnostuksen osoittaminen oppiainetta kohtaan. Arviointi ei saa kohdistua oppilaan persoonaan ja temperamenttiin. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 164–166.)

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa arvioinnin painotus on siirtynyt vuoden 2004 opetussuunnitelman oppilaan arvioinnista oppimisen arviointiin. Itsearviointia sekä vertaisarviointia korostetaan. Arvioinnin monipuolisuus, tavoitteet ja valtakunnal-

liset kriteerit ovat keskeisiä. Oppilaita ja heidän suorituksiaan ei vertailla. Käyttäytymisen arvioidaan omana kokonaisuutena, eikä se vaikuta oppiaineen arvosanaan tai sanalliseen arvioon. Arviointi antaa opettajalle tietoa oppilaiden osaamisesta ja mahdollisista tuen tarpeista sekä auttaa suunnittelemaan ja eriyttämään opetusta. (Ouakrim-Soivio 2016, 37–41.)

## 1.6 Hyvä käsityön opetus ja arviointi sekä arviointikokemukset

Taito- ja taideaineiden opettajilla on suuri vastuu oppilaiden pitkäkestoisen, vahvan ja myönteisen itsetunnon kehittymisestä kokemusten ja palautteen myötä. Onnistumisen kokemukset, rohkaiseva ilmapiiri ja motivaatio ovat tärkeitä, koska ne ovat yhteydessä itsetunnon rakentumiseen ja asenteiden muodostumiseen, joiden seurauksena oppilas muodostaa kuvan itsestään käsityön tekijänä. (Ruismäki & Juvonen 2011, 25.) Opettajan tehtävänä on havaita ja käyttää oppilaan persoonan kasvun hyväksi tilanteet, joissa käsityön tekemisen tuottama mielihyvä ja onnistumisen kokemukset vahvistavat oppilaan kokonaiskehitystä. Onnistuminen itsenäisessä toiminnassa vahvistaa luottamusta omiin mahdollisuuksiin. (Huovila ym. 2010, 73.) Hyvä opetus on laadukkaan opettajan koulutuksen tulosta. Kun opettaja on itse innostunut, on helppoa saada myös oppilaat innostumaan. (Järvinen & Autio 2008, 398–399.)

Monenlaiset opettajat voivat olla opettajana hyviä. Sama opettaja ei välttämättä ole hyvä opettaja kaikille oppilaille. (Kansanen 2004, 20.) Myös käsityöoppiaineessa on tarpeen olla riittävää alakohtaista osaamista sekä hyvät pedagogiset ja didaktiset taidot. Hyvä opettaja on reilu ja oikeudenmukainen. Hän kunnioittaa oppilaiden ihmisarvoa, huomioi ja hyväksyy oppilaansa erilaisina yksilöinä ja ymmärtää heitä sekä tukee ja kannustaa kaikkia. Hyvä opettaja on joustava, monipuolinen ja innostunut. Hän ei väheksy kykyjä tai korosta huonoutta. Hyvä opettaja on vaativa, mutta huumorintajuinen sekä johdonmukainen, mutta luova. Hän osaa pitää yllä opiskelurauhan ja vaatii sääntöjen noudattamista. Hyvä opettaja edistää myönteistä luokkahenkeä, kuuntelee oppilaita ja tukee jokaisen oppilaan itsetunnon tervettä kehitystä. Opetustyö on eettisesti erittäin vaativaa ja vastuullista, koska opettaja voi vaikuttaa oppilaiden oppimishalukkuuteen ja elämänuraan. (Uusikylä 2007, 9, 11, 83–88, 155.)

Oppilaan valmistaman käsityötuotteen laadulliset ominaisuudet ovat arvioinnin kohteita käsityöopettajalle. Oppilaalle tuotteen tekijänä ne ovat henkilökohtaista itsetunnon rakennusainesta, joka kertoo hänen osaamisestaan. Itse valmistettu teos on tekijälle

usein hyvin rakas, minkä vuoksi sen arviointi voi olla äärimmäisen vaikeaa. Positiivinen arviointi tuntuu oppilaasta hyvältä, kriittiset arviot puolestaan voivat kasvattaa oppilaan sisua tai jopa masentaa häntä. Siksi arvioinnin tulisi olla realistista, mutta kannustavaa, rakentavaa ja kehittymistä edistävää. (Kojonkoski-Rännäli 2009.) Oppilaiden tuotoksia arvioidessaan opettajan kannattaa harkita sanojaan tarkkaan, koska yksittäisillä ilmaisuilla voi olla arvaamattomia myönteisiä tai kielteisiä vaikutuksia. Kykyjen kielteinen arviointi on turhaa ja vahingollista, vaikka palaute saa olla rakentavaa ja asiallisesti kriittistä. (Uusikylä 2005, 29.) Viestit, joita oppilas saa oppimisestaan ja osaamisestaan vaikuttavat paljon hänen minäkäsitykseensä ja itsetuntoonsa. Arviointi myötävaikuttaa joko myönteisten tai kielteisten odotusten muodostumiseen. Taito- ja taideaineissa arvosana kertoo sisältöjen osaamisesta ja tietojen hallitsemisesta. Hyvä koulumenestys edistää oppilaan itseluottamusta ja antaa suuntaa sille, mitä oppilas alkaa pitää merkityksellisenä itselleen. (Virta 1999, 20–21.)

Arvioinnin tulee myös käsityössä olla eettisesti reilua ja oikeudenmukaista sekä opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista. Arviointikäytännöt eivät saa syrjiä ketään, eikä niihin saa sisältyä piilotavoitteita tai ikäviä yllätyksiä. Hyvä arviointi motivoi oppimaan, mutta on sopivasti vaativaa mahdollista erinomaisuuden osoittamisen. (Atjonen 2007, 34–36.) Hyvä ja eettisesti kestävä arviointi on validia, reliaabelia, luotettavaa, läpinäkyvää, yhdenvertaista, monipuolista, vertailtavaa, vuorovaikutteista ja monipuolista (Ouakrim-Soivio 2016, 142). Reliaabelius tarkoittaa virheettömyyttä, pysyvyyttä sekä johdonmukaisuutta. Validius tarkoittaa, että arvioidaan sitä, mitä on tarkoitettu. (Virta 1999, 78.)

Laadukas ja eettisesti kestävä arviointi edellyttää myös käsityöopettajalta oikeudenmukaisuutta, vastuullisuutta ja rehellisyyttä, pätevyyttä ja ammattitaitoa, eri arviointimenetelmien hallintaa ja käyttöä, puolueettomuuteen, tasa-arvoisuuteen ja yhdenvertaisuuteen pyrkimistä, huomion kiinnittämistä arvioitavan ikätasoon ja arviointikohtaiseen tavoitteeseen (Ouakrim-Soivio 2016, 144). Oppilaalle on eettisesti tärkeää antaa mahdollisuus omien vahvuuksien ja kehitettävien alueiden tunnistamiseen jo käsityöprosessin aikana, jolloin niihin vielä voi vaikuttaa (Huovila ym. 2010, 60).

Arvioinnissa on olennaista, että kriteeriperusteet, arvioinnin tarkoitus ja seuraukset ovat selvät niin arvioijalle kuin myös arvioitavalle (Atjonen 2007, 35; Ouakrim-Soivio 2016, 13, 144). Arvioinnin tavoitteiden tulisi olla selkeitä ja kaikkien tiedossa sekä havaittavissa (Huovila ym. 2010, 60). Arvioinnin pitää olla kehittävää ja avointa sekä koskea sitä, mitä on opetettu (Koppinen ym. 1994, 32–33). Parhaimmillaan arvioinnin

avulla saadaan selville oppilaan toiminnan edellytykset ja mahdollisuudet. Arvioinnin tulee olla motivoivaa. (Ihme 2009, 13.) Positiivinen palaute kannustaa taidoiltaan heikkoa oppilasta jatkamaan käsitöiden tekemistä, vaikka tuote ei vastaisi odotuksia. Taidot kehittyvät ajan myötä, kun halu yrittää pysyy yllä. (Huovila ym. 2010, 60.)

Opettajan tulee arvioida oppilaan tietoja ja taitoja vain suhteessa oppilaaseen itseensä oikeudenmukaisesti ja tasa-arvoisesti. Hyvä arvioija arvostaa oppilaiden töitä, ei tuomitse epäonnistumisesta, antaa realistista palautetta kannustavasti ja arvostavasti, ei vertaile oppilaita, vaan arvioi ja palkitsee oppilaan omaa edistymistä. (Uusikylä 2007, 85, 88, 145.) Arviointi on aina luonteeltaan subjektiivista, mutta opettajien tulee noudattaa annettuja normeja mahdollisimman tarkasti ja pyrkiä mahdollisimman objektiiviseen lopputulokseen arviointityössä (Ouakrim-Soivio 2016, 54).

Koulukäsityössä on tärkeää, että oppilaille syntyy myönteisiä käsityökokemuksia. Uitto (2011) korostaa, että koulua ja opettajia koskevissa muistoissa kokijana olleen oppilaan oma kokemus on merkittävä. Muisto voi liittyä pieneen hetkeen, mutta säilyä mielessä vuosikymmeniä. Opettaja voi vaikuttaa oppilaiden elämään niin positiivisesti kuin myös negatiivisesti. Opettajiin, opetukseen ja oppimiseen liittyviä kokemuksia ja muistoja tulee tutkia, jotta koulun käytännöistä keskustellaan ja niitä muutetaan tarvittaessa. (Uitto 2011, 89–92.) Koulukäsitöihin liittyviä muistoja leimaa lähes aina vahva tunnepitoisuus. Osalle suomalaisista käsityötunnit ovat olleet piinaavia ja pakollisia, toiset ovat löytäneet käsityötunneilta itselleen elinikäisen harrastuksen tai kipinän haikautua käsityöammattiin. Käsityömuistot koskevat usein taitojen harjoittelua, joihin on liittynyt kokemus onnistumisesta tai epäonnistumisesta. (Marjanen 2012, 15; Ks. myös Kokko 2007.)

Mieleen jääneet kokemukset koskevat usein opetuksen ristiriitaisuutta ja vuorovaikutusongelmia eli tilanteita, joissa henkilöä on kohdeltu väärin tai ei ymmärretä ollenkaan. Taidoista puhuminen on vaikeaa, koska palaute omista taidoista on erityisen henkilökohtaista ja muiden nähtävillä osaamisena tai osaamattomuutena. Omien virheiden peittely jää usein yritykseksi, jolloin osaamattomuus paljastuu ja muuttuu häpeäksi. Siksi käsityönopetus on didaktisesti haasteellista. (Salo 2003, 333.)

Arviointi vaikuttaa oppilaan käsitykseen itsestään, joten oppilaan kannalta on olennaista, millaisia kokemuksia hänelle kertyy arvioinnista peruskoulun aikana (Kyllönen 2004, 144). Koulukäsityömuistoja koskevissa tutkimuksissa käsitöiden arviointi ja numerot ovat korostuneesti esillä. Epäoikeudenmukaisuuden kokemukset säilyvät mielessä pitkään varsinkin, jos niistä ei voi keskustella opettajan kanssa. (Koppinen ym. 1994,

16, 20.) Negatiivisia kokemuksia voi aiheutua, jos opettaja keskittyy vain taitaviin oppilaisiin ja jättää heikot huomioimatta. Alhaiset käsityöarvosanat ja kokemus opettajan epäsuosiossa olemisesta voivat saada inhoamaan käsitöitä. Yksilökohtaisissa töissä oppilas on voinut saada muita huonomman arvosanan, koska ei ole suoriutunut haastavasta työstään yhtä nopeasti kuin muut helpoista töistä. Työn keskeneräisyys tai liika puhuminen tunnilla ovat voineet alentaa arvosanaa. Arviointi on voitu kokea epäreiluksi, jos työ ei ole kiinnostava tai sen on joutunut valmistamaan epämiellyttävästä materiaalista. Hyviä ja huonoja oppilaita on voitu nimetä koko luokan kuullen. Mieluisa ja sujuva työ on puolestaan voinut nostaa arvosanaa. Opettajan tiedossa olleen sukulaisen hyvät käsitöitäidot ovat voineet auttaa saamaan paremman numeron kuin oppilas muuten olisi saanut. Hyvää arvosanaa on myös voitu tarjota saavutettavaksi käsitöihin liittymättömin keinoin. (Manninen 2003, 67–81.)

Opettajan tehtävistä arviointi on haastava ja mielenkiintoinen (Ihme 2009, 13). Arviointia pidetään usein epämiellyttävänä ja ahdistavana (Virta 1999, 132). Uusikylän (2007) mukaan arviointi kuuluu opettajan vaikeimpiin tehtäviin (Uusikylä 2007, 145). Arviointi on vaativa ja haasteellinen tehtävä, joten arvioijalla pitäisi olla selkeä käsitys, mihin arvioinnilla pyritään. Arvioinnin tulisi olla luonteva ja arkipäiväinen osa koulun toimintaa, ei ylimääräinen taakka opettajille. (Kyllönen 2004, 141, 144.)

Käsityöarvosana ei välttämättä kerro oppilaan taidoista kaikkea, mutta voi määrittää käsitystä omista käsityötaidoista vielä koulun jälkeisessä elämässä estäen tai edistäen kiinnostusta käsityöharrastuksia kohtaan. Negatiivisista koulukäsityökokemuksista huolimatta jotkut voivat kuitenkin tehdä käsitöitä jopa ammatikseen. Käsityöt voi myös löytää uudelleen aikuisena, vaikka ne eivät olisi koulussa sujuneet. Innostava opettaja voi edistää elinikäistä käsityöharrastusta. (Manninen 2003, 80–82.) Opetuksensa ja arviointinsa kautta opettajalla on valtaa suunnata oppilaiden kokemuksia ja käsitöihin suhtautumista, joten opettajan on tärkeä miettiä tarkoin, miten käsityöoppiaine arviointineen toteutetaan käytännön koulutyössä.

## 2 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Käsityöhön liittyviä käsityksiä ja arviointia ei juuri ole viime vuosina tutkittu Suomessa alakoulun osalta, vaan tutkimukset ovat keskittyneet yläkouluun. Käsityökokemuksia on selvitetty enimmäkseen aikuisten näkökulmasta. Siksi tämän tapaustutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä ja kokemuksia erään alakoulun 5. ja 6.-luokkalaisilla tytöillä ja pojilla sekä heidän käsityöopettajillaan on käsityöstä oppiaineena ja sen arvioinnista. Tapaustutkimus voi tuoda esiin laajempaa tutkimusta tarvitsevia aiheita.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkastellaan vastaajien näkemyksiä käsityöoppiaineen hyödyllisyydestä, toteutuksesta ja sisällöstä. Aluksi selvitetään tapauskoulun puitteita käsityöoppiaineen toteutukseen ja asioita, jotka tekevät käsityöstä kiinnostavan oppiaineen, pitääkö sekä tytöille että pojille opettaa sekä tekstiilityötä että teknistä työtä ja onko opetuksessa huomioitu kokonaisen käsityöprosessin hallinta.

1. Millaisia käsityksiä ja kokemuksia tapauskoulun tytöillä, pojilla ja opettajilla on käsityöstä oppiaineena?
  - 1.1. Millaisia käsityksiä vastaajilla on käsityön hyödyllisyydestä sekä oppimisympäristöistä tapauskoulussa?
  - 1.2. Millaisia käsityksiä vastaajilla on yhteisestä käsityöstä ja käsityön kiinnostavuudesta?
  - 1.3. Millaisia käsityksiä vastaajilla on käsityön sisällöistä, ja miltä osin kokonainen käsityöprosessi toteutuu tapauskoulussa?

Toinen tutkimuskysymys keskittyy käsityön arvioinnin tarkoitukseen, käytäntöihin, perusteisiin sekä osaamiseen, opetukseen ja arviointiin liittyviin kokemuksiin. Kysymyksessä tarkastellaan, miksi käsitöitä arvioidaan, kuka käsitöitä arvioi, milloin ja miten arviointi tapahtuu sekä mitä käsityössä arvioidaan. Kysymyksessä selvitetään oppilaiden kokemusta omasta käsityöosaamisestaan sekä opettajien käsityksiä oppilaiden taidoista ja omista taidoistaan käsityöopettajana. Lisäksi kartoitetaan hyvän opetuksen ja arvioinnin piirteitä sekä niiden toteutumista tapauskoulussa. Arviointikokemuksiin liittyen selvitetään, ovatko oppilaiden käsityöarviointikokemukset olleet myönteisiä vai kielteisiä, hyödyntävätkö opettajat omia koulukäsityöarviointikokemuksiaan opettajan työssä ja kokevatko he oppilasarvioinnin helpoksi vai vaikeaksi.

2. Millaisia käsityksiä ja kokemuksia tapauskoulun tytöillä, pojilla ja opettajilla on käsityön arvioinnista ja koulukäsityön laadusta?
  - 2.1. Millaisia käsityksiä vastaajilla on arvioinnin tarkoituksesta ja käytännöistä?
  - 2.2. Mihin käsityön arviointi ja arvosanat perustuvat vastaajien mukaan?
  - 2.3. Millaisia käsityksiä ja kokemuksia vastaajilla on käsityön osaamisesta, opetuksesta ja arvioinnista?

Tutkimuksessa vertaillaan tyttöjen, poikien ja opettajien näkemyksiä sekä etsitään mahdollisia yhtäläisyyksiä tai eroja niistä. Koska kyseessä on yhtä koulua koskeva tapaus tutkimus, tavoitteena on suoraan yleistettävissä olevien tulosten sijaan kuvailla, analysoida ja ymmärtää vastaajien käsityksiä ja kokemuksia käsityöstä ja sen arvioinnista. Aineistosta tuodaan kuitenkin esiin asioita, jotka ovat huomionarvoisia myös laajemmassa käsityöoppiaineen osalta käytävässä keskustelussa nykyaikana.



### 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen suorittamiseen saatiin kirjallinen lupa koulun rehtorilta. Haastatteluajankohdat ja lomakekyselyajankohdat sovittiin suullisesti opettajien kanssa. Oppilaiden tutkimuslupalomakkeet lähetettiin koteihin paperisina, ja niistä piti palauttaa alaosa. Tutkimuksesta ilmoitettiin huoltajille myös Helmi-viestillä.

Tutkimus suoritettiin vuoden 2004 opetussuunnitelman voimassaoloaikana. Tutkimuksen kohteena olleessa kunnan koulussa oppilaat eivät painottaneet käsityöopintojaan joko tekniseen työhön tai tekstiilityöhön, vaan kaikilla oppilailla oli puoli vuotta teknistä työtä ja puoli vuotta tekstiilityötä jokaisena lukuvuotena kolmannesta luokasta alkaen. Kaikissa käsityöryhmissä oli sekä tyttöjä että poikia. Käsityön opetus toteutettiin kaksoistuntina viikoittain. Koulun tekstiilityöluokka ja teknisen työn luokka sijaitsivat eri rakennuksissa.

Oppilaat olivat saaneet numeroarvioinnin neljännen luokan lukuvuositodistuksesta alkaen. Syyslukukauden välitodistuksen käsityönumero määräytyi sen mukaan, kumpaa käsityötä oppilas oli opiskellut syyslukukaudella. Eli mikäli syyslukukaudella oli ollut esimerkiksi teknistä työtä, teknisen työn opettaja antoi välitodistusarvosanan. Kevätlukukauden arvosana puolestaan muodostui sekä syyslukukauden että kevätlukukauden käsityöarvioinneista, ja tekstiilityön ja teknisen työn opettajat päättivät siitä yhdessä.

#### 3.1 Osallistujat

Tutkimukseen osallistui erään pirkanmaalaisen alakoulun 5. ja 6.-luokkalaisista oppilaista 48 tyttöä ja 44 poikaa sekä neljä opettajaa, jotka tutkimusajankohtana opettivat heille käsityötä ja arvioivat sitä. Haastatellut opettajat vastasivat kunkin oppilaan käsityön arvioinnista syyslukukauden 2014 välitodistuksessa. Tutkimukseen osallistuivat kaikki koulun 5. ja 6.-luokkalaiset oppilaat lukuun ottamatta viittä, jotka eivät saaneet huoltajalta lupaa osallistua, ja kahdeksaa, jotka eivät palauttaneet huoltajan antamaa lupaa (Liite 1) saada osallistua tutkimukseen. Oppilaiden osallistumisprosentti oli 88 % kyseisen koulun 5. ja 6.-luokkalaisista. Syksyllä 2014 sekä tytöistä että pojista noin puolet oli opiskellut teknistä työtä ja noin puolet tekstiilityötä. Tutkimuksen kohteeksi valittiin 5. ja 6.-luokkalaiset, koska heillä on alakoululaisista eniten kokemusta käsityön opiskelusta ja arvioinnista.

Tutkimuksessa haluttiin selvittää myös, ovatko tapauskoulun tyttöjen, poikien ja heidän opettajiensa näkemykset samansuuntaisia vai löytyykö niistä eroja, joten tutkimukseen otettiin mukaan myös 5. ja 6.-luokkalaisten käsityönopettajat. Opettajista kolme opetti tekstiilityötä, kaksi vain omalle luokalleen ja yksi kolmelle luokalle. Yksi opettaja opetti kaikille tutkimukseen osallistuneille luokille teknistä työtä. Opettajat olivat 24–59-vuotiaita. Opettajista kaksi oli koulun pitempiaikaisia opettajia ja kaksi viransijaisia, joten tutkimus kuvaa tilannetta kyseisenä ajankohtana. Kaikki olivat päteviä opettamaan käsityötä alakoulussa. Vain yhdellä opettajista oli enemmän käsityöopintoja yliopistossa kuin luokanopettajankoulutukseen kuuluvat pakolliset kurssit. Opettajien kokemus käsityön opettamisesta ja arvioinnista vaihteli alle vuodesta yli 30 vuoteen.

### 3.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimus oli tapaustutkimus, jossa käytettiin pääasiassa kvalitatiivista, mutta myös kvantitatiivista tutkimusotetta. Aineistonhankintamenetelminä käytettiin oppilaiden osalta kyselylomaketta (Liite 2) ja opettajien osalta puolistrukturoitua teemahaastattelua (Liite 3). Oppilaskysely testattiin yhdellä ikäjoukkoon sopivalla oppilaalla ja opettaja-haastattelu yhdellä opettajalla, ja niitä muokattiin saatujen kommenttien sekä tutkijan havaintojen perusteella. Oppilailta kerättiin tietoa lomakkeella, koska tapauskoulun oppilailta haluttiin kattava aineisto eikä vain satunnaisotosta. Opettajia haastateltiin, jotta saatiin selventävä ja syventävä kuva tapauskoulun käsityönopetuksesta ja arvioinnista.

Oppilaiden lomakekysely sisälsi avoimia kysymyksiä, valintakysymyksiä ja kolme taulukkoa väitteitä, joihin vastattiin viisiportaisella Likert-asteikolla. Lomakekyselyssä oli määrällisiä kysymyksiä varmistamassa riittävän aineiston saamista, mikäli oppilaat eivät vastaisi avoimiin kysymyksiin. Kahdessa taulukossa asteikon vastausvaihtoehdot olivat: ”Täysin eri mieltä – jokseenkin eri mieltä – ei samaa eikä eri mieltä – jokseenkin samaa mieltä – täysin samaa mieltä” ja yhdessä: ”ei koskaan – harvoin – joskus – usein – hyvin usein”. Ensimmäisenä mainittua asteikkoa käytettiin käsityön hyödyllisyyttä, käsityökiinnostusta sekä käsityötaitoja mittaavassa taulukossa, jossa oli 15 väitettä ja toisessa taulukossa, jossa oli 14 käsityön arviointiin ja opetukseen liittyvää väitettä. Jälkimmäistä asteikkoa käytettiin taulukossa, jossa oli 11 väitettä liittyen käsityöprosesiin: kokonaisen käsityön ja ositetun käsityön piirteisiin. Valintakysymystaulukossa oli kymmenen kohtaa, joista piti ympyröidä itselle sopivin vaihtoehto. Lisäksi tiedusteltiin edellisen kevään arvosanaa ja omaa arviota syyslukukauden arvosanaksi samanlaisella

ympyröintiperiaatteella. Avoimia kysymyksiä oli 11, joista yhdessä piti jatkaa kahta lausetta, joiden alut oli kirjoitettu valmiiksi, ja muihin oppilaat vastasivat täysin omin sanoin.

Käsityön hyödyllisyyttä (Liite 2: 1.a-kohdat), käsityökiinnostusta (Liite 2: 1.b-kohdat) ja käsityöosaamista (Liite 2: 1.c-kohdat) tutkittiin Hilmolan (2011) tutkimuksessaan käyttämällä alun perin Fennema-Shermanin (1976) kehittämän asennemittarin sovelluksella, jota on vuodesta 1998 lähtien käytetty Opetushallituksen kansallisissa oppimistulosarvioinneissa. Mittari koostuu 15 väittämästä, ja jokaista tutkittavaa dimensiota mittaa viisi väitettä, jotka muodostavat summamuuttujan. Mittari on moneen kertaan testattu, valmis ja luotettava. Mittari on Hilmolan mukaan kenen tahansa käytettävissä. (Hilmola 2011b, 179; Hilmola 2014.)

Tässä tutkimuksessa yhtä väittämää muutettiin muodosta ”tulevissa opinnoissani” muotoon ”peruskoulun jälkeen”, ja joidenkin väitteiden aikamuodot vaihdettiin perfektilistä presenssiin. Arvioinnin oikeudenmukaisuutta tutkittiin itse kehitetyllä summamuuttujalla, jossa viisi väitettä (Liite 2: 6.a-kohdat) pyrkii mittaamaan arvioinnin oikeudenmukaisuutta. Lisäksi Likert-asteikolla tiedusteltiin oppilaiden kokemusta saamansa tekstiilikäsityön ja teknisen käsityön opetuksen laadusta. Käsityöprosessiin liittyvät 11 väittämää perustuivat osin Hilmolan laatimaan Opetushallituksen (2011) käyttämään mittariin, jonka käyttöön varmistettiin lupa Hilmolalta (Hilmola 2011b, 175; Hilmola 2014). Niistä muodostuvilla summamuuttujilla pyrittiin mittaamaan, kokivatko oppilaat, että käsityöopetuksessa toteutetaan kokonaisia käsityöprosesseja (Liite 2: 13.a-kohdat) vai ositettua käsityötä (Liite 2: 13.b-kohdat). Osa opettajien avoimista haastattelukysymyksistä perustuu myös Hilmolan (2011) määrällisessä menetelmässä käyttämiin kysymyksiin (Hilmola 2011b, 167–168). Sekä oppilaiden että opettajien kysymykset perustuvat myös suurelta osin vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisältöön käsityön osalta.

Lomakekyselyä täytettäessä oppilaita ohjeistettiin ajattelemaan sekä teknistä työtä että tekstiilityötä ja koko alakoulun aikaisia käsityökokemuksiaan, ellei kysymys ollut tarkemmin määritelty. Arviointikysymyksissä ohjeistettiin huomioimaan sekä numerot että myös muilla tavoin saatu arvioiva palaute. Kyselylomakkeen sisältö käytiin läpi tutkijan johdolla kyselytilanteen aluksi. Tutkija oli läsnä aineistonkeruutilanteissa, joten oppilaat saattoivat tarvittaessa kysyä lisäkysymyksiä. Lähinnä oppilaat tiedustelivat, kumpi oli tekninen työ ja kumpi tekstiilityö sekä pitääkö kysymyksiin vastata kokonaisilla lauseilla, mikä ei ollut pakollista, vaan kysytyyn asiaan vastaaminen oli tutkijan

mukaan tärkeintä. Lisäksi varmistettiin, että tutkittavat olivat tietoisia siitä, että vastaukset tulevat vain tutkijan käyttöön, eivätkä heitä arvioivat opettajat saa tietää niitä. Oppilaille kerrottiin myös, että mahdolliset lainaukset vastauksista esitetään ilman oppilaiden nimiä. Näin pyrittiin saamaan mahdollisimman totuudenmukaisia vastauksia. Tutkimusmenetelmien luotettavuutta pohditaan lisää luvussa 5.2.

Lomakekyselyt toteutettiin joulukuussa 2014 kullekin luokalle sopivan oppitunnin aikana luokassa. Kyselyyn oli varattu aikaa 60 minuuttia, mutta suurin osa oppilaista sai sen valmiiksi 45 minuutin aikana. Oppilaat eivät vielä tienneet välitodistusarvosanojaan vastatessaan kyselyyn. Opettajien haastattelut toteutettiin koululla koulupäivien aikana tai niiden jälkeen luokassa tai muussa haastatteluun soveltuvassa rauhallisessa tilassa. Haastatteluissa oli läsnä haastattelija ja haastateltava opettaja. Opettajat saivat tutustua haastattelukysymyksiin ennen haastattelutilannetta. Kaksi haastattelua toteutettiin joulukuussa 2014 ja kaksi haastattelua tammikuussa 2015. Haastattelut nauhoitettiin kahdella nauhoitusvälineellä ja litteroitiin. Opettajien haastatteluista jokainen kesti noin 60 minuuttia. Kaikki opettajat olivat päättäneet välitodistusarvosanat oppilailleen ennen haastattelua.

### 3.3 Aineiston käsittely

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat numeroitiin ja nimettiin vastaajiksi tyttö 1 - tyttö 48 ja poika 1 - poika 44, jotta heidän anonyymiytensä säilyy. Numeroinnissa vastaajia on sekoitettu siten, että esimerkiksi saman luokan oppilaat eivät välttämättä ole peräkkäin. Haastatellut opettajat numeroitiin, mutta sukupuolta ei mainita, koska tutkimukseen osallistuneita opettajia oli vain neljä. Opettajien yksilöinti ei ole tässä tutkimuksessa olennaista, vaan opettajien näkemykset ovat tärkeitä. Tulososiossa esitetään tytöt ensimmäisenä, koska heitä oli eniten. Oppilaskysely (Liite 2) on numeroitu uudelleen, ja oppilaille esitettäessä siinä oli vain viimeisessä taulukossa pikkukirjaimin merkittyjä kohtia.

Oppilaskyselyn avoimilla kysymyksillä ja opettajien haastatteluilla saatiin kerättyä laaja kvalitatiivinen aineisto, mutta silti kvantitatiivisia osuuksista suurin osa otettiin mukaan tutkimukseen, koska myös ne toimivat. Aineistoa on analysoitu oppilaiden avointen kysymysten ja opettajahaastattelujen osalta laadullisin menetelmin ja oppilaiden Likert-asteikollisten kysymysten ja valintakysymysten osalta määrällisin menetelmin. Joitakin osioita kysytyistä asioista jätettiin pois, jotta työstä ei tulisi liian laaja.

Esimerkiksi arvioinnin seurauksia koskeva summamuuttuja (Liite 2: 6.b-kohdat) jätettiin pois, vaikka se olisi toiminut yhden kysymyksen poistamisella viidestä. Temperamentin käsittely arviointiin liittyen jätettiin pois, koska opettajat vastasivat sitä koskevaan kysymykseen osin aiheen vierestä.

Kvantitatiivinen aineisto tallennettiin SPSS-ohjelmaan. Käsityön hyödyllisyyttä, käsityökiinnostusta, käsityöosaamista, arvioinnin oikeudenmukaisuutta, kokonaisen käsityön piirteitä sekä ositetun käsityön piirteitä mittaavista väittämistä muodostettiin summamuuttujat. Summamuuttujien luotettavuus tutkittiin Cronbachin alfalla, ja reliabiliteetti oli riittävällä tasolla: hyödyllisyys  $\alpha = 0,86$ , kiinnostavuus  $\alpha = 0,91$ , osaaminen  $\alpha = 0,82$  ja oikeudenmukaisuus  $\alpha = 0,73$ . Tyttöjen ja poikien vastausten erojen tilastollista merkitsevyyttä tutkittiin T-testillä. Summamuuttujista esitetään keskiarvoja ja keskihajontoja. Yksittäisten määrällisten kysymysten vastaukset ristiintaulukoitiin, jotta voitiin vertailla tyttöjen ja poikien vastauksia. Vastauksista esitetään prosentteja ja kuvioita, joista tehdään päätelmiä. Prosentteina esitettävien tulosten viisiportaiset asteikot on muutettu kolmiportaisiksi.

Teemoittelussa tarkastellaan aineistosta esiin nousevia asioita, jotka voivat toistua eri henkilöiden vastauksissa. Lähtökohtateemojen lisäksi yleensä tulee esiin myös muita teemoja. Analyysin perusteella esiin tuodut teemat perustuvat tutkijan tekemiin tulkitoihin vastauksista. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 173.) Aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee siten, että haastattelujen litteroinnin jälkeen tekstiä luetaan sisältöön perehtyen. Siitä etsitään tutkimuskysymysten teemoihin liittyviä ilmaisuja, jotka merkataan ja pelkistetään. Ilmaisusta etsitään samankaltaisuuksia ja eroja, niitä yhdistetään, luokitellaan ja niistä muodostetaan kokoavia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.)

Oppilaiden kyselylomakkeen (Liite 2) laadullisten 11 avoimen kysymyksen vastaukset syötettiin Excel-ohjelmaan, jonka suodatustoiminnon avulla niitä tarkasteltiin analysoitaessa laadullista aineisto-osuutta. Suodatuksella saatiin valittua näkyviin vastauksia halutuilla ehdoilla. Suodatustoiminto helpotti laadullisen aineiston käsittelyä, koska vastaajia oli 92. Vastaukset teemoiteltiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Ensin kaikkien oppilaiden vastaukset koottiin kunkin lomakkeessa esitetyn kysymyksen alle sukupuoliryhmittäin, jonka jälkeen niiden sisältöä luettiin useaan kertaan lähilukuna, jossa pyritään tulkitsemaan ja analysoimaan vastauksia (Koppa 2015). Vastaukset teemoiteltiin niiden sisältämien sanojen merkitysten perusteella ja luokiteltiin sisällön mukaan sopivien laajempien teemojen alle, joille oli määritelty sopivat käsitteet. Näistä muodostettiin vastaukset

tutkimuskysymyksiin. Teemoittelun tarkistamisessa ja varmistamisessa käytettiin apuna ulkopuolista käsityöalan henkilöä, koska tutkijoita oli vain yksi, jotta tulkinnat olisivat mahdollisimman yleisiä ja objektiivisia. Oppilaiden avointen kysymysten vastauksista esitetään suoria lainauksia aineiston olennaisten tulosten kuvaamiseksi kohdissa, joissa oppilaat vastasivat avoimiin kysymyksiin.

Oppilaiden kyselylomakkeen vastausten teemoittelusta on käsityön kiinnostavuuteen, arvioinnin tarkoitukseen, hyvään käsityön opetukseen ja hyvään käsityön arviointiin liittyen esimerkkejä Liitteessä 4, jossa esitetään myös teemojen kvantifiointeja. Vastaukset teemoiteltiin siten, että esimerkiksi hyvän käsityön opetuksen pääteemat määriteltiin ensin myönteisesti esitetyn kysymyksen ”Millaista on hyvä käsityöopetus?” vastausten kautta. Tämän jälkeen tarkasteltiin negatiivisen kysymyksen vastauksia käänteisesti eli jos oppilas on vastannut kysymykseen ”Millaista on huono käsityöopetus?” ”ei kerro selkeästi ohjeita” (P40), se on tulkittu siten, että ohjeet pitäisi kertoa selkeästi, jotta opetus olisi hyvää. Näin ollen vastaus on sijoitettu tukemaan teemaa ”hyvä käsityön opetus on selkeää ja riittävää”. Esimerkiksi kysymyksen ”Mistä pidät käsityössä?” vastaukset, joissa kerrottiin tuotteista, joita halutaan valmistaa: ”pehmoeläimet” (T23) ja ”vaatteet” (T17), siirrettiin käsiteltäviksi oppilaiden tuoteideoita käsittelevän teeman alle (tutkimuskysymys 1.3.), missä niitä olivat maininneet myös muut oppilaat.

Opettajien haastattelut kuunneltiin useaan kertaan kahdelta eri nauhoitusvälineeltä ja litteroitiin sanatarkasti. Litteroitua aineistoa kertyi noin 66 sivua. Litteroituja haastatteluja luettiin huolellisesti useaan kertaan lähilukuna vastausten sisältämien ilmausten merkityksiä tulkiten ja analysoiden. Myös opettajien haastatteluvastaukset teemoiteltiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoin. Opettajien vastaukset koottiin Word-ohjelmaan ensin kunkin haastattelukysymyksen alle. Niistä alleviivattiin olennaiset kohdat, joiden perusteella pelkistetty vastaus siirrettiin sen teeman alle, johon vastauksen sisältö liittyi. Näistä muodostettiin vastaukset tutkimuskysymyksiin. Jos opettajat kertoivat esimerkiksi oppilaiden taidoista käsityön kiinnostavuutta koskevan kysymyksen vastauksessa, on se osa vastauksesta teemoiteltu koskemaan käsityötaitoja ja käsitelty vastaamaan osaamista koskevaan tutkimuskysymykseen. Opettajien haastatteluista esitetään suoria lainauksia havainnollistamaan tuloksia olennaisissa kohdissa ja lukumääriä kohdissa, joissa näkemykset poikkeavat toisistaan.

## 4 TULOKSET

Tässä luvussa esitetään tapauskoulun tyttöjen, poikien ja opettajien vastauksiin perustuvat tulokset. Useammassa kohdassa kolme opettajaa on ollut samoilla linjoilla jostakin asiasta, mutta yksi eri mieltä. Poikkeavan näkemyksen esittänyt opettaja ei ole aina ollut sama, vaan kaikki opettajat ovat olleet jostain asiasta eri mieltä kuin muut.

### 4.1 Käsityön hyödyllisyys ja oppimisympäristöt

Tytöt (ka 3,54, kh 0,87) pitivät käsityötä hyödyllisenä oppiaineena tilastollisesti merkitsevästi enemmän kuin pojat (ka 2,96, kh 0,92) ( $t(90)=3,10$ ;  $p=0,003$ ). Keskiarvotason perusteella 54,6 % tytöistä piti käsityötä hyödyllisenä oppiaineena. Sen sijaan pojista vain 32,3 % piti käsityötä hyödyllisenä ja 34,5 % ei. Pojista suurin osa (54,5 %) ei pitänyt käsityön taitoja ja tietoja työelämän kannalta tarpeellisina. Opettajat arvelivat, että suurin osa oppilaista pitää käsityötä hyödyllisenä oppiaineena, mutta osa ei koe sitä tarpeelliseksi. Käytännölliset työt, kuten vaatteiden valmistus lisäävät käsityön hyödyn ymmärtämistä. Opettajien mielestä käsityö oli oppiaineelle sopiva nimi, ja he pitivät käsityötä peruskoulussa tarpeellisena oppiaineena, josta on hyötyä koulun ulkopuolella.

Opettajien eniten korostama teema käsityön hyödyllisyyden kannalta oli taitojen oppiminen ja siirtyminen käyttöön koulun ulkopuolella. Käsityö kehittää näppäryyttä, motoriikkaa, loogista ajattelua, hahmottamista, omaa toimintaa ja luovuutta. Oppilaat huomaavat saavansa itse aikaiseksi jotain pysyvää, oppivat käyttämään oikeita välineitä ja saavat tietoa, mihin erilaiset materiaalit soveltuvat. Käsityö lisää uskallusta ryhtyä suorittamaan itse ohjeen mukaan myös muita kuin käsityöhön liittyviä asioita. Käsityössä opitaan käytännöllisiä elämässä hyödyllisiä taitoja, kuten korjaamista, asentamista ja valmistamista omin käsin tehden eikä vain tietokonetta käyttäen.

”...ainoo semmonen käytännönläheinen, jossa omin käsin tehdään jotain ja oppii jotain korjaan, valmistaan ja jotain, jotain konkreettistakin vielä ettei pelkkää bittiä.” Opettaja 2

”...joutuu käyttään päätä.” Opettaja 1

”...monet tulee tekemään varmastikin käsillään ja fyysisempää työtä, ni ainakin niille se on hyvä semmonen pohja... Ja... vaikka rupeis tulevaisuudessa tekeen mitä vaan, ni se on ihan hyvä silti hahmottaa, et miten asiat rakentuu ja syntyy.” Opettaja 3

Opettajien käsityön hyödyllisyyteen liittämiä teemoja olivat myös käsityötuntien ilma-  
piiri, positiivisten kokemusten saaminen ja harrastuneisuuden edistäminen. Käsitöiden tekeminen yhdessä keskustellen on hauskaa ja edistää oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymistä. Käsityöstä innostuminen lisää terveyttä edistäviä käsityöharrastuksia.

”...oppilaat juttelee tiettyjä asioita ja niil on semmonen tietty ilmapiiri siellä aina... et vaikei se oliskaan välttämättä se käsityö itsessään tärkeä.” Opettaja 1

”...tunnelma ja ehkä semmonen yhdessä olo.” Opettaja 3

”Se on kivaa, tulee positiivisii kokemuksii. Se on kaikkein tärkeintä... se tukee harrastuneisuutta...” Opettaja 4

Suurin osa tytöistä (56,3 %) ja pojista (72,7 %) piti käsityön kaksoistuntia viikossa riittävänä. 41,7 % tytöistä ja 22,7 % pojista olisi halunnut enemmän käsityötunteja, mutta vain kolme oppilasta halusi opiskella käsityötä nykyistä vähemmän. Kolme opettajaa kuitenkin oletti, että monet oppilaat haluaisivat opiskella käsityötä enemmän. Yksi opettaja piti kaksoistuntia viikossa oppilaille riittävänä, mutta korosti töiden valmiiksi saamisen olevan heille tärkeää, joten aikaa tarvittaisiin joskus lisää.

”...ne varmaan haluais, että ois enemmänkin. Ainakin niin ku useampi niistä...” Opettaja 1

”Aika moni sanoo, et käsitöitä pitäis olla enemmän, et ois kivempaa.” Opettaja 4

Opettajista kaksi piti käsityön oppituntien määrää riittävänä suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin. Heistä toinen tosin kritisoi riittävyyttä sekä tekstiilityön että teknisen työn sisältöihin. Toiset kaksi opettajaa pitivät tuntimäärää liian vähäisenä. Opetussuunnitelman tavoitteita pidettiin laajoina, mutta tulkintaan suhtauduttiin vaihtelevasti. Oppituntien lisäämisen yhteydessä opettajat pohtivat perusopetuksen kokonaistuntimäärän paisumista sekä muiden oppiaineiden tuntien vähenemistä, jos käsityötä lisättäisiin.

”Kyllä toi kaks tuntia viikossa mun mielestä on ihan sopiva, että... Jostain muusta pitäis sitten vähentää, että mikä se sitten olis.” Opettaja 2

”No kylhän opsi on ihan liian täynnä joka oppiaineen kohal, et varmasti sama pätee kyllä kässäinkin. Et eihän se kaks tuntia riitä viikossa.” Opettaja 3

Opettajat pitivät tekstiilityön opetustiloja pääosin hyvinä ja turvallisina sekä käytettävissä olevia opetusmateriaaleja ja opetusvälineitä enimmäkseen riittävinä. Oikean kokoisia työvälineitä kaivattiin hieman lisää sekä tietokonetta tekstiilityötiloihin, koska luokasta löytyi vain piirtoheitin. Teknisen työn tilojen mainittiin olevan hankalat ja työturvallisuutta heikentävästi sokkeloiset. Muilta osin kaikki opettajat kokivat työturvallisuusasioiden olevan kunnossa. Kaikkien opettajien mielestä sopiva ryhmäkoko käsityötunnilla olisi noin 10–12 oppilasta. Sopivaan ryhmäkokoon vaikuttavina tekijöinä mainittiin oppilasaines, suoritettava työ ja opetustila. 16 oppilaan käsityöryhmää pidettiin aivan liian suurena, koska kaikkia ei ehtisi auttaa. Yksilöllisyyden takia pieni ryhmä on tärkeä, koska suuressa ryhmässä täytyy valmistaa samankaltaisia töitä.

Oppiaineen näkyminen koulussa kertoo sen merkityksestä koulun toimintakulttuurissa. Opettajien mukaan käsitöitä on esillä lasivitriinissä ruokalassa ja tekstiilityöluokan seinällä. Koulun juhliin on tehty lavasteita ja koristeita sekä joulumyyjäisiin tuotteita.



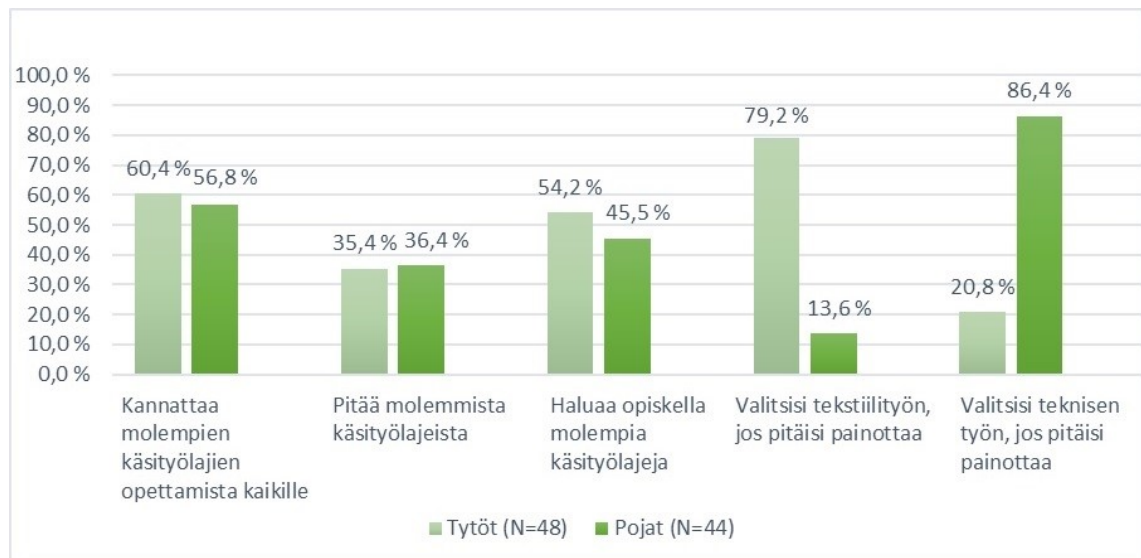
Tekstiilityön tuotokset ovat esillä myös, kun oppilaat käyttävät koulussa valmistamiaan vaatteita. Käsityölle toivottiin nykyistä enemmän näkyvyyttä, koska se voisi lisätä oppilaiden käsityömotivaatiota.

## 4.2 Käsityön kiinnostavuus ja yhteinen käsityö

Tytöt olivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi (ka 4,06, kh 0,85) enemmän kiinnostuneita käsityöstä kuin pojat (ka 3,02, kh 1,00) ( $t(90)=5,38$ ;  $p<0,001$ ). Keskiarvotason perusteella 76,3 % tytöistä piti käsityötä kiinnostavana. Pojista 38,2 % piti käsityötä kiinnostavana ja 37,3 % pojista ei. Tytöistä yli puolet piti käsityötä suosikkiaineenaan, mutta pojista yli puolet ei. Pojista 40,9 % ei pitänyt käsityön tehtäviä kiinnostavana, vaikka 54,5 % piti käsityötunneista. Kolmen opettajan mukaan oppilaista suurin osa oli kiinnostunut käsityöstä, yhden mukaan vain kohtalaisesti. Opettajat olivat havainneet, että tyttöjä kiinnostaa käsityö enemmän kuin poikia.

Tytöistä ja pojista enemmistön mukaan kaikille pitäisi opettaa sekä teknistä työtä että tekstiilityötä. Yli kolmasosa sekä tytöistä että pojista piti molemmista käsityölajeista. (Kuvio 1.)

Kuvio 1. Tapauskoulun tyttöjen ja poikien käsityökäsityksiä.



Enemmistö tytöistä ja pojista halusi opiskella molempia käsityölajeja, jos valintaa käsityölajin painotuksesta ei tarvitse tehdä. Jos pitäisi painottaa, suurin osa tytöistä olisi valinnut tekstiilityön ja suurin osa pojista teknisen työn. Tytöistä useampi olisi valinnut

teknisen työn kuin pojista tekstiilityön. (Kuvio 1.) Toisin kuin oppilaat vastasivat, opettajat olettivat oppilaiden haluavan painottaa käsityön opiskelua perinteisesti eli tytöt pääasiassa tekstiilityötä ja pojat sekä muutama tyttö teknistä työtä. Vain yksi opettaja mainitsi, että joku poika saattaisi valita tekstiilityön.

Vaikka suurin osa tytöistä (45,8 %) piti perinteisesti tekstiilityöstä ja suurin osa pojista (43,2 %) piti teknisestä työstä, enemmistö oppilaista kannatti yhteistä käsityötä. Toisen käsityölajin painottamista kannattavan vähemmistön keskuudessa oli sekä tyttöjä että poikia yhtä monta. Pelkkää tekstiilityötä halusi opiskella 37,5 % tytöistä ja 9,1 % pojista. Pelkkää teknistä työtä puolestaan halusi opiskella 38,6 % pojista ja 6,3 % tytöistä. Vain yksi tyttö ja viisi poikaa eivät pitäneet käsityöstä lainkaan, ja vain yksi tyttö ja kolme poikaa eivät halunneet opiskella käsityötä ollenkaan.

Tapauskoulun oppilaat suhtautuivat myönteisemmin yhteisen käsityön opiskeluun kuin opettajat, jotka kannattivat sekä tekstiilityön että teknisen työn opiskelua jonkin verran ja painottamista jossain vaiheessa. Sopivaksi ajankohdaksi painotuksen aloittamiselle ehdotettiin viidettä luokkaa tai seitsemättä luokkaa yläkouluun siirryttäessä. Painottamista perusteltiin sillä, että jos kaikille oppilaille opetetaan molempia käsityön sisältöjä, oppiminen jää molemmissa vähäisemmäksi kuin painotettaessa. Käsityön toteuttaminen monimateriaalisena vaatii opettajien mukaan yhteisopettajuutta ja sitä pidettiin hankalana. Opettajista kolme kertoi pitävänsä käsityön opettamisesta. Yksi opettaja puolestaan ei pitänyt käsityön opettamisesta ja kertoi stressaavansa käsityötuntien takia. Hänen motivaatiotonsa laski se, että hän ei määräaikaisena opettajana ollut itse saanut suunnitella, mitä käsityössä tehdään.

Sekä tytöt että pojat pitivät käsityötä kiinnostavana, koska se on mielenkiintoinen oppiaine. Eniten oppilaiden vastauksissa korostunut teema, johon käsityön kiinnostavuus perustui, oli se, että käsityö on lukuaineita vapaampi ja rennompia oppiaine, jossa voi keskustella kaverin kanssa työskentelyn ohessa. Läksyjen ja kokeiden puuttuminen miellytti erityisesti poikia. (Ks. Liite 4.) Myös opettajien mukaan oppilaat pitävät käsityötuntien lukuaineita vapaammasta tunnelmasta ja keskustelemisesta.

”Käsityöt ovat kivoja koska ei opiskella hiljaa pulpetilla istuen.” T27

”Pidän koska ei yleensä tule läksyä eikä tarvitse kirjoja.” P39

”...ne tykkää siitä, et siel on vähän vapaampi tunnelma... et ei silleen kun luku- tai nois muissa oppiaineissa...” Opettaja 3

Tyttöjen vastauksissa korostui luovuus ja yksilöllisyys enemmän kuin pojilla. Poikien käsityöstä pitäminen riippui valmistettavasta työstä ja tekniikasta. Pojat mainitsivat pitävänsä teknisestä työstä ja erityisesti puutöistä. (Ks. Liite 4.)

”Tykkään siitä, kun saa olla luova ja tehdä ihan itsenäisestikin” T16

”Pidän käsityössä siitä kun saa tehdä omanlaisen työn.” T31

”pidän sillain jos virkataan joku hieno juttu mutta jos ommellaan niin en pidä” P4

”Pidän käsistöistä, koska puusta on kiva tehdä kaikkea.” P20

Sekä tyttöjen että poikien vastauksista esiin nousseita teemoja olivat myös taitojen oppiminen, käsillä tekeminen, produkti ja sen hyödyllisyys sekä onnistumisen kokemukset. Käsityössä voi oppia uusia hyödyllisiä taitoja ja näyttää, mitä osaa. Oppilaille oli käsityössä tärkeää, että siinä saa omin käsin valmistaa näkyvän lopputuloksen, jonka voi viedä kotiin ja laittaa esille tai antaa lahjaksi. (Ks. Liite 4.) Myös opettajat mainitsivat oppilaiden pitävän tekemisestä itsestään ja tekemällä oppimisesta sekä pitävän kotiin saatavaa tuotetta tärkeänä ja motivoivana.

”Pidän käsistöistä, koska sitä tarvitsee elämässä.” P36

”Pidän käsistöistä, koska tykkään tehdä käsillä kaikkea ja haluan uusia haasteita.” T47

”Pidän käsistöissä kun oman tekemisensä saa viedä kotiin...” P11

”Pidän käsistöissä itse tekemisestä ja onnistumisen ilosta.” T39

”Siit tulee joku mun oma juttu, jonka mää oon tehny itelleni omannäkösen. Se on niin ku tärke...” Opettaja 4

Sekä tyttöjen että poikien käsityökiinnostusta edistivät myös hyvä opettaja ja opetus. Opettajan ja opetuksen merkitys korostuu, jos niissä koetaan olevan negatiivisia piirteitä tai puutteita. Eri oppilaat voivat olla samasta opettajasta eri mieltä. Käsityön opetuksen tulisi olla sopivan haastavaa ja mielenkiintoista sekä monipuolista ja nopeasti etenevää. Varsinkin poikien mukaan käsityötehtävät eivät saisi olla liian vaikeita tai tylsiä ja pitkästyttäviä. Sekä tytöt että pojat eivät pitäneet odottamisesta. (Ks. Liite 4.) Opettajien mukaan oppilaat eivät nykyaikana jaksakaan keskittyä pitkäjänteiseen työhön, teorian kuunteluun tai kokeilujen tekemiseen, vaan turhautuvat. Suuri osa oppilaista kuitenkin työskentelee innokkaasti, kun heille perustellaan, miksi tietyt työvaiheet on tehtävä, ja ymmärtävät asian viimeistään työn valmistuttua.

Poikien mielipiteet mukavista asioista käsistöissä olivat jakautuneempia kuin tyttöjen. Pojat mainitsivat pitävänsä haastavista ja helpoista töistä, raskaista ja kevyistä töistä sekä käsityössä kaikesta tai eivät mistään. Pojat pitivät teknisestä työstä, koska se oli helpompaa kuin tekstiilityö. Tekstiilityöstä puolestaan pidettiin, koska se oli teknistä työtä turvallisempaa ja siinä työt olivat kevyempiä. Tytöt eivät pitäneet käsityössä pölyisyydestä ja pojat puolestaan siivoamisesta. Opettajien mukaan oppilaat eivät siedä

epätietoisuutta siitä, mitä pitäisi tehdä, mutta he eivät osaa toimia ohjeiden perusteella itsenäisesti. Tästä puolestaan seuraa huonoa käytöstä. Tytöt mainitsivat kirjalliset ohjeet epämiellyttäväiksi. Sekä tytöt että pojat pitivät selkeästä ja riittävästä opetuksesta sekä avun saamisesta tarvittaessa.

Tytöistä 75,0 % kertoi tekevänsä käsitöitä myös vapaa-ajallaan. Pojista käsitöitä harrasti vain 29,5 %. Mainitut vapaa-ajan käsityöt olivat monipuolisia, kuten esimerkiksi ompelua, lankatöitä, korujen valmistusta, puutöitä ja korjaamista.

”Teen mökillä puusta aseita koska ne on hienoja ja tykkään veistää.” P7

”Tykkään tehdä nukeille ja pehmoleluille vaatteita ihan huvun vuoksi.” T27

”Teen amigurumia kotona, käyn torstaisin käsityökerhossa, koska se on kivaa.” T28

Sekä tytöt että pojat tekivät käsitöitä vapaa-ajalla itselle sekä toisille, kuten sukulaisille, kavereille tai leluille. Viisi tyttöä kertoi käyvänsä käsityökerhossa. Jos oppilaat perustelivat, miksi he eivät tee käsitöitä vapaa-ajalla, syyksi oli mainittu niin tyttöjen kuin poikien taholta ajanpuute. Käsitöitä pidettiin myös vaikeina harrastaa, tai oppilas oli lopettanut aiemman käsityöharrastuksensa. Muutama oppilas kertoi säännöllisen harrastuksen sijaan tekevänsä joskus vähän käsitöitä vapaa-ajallaan tai askartelevansa. Opettajien mukaan varsinkin poikien käsityöharrastukset ovat vähentyneet. Hyvin harvalla on kotona työkaluja tai työtiloja teknisten töiden harrastamiseen, jos esimerkiksi asuu kerrostalossa.

### 4.3 Käsityön sisällöt ja kokonainen käsityö

Sekä tyttöjen että poikien mukaan toiminta käsityötunneilla sisälsi sekä kokonaisen että ositetun käsityön piirteitä. Tyttöjen (ka 3,59, kh 0,79) mukaan käsityö oli ollut kokonaisen käsityön suuntaista tilastollisesti erittäin merkitsevästi enemmän kuin poikien (ka 2,84, kh 0,76) mielestä ( $t(90)=4,61$ ;  $p<0,001$ ). Ositetun käsityön toteutumisen osalta tyttöjen (ka 3,63, kh 0,73) ja poikien (ka 3,37, kh 0,62) käsitysten välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ( $t(90)=1,87$ ;  $p=0,07$ ).

Opettajien mukaan tekstiilityössä oli valmistettu ompelutöitä, kuten tyynyliina, johon tuli kankaanpainantaa sekä kassi, johon tuli päällikeompelua tai kirjontaa. Lisäksi oli virkattu amigurumi, neulottu kämmekkäät ja valmistettu unisieppari. Lisätöinä oli tehty koristetyynyn ompelua ja kirjontaa sekä pipon neulontaa. Teknisessä työssä oli tehty puu- ja metallitöitä. Valmistettuja tuotteita olivat tarjotin, vanhanajan ovenkahva, löylykauha ja pihalintu. Joulumyyjäisiin oli tehty lankapipoja ja joulukuusenkoristeita. Käsi-

työlajin painottamisen loputtua käsistöistä oli jätetty pois aihealueita, kuten elektroniikkatyöt, koska aikaa on rajallisesti käytettävissä.

Kuudesluokkalaiset olivat valmistaneet alaosan vaateen, joka oli lähinnä kokonaista käsityötä oppilaiden perustöistä. Muuten käsityössä ei oltu tehty työtä, joka olisi täysin alusta asti ideoitu ja valmistettu sekä arvioitu kuin kokonainen käsityö. Nyt tehdyt perustyöt olivat opettajien päättämiä, ja kaikki luokat olivat valmistaneet suurin piirtein samat tuotteet. Amigurumiin oli valmis malli, jonka vaihtoehtoina oli Angry Birds -possu tai -lintu. Mallia pystyi helposti varioimaan erilaiseksi, mutta monet oppilaat tekivät työn valmiin mallin mukaan. Lisätyökassin perusohje oli peräisin kirjasta, mutta tilkkuja sai koristella haluamallaan tavalla. Käsityökirjojen ohjeita oli käytetty melko paljon. Usein työt noudattivat perinteisiä malleja ja opettajan ohjeita. Mallitöitä ja oppilailta unohtuneita töitä oli käytetty esimerkkeinä.

Tapauskoulun käsityön opetus oli perustöiden osalta opettajajohtoista. Yleensä opettaja antaa perustöiden aiheen, jonka puitteissa oppilaat suunnittelevat ja toteuttavat työnsä annettujen ohjeiden mukaan. Mittoja, koristeita, pintakäsittelytavan, kankaanpainantakuvion muodot ja värit, vaateen ulkonäön ja värin sekä mahdollisesti myös materiaalin sai päättää itse, jotta tuotteista tulisi omannäköisiä. Opettaja on ohjaavassa roolissa oppilaiden kohdalla, joiden työ ei etene. Kaavojen piirtäminen ja tekninen ompelu tehdään pitkälti opettajan ohjeiden mukaan.

Lisätöiden osalta käsityö tapauskoulussa oli perustöitä oppilaslähtoisempää ja yksilöllisempää. Varsinaisten töiden valmistamisen jälkeen saa tehdä omavalintaisen käsityön, mutta opettajat pitivät oppilaiden omien tuotosten arviointia hankalana. Opettajien mukaan opettajien antamat aiheet sisältävät tiettyjä opittavia työvaiheita, mutta omissa töissä ei välttämättä opita uutta. Opettajista yksi pohti, ettei kaikkien tarvitsisi tehdä samoja töitä. Taitavat voisivat tehdä haastavia töitä heti, eivätkä vain lisätöinä, joita ei välttämättä ehditä valmistaa tai joihin ei ole aikaa panostaa samalla tavalla kuin varsinaiseen työhön. Käsityötaitoiltaan heikkojen ei olisi pakko tehdä tiettyä työtä, jos se vähentää kiinnostusta käsityötä kohtaan. Käsityössä kaikkien ei tarvitse tehdä samalla tavalla kaikkea, vaan voidaan valita töitä, joiden haastavuutta pystyy eriyttämään.

Työn valmistus aloitetaan, kun opettaja on hyväksynyt toteutuskelpoisen suunnitelman. Oppilaiden käsityösuunnitelmat olivat olleet vaihtelevan tasoisia. Suunnitelmat voivat muuttua työn edetessä. Muille oppilaille suunnitelmia ei varsinaisesti esitellä, mutta niitä laadittaessa oppilaat voivat keskustella. Yhden opettajan mielestä hahmotte-

lua ja suunnittelua ennen valmistamista tulisi painottaa nykyistä enemmän, mutta haastavuutta aiheutti se, ettei oppilaiden käsityöosaaminen vielä ollut kovin hyvä.

Kolme opettajaa ei kannattanut tukiopetuksen antamista käsityössä, mutta yksi opettaja piti sitä mahdollisena samoin kuin läksyjen antamista. Oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia lukuaineissa, saattavat pärjätä hyvin käsityössä. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat oli huomioitu siten, että tunneilla oli mukana koulunkäynninohjaaja, joka auttoi kaikkia apua tarvitsevia, mutta eniten niitä, joilla on heikot motoriset taidot tai hahmotamisongelmia. Koulunkäynninohjaajaa tarvitaan myös silloin, kun ryhmässä on oppilas, joka ei kykene noudattamaan sääntöjä ja voi aiheuttaa vaaratilanteita.

Käsityössä ei oltu tehty ryhmitöitä. Ryhmäkäsityössä pitäisi olla selkeä idea, ja suunnittelun sekä ohjeidenannon pitäisi olla tarkkaa. Aiemmin, kun oli enemmän aikaa eri käsityölajeille, ryhmitöitä oli tehty. Ryhmätöiden arviointi koettiin hankalaksi, ja oppilaiden motivaatio koko prosessiin kyseenalaiseksi. Ryhmätöitä pidettiin mahdollisena käsityöntoteutusmuotona, jos luokan oppilaat kykenevät toimimaan ryhmässä. Opettajat pitivät käsityössä tärkeänä ja motivoivana itselle saatavaa omannäköistä työtä.

Kolmen opettajan mukaan käsityötä ei oltu integroitu muihin oppiaineisiin. Yksi opettaja puolestaan löysi useita yhteyksiä liittyen valmistettaviin töihin ja muihin oppiaineisiin. Käsityötä voisi opettajien mielestä integroida matematiikkaan, fysiikkaan, kemiaan, biologiaan, kuvataiteeseen, musiikkiin sekä äidinkielen esimerkiksi näytelmäprojektina. Teknistä työtä ja tekstiilityötä oli joskus yhdistetty siten, että tekstiilityön puolelta oli pyydetty valmistamaan teknisessä työssä kehyksiä tai keppejä keppinukeille. Käsityölajien yhteisprojektit vaatisivat opettajilta innostusta ja yhteistyötä.

Tekstiilityössä tytöt pitivät erityisesti neulomisesta ja ompelemisesta. Poikien vastauksissa minkään tekstiilityön tekniikan suosio ei korostunut suuresti. Pojille neulominen oli enemmän negatiivinen kuin positiivinen tekniikka. Ompelemiseen suhtautuminen jakoi poikien mielipiteitä. Opettajat uskoivat oppilaiden pitävän ompelemisesta, mutta kokevan neulonnan kyllästyttävänä. Tyttöjen vastauksissa virkkaamiseen suhtaututtiin enemmän myönteisesti kuin kielteisesti. Poikien vastauksissa korostui, että he eivät pitäneet virkkaamisesta. Oppilaiden suhtautuminen virkkaamiseen jakoi opettajien mielipiteitä. Tekstiilityö yleensä ja kangas materiaalina miellytti tyttöjä. Pojat mainitsivat kankaanpainannan olevan mukavaa ja neulaamisen epämiellyttävää.

Teknisessä työssä tytöt pitivät erityisesti maalaamisesta samoin kuin pojat. Tyttöjen vastauksissa korostui, että he eivät pitäneet sahaamisesta. Myös pojilla oli enemmän negatiivisia kuin positiivisia mainintoja sekä tavallisesta että rautasahaamisesta.

Tyttöjen mielestä mukavia työtapoja olivat lisäksi kaivertaminen ja liimaaminen. Lakkaaminen jakoi tyttöjen mielipiteitä. Pojat pitivät puun polttamisesta, työkalujen käytöstä, puusta materiaalina ja sen käsittelemisestä sekä merkkeamisestä. Sekä tytöistä että pojista jotkut eivät pitäneet teknisestä työstä yleensä sekä naulaamisesta. Epämiellyttäviä asioita olivat tyttöjen mukaan myös höylääminen ja metallityö. Opettajien mukaan oppilaat eivät pidä käsityötunneilla viilaamisesta ja hiomisesta, mutta ne eivät erityisesti korostuneet oppilaiden vastauksissa.

Sekä tytöt että pojat toivoivat käsityössä valmistettavien tuotteiden olevan käytännöllisiä ja hyödyllisiä. Erilaiset hyötyesineet, kuten laukku, pieni hyllykkö, kännykkäpussi ja perinteinen löylykauha olivat toivottuja. Tytöistä enemmistö ja pojista muutama haluaisi tehdä käsityöissä erityisesti lankatöitä eli neuloa tai virkata sekä, kuten opettajat olettivat, valmistaa vaatteita tai muita ompelutöitä.

”Haluaisin kutoa kaulaliinaa, pipoa tai tehdä jotain hyödyllisiä vempaimia” T8  
 ”Jotain joita käytetään paljon esim. vaatteita.” P28

Lelujen valmistus kiinnosti sekä tyttöjä että poikia. Molemmat mainitsivat pehmolelut. Muita mainittuja leluja olivat työillä esimerkiksi keppihevokset ja nuket, pojilla autot.

”Haluaisin tehdä keppihevoseja ja pehmoleluja.” T39  
 ”...leikki hommia” P38

Poikien vastauksissa korostui toive tehdä vapaita töitä, jonka myös tytöt mainitsivat. Myös opettajien mukaan oppilaat haluavat tehdä lisätöitä, joissa saa itse suunnitella ja toteuttaa.

”jotain vapaata että saa jokainen päättää mitä tekee.” P21  
 ”Haluaisin tehdä vapaammin valittavia töitä” T47

Sekä tytöt että pojat halusivat valmistaa myös taidekäsitöitä, kuten sisustustekstiilejä ja koriste-esineitä. Tytöt halusivat tehdä koruja. Pojat toivoivat koriste-esineistä pienoismallien valmistusta. Sekä tytöt että pojat halusivat tehdä puukäsitöitä sekä pieniä ja sopivan haastavia töitä. Tytöt halusivat huovuttaa sekä tehdä mitä vaan käsityöhön liittyvää tai muita kuin ompelutöitä. Pojat toivoivat töiden olevan kivoja ja helppoja. Poikien toiveita olivat myös pelit, soittimet, puukolla veistäminen, maalaus ja tekstiilityöt. Sekä tytöt että pojat olivat myös opettajan valitsemiin töihin tyytyväisiä, mutta pojat kaipaavat suunnitteluun lisää harjoitusta. Opettajien mukaan oppilaat haluaisivat teknisessä työssä valmistaa aseita, kuten pyssy, miekka tai tikari, sekä töitä, joihin taidot eivät riitä, kuten rullalautarampin tai peleihin liittyvän maalin, jota ei käsityöluokassa pysty valmistamaan.

”Ne haluais yleensä tehdä semmosia mihinkä niitten taidot ei riitä... tai muita tämmösiä, jotka on kokolailla mahdoton tuolla toteuttaa.” Opettaja 2

”Kyl ne varmaan haluaa tehdä niit mitä juttuja me tehään, kun ne saa ite kuitenkin sit suunnitella sitä mitä ne tekee ja toteuttaa... et ei osais toivookaan tekevänsä jotain muuta...” Opettaja 4

Poikien vastauksissa esiintyi joitakin valmistamisen kannalta haasteellisia tuotteita, mutta myös useita toteutuskelpoisia ideoita. Tyttöjen toiveissa oli enemmän toistuvia teemoja, kun taas poikien vastauksissa oli enemmän hajontaa ja erilaisuutta.

#### 4.4 Käsitöiden arvioinnin tarkoitus ja arviointikäytännöt

Sekä oppilaiden että opettajien mainitsemista käsitöiden arvioinnin tarkoitukseen liittyvistä teemoista korostunein oli osaamisesta tiedottaminen. Oppilaiden mukaan arviointi on tiedonanto oppilaalle sekä hänen huoltajilleen. Osa oppilaista korosti opettajan auktoriteettia osaamisen tason määrittäjänä, osa puolestaan piti arviointia opettajan näkemyksenä osaamisesta. (Ks. Liite 4.) Opettajista kaksi uskoi oppilaiden olevan tietoisia arvioinnin tarkoituksesta ja pitävän sitä tiedonantona käsitöiden taidosta sekä kehittämisen kohteista.

”...tietää onko huono käsitöissä vai hyvä, jos on huono niin harjoittelee enemmän.” T25

”...että oppilas ja hänen vanhempansa tietää miten hyvä oppilas on käsitöissä.” T33

”Että oppilas tietäisi opettajan arvion osaamisestaan ja työskentelystään.” T8

”jotta oppilas tietää missä on parannettavaa ja mikä oli hyvää.” P9

”Siksi, jotta jos ei tiedä kuinka hyvä on, niin sen näkee arvioinnista.” P34

”Koska pitää siitäkin saada tietää miten hyvä on opettajan mielestä.” P12

”...että tietää sitten, et okei nytten mä tein näin ja mä sain tämmösen arvosanan, et vähän tietää... mitä asioita pitää ottaa huomioon tästä lähin...” Opettaja 1

Oppilaiden vastauksissa esiin noussut teema oli myös se, että kouluaineita kuuluu arvioida, jotta todistukseen voidaan määrittää arvosana (Ks. Liite 4). Kaksi opettajaa arveli, että oppilaat eivät ole tietoisia, miksi käsitöitä arvioidaan ja perustelevat arviointia sillä, että kouluaineita kuuluu arvioida. Kuitenkin myös opettajien joukossa perusteltiin arviointia oppiaineiden arvioinnilla yleensä.

”Käsitöitä mielestäni arvioidaan, jotta niistä voisi antaa numeron.” T27

”Koska muutkin aineet arvioidaan.” T29

”Koska niistä tulee todistukseen numero” P30

”Koska se on oppiaine muiden joukossa.” P42

Sekä tytöt että pojat toivat esiin myös teeman käsitöiden arvioinnin merkityksestä tulevaisuuden kannalta. Arvosanasta riippuu, onko mahdollista päästä tiettyihin ammatteihin, kuten teatteriompelijaksi tai käsitöidenopettajaksi. (Ks. Liite 4.)



”Jotta voidaan arvioida, miten oppilas osaa käsitöitä. Tämä voi auttaa, jos oppilas esim. haluaa tulla ompelijaksi teatteriin.” T39

”Että ihmisellä on tiedot taidoista vaikka työtä hakiessa.” P5

Yksi tyttö pohti arvioinnin liittyvän siihen, että käsillä tekeminen on yhteydessä aivoihin. Viisi tyttöä kertoi, etteivät he osanneet perustella, miksi käsityötä arvioidaan. (Ks. Liite 4.) Opettajien mukaan arviointi on motivointikeino sekä työväline opettajalle ja oppilaalle. Hyvä käsityöarvosana on positiivinen palkkio erityisesti oppilaille, jotka pärjäävät taide- ja taitoaineissa paremmin kuin lukuaineissa.

Kaikkien opettajien ryhmissä oli käytetty arviointitapoina opettajan antamaa arviointia ja oppilaiden itsearviointia. Käsityötuntien aikana opettaja antoi oppilaille suullista palautetta. Joka työn jälkeen oppilaat täyttivät itsearviointilomakkeen, johon myös opettaja kirjoitti palautetta. Työkohtaiset numerot voitiin joko kertoa oppilaalle tai kirjata vain opettajan muistiinpanoihin. Todistukseen opettaja antoi arvosanan.

Vain yksi opettaja oli käyttänyt selkeää vertaisarviointia, mutta sitä saatiin toisilta oppilailta satunnaisen suullisen palautteen muodossa. Opettajien mukaan vertaisarviointi voi korostaa osaamattomuutta liikaa, mikäli oppilaan työ ei ole onnistunut. Poikien vastauksissa oli maininta vertaisarvioinnin negatiivisuudesta sekä mainintoja siitä, että se oli jäänyt mieleen. Tyttöjen vastauksissa vertaisarviointia pidettiin myönteisenä.

Opettajat kertoivat, etteivät he varsinaisesti kartoita oppilaiden lähtötasoa, koska tason näkee, kun työskentely aloitetaan. Uuden ryhmän oppilailta voidaan aluksi kysyä, mikä on mukavin käsityö, jonka he ovat valmistaneet, ja mitä muita töitä he muistavat. Lähtötason kartoitusta pidettiin hyvänä ideana, mutta ajan riittävyys siihen mietitytti.

Käsityössä ei oltu tehty portfolioita. Kaksi opettajaa ei pitänyt sen käyttöä alakoulussa hyödyllisenä, koska käsityölle varattu aika kannattaa käyttää töiden valmistamiseen. Suunnitelma, itsearvio ja sanallinen pohdinta opettajan kanssa riittävät. Kaksi opettajaa piti portfolioon käyttöä mahdollisena. Portfolio helpottaisi käsityöprosessin arviointia, koska tunneilla aika ei riitä kaikkien tarkkaan seuraamiseen. Portfolioa voisi käyttää ryhmästä riippuen 5. tai 6.-luokkalaisilla oppilailta, jotka olisivat riittävän omatoimisia, ettei portfolio olisi liian työläs. Portfolioon tekeminen opettaisi loppuun viemistä ja vastuullisuutta. Opettajista kolme piti kaksoistuntia riittävänä asioiden prosessoimiselle ja oppimiselle töitä valmistettaessa. Yksi opettaja puolestaan pohti portfolioon hyötyä juuri ajan antamisena ajattelulle, koska piti käsityötunteja melko suorittamispainotteisina.

Työistä 60,4 % ja pojista 47,7 % kannatti käsitöiden arviointia sekä numerolla että sanallisesti. Pelkkää numeroarviointia piti riittävänä 25,0 % tytöistä ja 43,2 % pojista,

mutta pelkkää sanallista arviointia kannatti vain 4,2 % tytöistä ja 4,5 % pojista. Viiden tytön ja kahden pojan mielestä käsityö ei kaivannut arviointia lainkaan.

Kaksi opettajaa oletti oppilaiden haluavan numeroarvioinnin, koska se kertoo heille selkeimmin ja ymmärrettävimmän, miten käsityö on onnistunut. Toinen heistä suosi numeroarviointia ja piti käsityön arviointia yhtä tarpeellisena kuin myös muiden kouluaineiden kohdalla. Hänen mukaansa oppilaat ja vanhemmat kaipaavat numeroja enemmän kuin opettajat, joiden työtä arvioinnista luopuminen helpottaisi. Toinen opettaja puolestaan piti taito- ja taideaineiden arviointia tarpeettomana tai muuttaisi sen vain sanalliseksi ja yksinkertaiseksi. Hän piti sanallista arviointia numeroa tärkeämpänä, koska oppilas saa siitä enemmän tietoa kuin pelkästä numerosta.

”...mieluummin annan numeroarvosanan... se (numeroarvosana) on niillä (oppilailla) jotenkin konkreettisempaa... Arviointikeskusteluissakin... ne (vanhemmat) heti kysyy, että mitä se on numerona.” Opettaja 2

”...jostain syystä ne on kasvatettu semmoseen kulttuuriin, että numero on ainoa, mikä niille niin ku kertoo, mitä se on. Mut mää taas nään, et sanallinen arvio on paljo tärkeempi... Mun mielestä ei pitäis arvioida mitään taito- ja taideaineita.” Opettaja 4

Opettajien mukaan ainakin osa oppilaista osaa hyödyntää sanallista palautetta. Yhden opettajan mielestä oppilas voisi myös itse valita näkykö arvosana todistuksessa vai ei, jos hän tarvitsee arvosanaa jatko-opintojaan varten.

Kaksi opettajaa ajatteli oppilaiden haluavan sanallisen arvioinnin, koska se on perustellumpaa kuin numeroarviointi ja käsityössä on leppoisa ilmapiiri. He pitivät arviointia tarpeellisena, mutta käsityössä riittäisi sanallinen arviointi. Opettaja tekee todennäköisesti jonkinlaista arviointia joka tapauksessa omaan käyttöönsä. Pelkkä numero ei kerro paljoa oppilaille, jotka voivat pitää numeroa vain lopputulosta koskevana. Sanallinen arviointi auttaa oppilaita ymmärtämään, että arvio liittyy koko käsityöprosessiin eli myös suunnitteluun ja tekemiseen, joten käsityöstä pitää ehdottomasti antaa sanallinen ja kirjallinen arvio joko tunnilla tai arviointikeskustelussa.

”Mää luulen, et ne kaipaa kyl sanallista arviointii ja perusteluu enemmän.” Opettaja 3

”...Jos se on sanallisessa muodossa, niin siitä pystyy niin ku tavallaan avaan sitä, että sit ne ehkä ymmärtää, että se liittyy... siihen koko prosessiin... kun se on numerona se arvosana, niin ne oppilaat ottaa sen niin kun vakavammin, kun että se olis kirjallisena...” Opettaja 1

Opettajien mukaan numeroarviointi kuitenkin lisää oppiaineen arvostusta oppilaiden näkökulmasta. Käsityötä ei otettaisi vakavasti varsinkin, jos vain se olisi arvioitu sanallisesti ja muut oppiaineet numerolla. Oppilaalle on hyvä antaa ennakkoon suuntaa antava käsitys, millainen arvosana on odotettavissa todistukseen, mutta yksittäisiä töitä ei tarvitsisi arvioida numeroin. Tärkeintä on antaa jatkuvasti kannustavaa palautetta.

## 4.5 Käsityön arvioinnin ja arvosanojen perusteet

Opettajien mukaan käsityön arviointi perustui suurelta osin oppilaiden työskentelyn seuraamiseen ja havainnointiin oppituntien aikana. Lisäksi tarkasteltiin töitä niiden valmistuttua ja ennen todistusarvosanojen antamista. Jatkuva arviointi tunneilla mahdollisti ohjeiden antamisen siten, että oppilas voi saavuttaa riittävän hyvän arvosanan. Yksi opettaja kertoi kokoavansa kaikki valmiit työt samalla kertaa arvioitaviksi, jotta arviointi olisi reilua ja arvosanat oikeassa suhteessa ryhmän kokonaistasoon ja työkuulttuuriin, annettuihin ohjeisiin ja suunnitelmiin nähden. Opettajan arviointiajattelu voi tapahtua myös suurelta osin tuntien ulkopuolella oppilaiden käsityöprosesseja miettien.

Itsearviointilomakkeessa tarkasteltiin valmistettua työtä, työskentelyprosessia ja tyytyväisyyttä omaan työhön: mitä opittiin, miten suunnittelu ja toteutus ovat onnistuneet sekä työskentelyn miellyttävyyttä. Myös opettaja antoi jokaisesta työstä sanallista palautetta: mikä meni hyvin ja onnistui, mikä huonosti ja mitä pitäisi parantaa. Opettajien mukaan oppilaat olivat tietoisia, mihin käsitöiden arviointi perustui. Asiasta oli ollut puhetta useita kertoja, tosin jotkut oppilaat saattoivat kyseenalaistaa sitä joskus.

Käsitöitä ei harjoiteltu ennen varsinaista suoritusta, vaan harjoitusta saadaan tekeillä työtä, joka arvioidaan. Työhön saa tarvittaessa apua ja neuvoja osaamisen ja muistamisen tueksi. Harjoitteluun ei koettu olevan aikaa, jos aiotaan saada töitä valmiiksi. Yksi opettaja kannatti harjoittelua ennen varsinaista työtä.

Opettajat arvioivat käsityössä prosessia, produktia, asennetta: kiinnostusta ja innostusta, kykyä pyytää apua ja itsearviointitaitoja. Eri opettajat painottivat mainittuja asioita eri tavoin arvioidessaan oppilaiden käsitöitä. (Taulukko 1.)

Taulukko 1. Tapauskoulun opettajien painottamat asiat käsityön arvioinnissa.

	1.	2.	3.	4.
Opettaja 1	Prosessi	Produkti	Asenne	
Opettaja 2	Produkti	Prosessi	Asenne	Avunpyyntötaidot
Opettaja 3	Asenne	Prosessi	Produkti	Itsearviointitaidot
Opettaja 4	Asenne	Prosessi	Produkti	

Opettajista kolme piti prosessia tärkeämpänä arviointikohteena kuin produktia. Kaksi heistä piti asennetta: innostusta ja kiinnostusta vielä prosessia tärkeämpänä.

”...se niin kun prosessi on tärkeämmässä osassa ollut... Et mä en mitenkään pysty antaan jotain arvosanaa sen perusteella, että miltä joku näyttää... Ja kyllähän se niin kun aika yks yhteen on sit tavallaan sen työskentelykin kanssa...” Opettaja 1

”Mun mielestä asenne (on tärkein). Sit on prosessi ja sit vasta ehkä se lopputulos. Opettaja 3

”Innostus (on tärkein), se et onko kiinnostunut vai ei... kyllä se prosessi vaikuttaa enemmän kuin se valmis tuote. Tosi paljo enemmän.” Opettaja 4

Prosessia korostavat opettajat huomioivat arvioinnissa suunnittelua, teknistä suoriutuvuutta ja luovuutta, työskentelyä ja työn jälkeä, oman työn arvostamista sekä käyttäytymistä. Opettajien mukaan oppilaat voivat ajatella, että valmis tuote on tärkeämpi kuin prosessi, mutta tavoitteena on, että lopputuloksesta tulee joka tapauksessa onnistunut. Arvioinnissa on kuitenkin otettava huomioon, miten tuote on saatu aikaan. Hienosta tuotteesta saatu arvosana voi olla vain kahdeksan, koska oppilasta on ehkä jouduttu autamaan tavallista enemmän tai ohjaaja on ollut vieressä koko prosessin ajan. Käyttäytyminen vaikuttaa arvosanaan, koska huono käytös yleensä heikentää valmistusprosessia jonkin verran. Käyttäytymisen merkitys pyritään kuitenkin pitämään pienenä, koska liika huomiointi olisi epäreilua. Suunnittelu- tai valmistusprosessi voi alentaa käsityöarvosanaa, koska arviointi kohdistuu koko käsityöprosessiin.

Yhden opettajan mielestä huono käyttäytyminen ei laske arvosanaa, jos siitä huolimatta onnistuu tekemään hyvän tuotteen. Hän piti lopputulosta tärkeimpänä, mutta huomioi myös koko prosessin ja asenteen. Olennaisia asioita arvioinnissa olivat hänen mukaansa työskentelyn sujuminen, kiinnostus omaa työtä kohtaan ja keskittyminen. Erityisesti hän arvosti taitoa pyytää apua tarvittaessa.

”Ensinnäkin, totta kai sitä lopputyötä, sitten se... miten se koko työn tekeminen sujuu... Sitten, kuinka kiinnostunut on, osaako pyytää apua.” Opettaja 2

Opettajista kaksi ei pitänyt töiden purkamista tarpeellisena, paitsi oppilaan halutessa tai työn pelastamiseksi. Jos opettaja purkaa, niin hän myös tekee työn takaisin samaan vaiheeseen, mutta ei valmiiksi. Oppilasta ei kielletä purkamasta, jos hän itse ei ole tyytyväinen. Työssä olevan virheen perusteella voidaan havaita, mitä tulee tehdä seuraavalla kerralla toisin. Paljon virheitä sisältävä työ antaa aihetta pohtia, onko oppilas keskittynyt työhönsä. Huolellisuutta täytyy arvioida, mutta virheet kuuluvat käsityöhön. Yksi opettaja pyrki virheiden korjaamiseen siten, että ne eivät näy lopputyöstä, eivätkä alenna arvosanaa. Jos työtä ei kykene tekemään ohjeiden mukaan, se todennäköisesti ei valmistu koskaan, mikä vaikuttaa arviointiin. Yhden opettajan mukaan virhe ei ole maailmanloppu, vaan se voidaan purkaa ja jatkaa. Kaikki tekevät virheitä, eikä niitä korosteta arvioinnissa. Sen sijaan aikataulusta jäljessä oleminen ja vähäisen aktiivisuuden osoittaminen töiden hoitamiseksi voivat alentaa arvosanaa. Sekä tytöt että pojat eivät pitäneet käsityössä virheiden korjaamisesta.

Suurin osa sekä tytöistä 81,2 % että pojista 79,6 % oli ainakin jonkin verran tietoisia siitä, mitä heidän pitää tehdä käsityössä, jotta he saavat hyvän arvosanan. Opettajien mukaan käsityön arviointikriteereistä ja tavoitteista kerrottiin oppilaille lukuvuoden alussa tai uusia töitä aloitettaessa. Huoltajille tiedot välittyivät joko oppilaiden kertomina tai opetussuunnitelmaa tarkastelemalla. Arviointikeskusteluissa käsityöhön ei juuri keskitytä. Opetussuunnitelman päättöarviointiin kohdistuvien hyvän osaamisen kriteerien (8) kuvauksen riittävyys jakoi opettajien mielipiteitä.

”Jos niitä pilkulleen noudattaa, niin kyllä keskiarvot tippuu rankasti.” Opettaja 2

”Varmaan nuorempi opettaja ainakin tarttis jonkunnäkösen ja ehkä lasten tasa-arvon kannalta... mut sillon se vaatii sen, et pitäs tehdä hyvin samanlaisii töitä... joka paikassa. Ja se ei taas sit palvele mun mielestä niin käsityökasvatusta.” Opettaja 4

Yksi opettaja piti kuvausta riittävänä, yksi ympärilyöreänä, yksi ylioptimistisena ja yhden mielestä kuvaus oli riittämätön. Hän pohti, että olisi parasta, jos kaikille arvosanoille olisi oma kuvaus, mutta toisaalta se voisi hankaloittaa arviointia entisestään, jos arviointi ei sopisi mihinkään kuvaukseen kokonaan.

Enemmistö sekä tytöistä 52 % että pojista 45 % oli oman ilmoituksensa mukaan saanut edellisenä keväänä 2014 käsityön arvosanaksi kahdeksan. Yhdeksän oli yli puolet useammin tytön kuin pojan arvosana, seitsemän sen sijaan lähinnä poikien numero. Vain yksi tyttö kertoi saaneensa arvosanan kymmenen. Suurin osa oppilaista odotti väli-todistukseen arvosanaa kahdeksan.

Oppilaat ennakoivat todistusarvosanaansa työkohtaisista arvioinneista saadun palautteen, opettajan antaman palautteen, vertaisarviona saadun palautteen tai oman arvioin perusteella. Opettajan aiempaa vähäisempi tiukkuus saattoi oppilaiden mukaan johtaa erinomaiseen arviointiin tai huonosti annettu ohjeistus tyydyttävän arvioinnin saamiseen. Kaikkien arvosanojen 7–10 (tytöt 8–10, pojat 7 ja 8) saamisperusteeksi mainittiin aiemmin saatu arvosana, joka määrittää oppilaan taso. Pojat mainitsivat myös, että kahdeksan on yleisin annettava arvosana.

”koska olen sen arvoinen” P3

”Koska saan käsitöistä yleensä kaseja ja se on käsityöni perusnumero.” T2

”Koska suurin osa saa kasin” P27

Tyttöjen mukaan arvosanan kymmenen tai yhdeksän voi saada, jos käsityö on oma vahvuus, yrittää parhaansa, on edistynyt ja osoittaa harrastuneisuutta. Pojat mainitsivat erinomaisen tai kiitettävän arvosanan perusteiksi teknisen työn osaamisen ja nopeuden. Sekä tyttöjen että poikien perusteita olivat osaaminen, töihin keskittyminen, hyvä käyttäytyminen, valmiiksi saaminen, onnistuminen, huolellisuus ja ahkeruus.

Arvosanan kahdeksan tytöt mainitsivat perustuvan työskentelyyn, keskittymiseen, käyttäytymiseen, parhaansa yrittämiseen, negatiiviseen asenteeseen, töiden valmiiksi saamiseen tai kesken jäämiseen ja työskentelyn nopeuteen tai hitauteen. Hyvän arvosanan perusteena pojat mainitsivat myös edistymisen. Molemmat perustelivat numeroa kahdeksan ahkeruudella ja huolellisuudella. Lisäksi sitä perusteltiin osaamisella tai osaamattomuudella sekä töiden onnistumisella tai epäonnistumisella.

”Koska olen yrittänyt parhaani mukaan ja onnistunut saamaan sellaisen työn minkä pitäisi.” T45

”Koska en ole teknisissä töissä niin hyvä ja jään helposti töissäni jälkeen.” T4

”Koska olen aktiivinen tunnilla ja keskityn työhön vaikka aika usein työt menee pilalle.” T46

”Koska olen tehnyt työni hyvin” P43

”Koska työt ovat epäonnistuneet, mutta olen yrittänyt parhaani” P19

”Siksi, koska olen hyvä muuten kässässä, mutta en virkkaamisessa” P20

Sekä tytöistä että pojista toisille numero kahdeksan on oikeasti hyvä, joka kertoo onnistumisesta ja toisille pettymys, joka kertoo epäonnistumisesta. Myös yksi opettaja mainitsi, että hienosta tuotteesta voi saada arvosanaksi vain kahdeksan, jos työskentelyyn on tarvinnut paljon apua.

Tyttöjen mukaan arvosanan seitsemän voi saada, jos on hidas, mutta huolellinen tai sairaus on estänyt täysipainoisen työskentelyn. Poikien perusteita tyydyttävälle arvosanalle olivat osaamisen tai keskittymisen taso, töiden laatu, keskeneräisyys tai virheet, tunnilla puhuminen sekä poissaolot.

Kaikkien opettajien mielestä käyttäytymisen arviointi käsityötunnilla kuului käsityöarvosanan kokonaisuuteen eikä käsityötaitoista ja käyttäytymisestä tunnilla tulisi antaa erillisiä numeroita. Kolmen opettajan mukaan oppilaat käyttäytyvät käsityötunneilla yleensä hyvin, mutta yhden mielestä oppilaat eivät käyttäytyneet hyvin millään tunneilla. Toinen opettaja mainitsi, että mikäli oppilaalla on käytösongelmia myös muualla, niin työskentely ei suju käsityötunneillakaan.

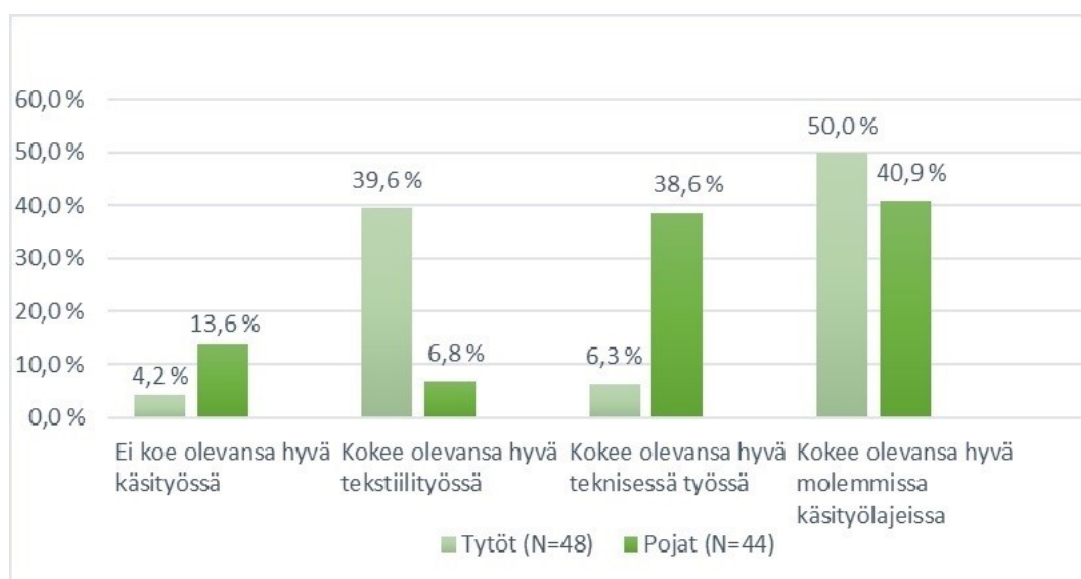
Opettajien mukaan tyypillinen käsityön arvosana on kahdeksan. Arvosanoja yhdeksän ja seitsemän annetaan käsityössä jonkin verran sekä joskus kymmenen ja harvoin kuusi. Opettajilla oli erilaisia käsityksiä tyttöjen ja poikien arvosanoista. Opettajista kaksi kertoi, ettei sukupuolten välillä ole suuria eroja arvosanoissa. Yhden opettajan mukaan tytöillä on parempia arvosanoja tekstiilityössä ja pojilla teknisessä työssä. Yhden opettajan mielestä tytöt saavat parempia arvosanoja kuin pojat. Arvosana kymmenen vaati opettajien mukaan omaa aktiivista lisäpanostusta ja harrastuneisuuden näkymistä koulukäsityössä, huolellista ja monipuolista omatoimista työskentelyä, luovuutta sekä taitoa noudattaa ohjeita ja soveltaa. Käytös, keskittyminen, motivaatio ja asenne ovat myös merkittäviä. Arvosana kymmenen on käsityössä vaikea saavuttaa.

Harrastuneisuuden merkitys jakoi opettajien mielipiteitä. Opettajat olivat myös havainneet oppilaiden harrastuneisuutta vaihtelevasti. Kahden opettajan mielestä käsityön arvioinnissa voi huomioda harrastuneisuutta, jos harrastuneisuus näkyy panostamisena koulussa tehtävään käsityöhön. Tieto käsityökerhoon osallistumisesta tai muusta käsityöharrastuksesta ei riitä, koska kouluarvosana annetaan kouluasioista. Yksi opettajista sen sijaan vaati arvosanaan kymmenen vapaa-ajan harrastuneisuutta, joka tuodaan esiin koulussa. Arvosanan yhdeksän voi saada olemalla todella taitava koulussa opittujen asioiden perusteella. Oppilaista tytöt mainitsivat arvosanojen kymmenen ja yhdeksän perusteeksi harrastuneisuuden. Yksi opettaja puolestaan kertoi, ettei ota huomioon harrastuneisuutta, vaan painottaa ja arvostaa opettajan havaittavissa olevaa koulukäsityöprosessia. Töiden loppuunsaattaminen vapaa-ajalla on positiivista, mutta jos koulukäsityötä tehdään kotona, saattaa esimerkiksi äiti tai isoäiti auttaa.

#### 4.6 Kokemukset käsityön osaamisesta, opetuksesta ja arvioinnista

Tytöt kokivat osaavansa käsitöitä tilastollisesti merkitsevästi (ka 3,85, kh 0,72) paremmin kuin pojat (ka 3,38, kh 0,81) ( $t(90)=2,93$ ;  $p=0,004$ ). Keskiarvotason perusteella 68,3 % tytöistä koki osaavansa käsitöitä. Pojista 50,0 % koki osaavansa käsitöitä ja 22,7 % ei. Pojat kokivat käsityötehtävät vaikeammiksi kuin tytöt, mutta uskoivat silti selviytyvänsä niistä. Tytöistä ja pojista enemmistö koki olevansa hyvä molemmissa käsityön lajeissa (Kuvio 2).

Kuvio 2. Tapauskoulun oppilaiden kokemukset omasta käsityöosaamisestaan.



Käsityöperinteen mukaisesti suurin piirtein sama määrä tytöistä koki olevansa hyvä vain tekstiilityössä kuin mitä pojista koki olevansa hyvä vain teknisessä työssä. Samoin tekstiilityötä osaavien poikien ja teknistä työtä osaavien tyttöjen määrä oli lähes sama. Oppilaista, jotka eivät kokeneet itseään hyväksi kummassakaan käsityöalajissa, enemmistö oli poikia. (Kuvio 2.) Opettajien mukaan oppilaista monet osaavat arvioida itseään realistisesti, mutta jotkut eivät. Itsearviointi onnistuu oppilailta paremmin kuin vertaisarviointi. Osa oppilaista odottaa parempia arvosanoja, kuin mihin omat taidot riittävät. Oppilaiden vastauksissa esiintyi myös toiveajattelua numeroiden suhteen.

Opettajat olivat havainneet oppilaiden käsityötaitoissa huomattavia eroja. Heidän mukaansa viimeisen kymmenen vuoden aikana erityisesti poikien käsityötaidot ovat heikentyneet, mikä näkyy niin tekstiilityössä kuin teknisessä työssä käsillä tekemisessä. Tytöt ovat ainakin tekstiilityössä suurelta osin poikia taitavampia ja pitävät pikkutarkasta työstä. Pojat puolestaan tekevät mielellään suurpiirteisiä töitä ja etenevät työskentelyssään tyttöjä hitaammin.

”...poikien hienomotoriikka ei oo ainakaan niin kehittyny, et se voi olla tosi haasteellista siel tekstiilikässän puolella...” Opettaja 3

”...tytöt on tottunu edelleen tekeen käsillään jotain. Pojat osaa vaan näpytellä koneita enää...” Opettaja 2

Opettajat perustelivat taitojen heikentymistä käsityöharrastuneisuudella tai sen puuttumisella, joka näkyy käsityötunneilla taidoissa harrastamisen lisäämänä vahvuutena tai harrastusten puute heikkoutena. Aiemmin oppilailta oli nykyistä enemmän harrastuksia, joissa käytettiin käsiä, kuten pienoismallien kokoaminen, piirtäminen ja askarteleminen. Erityisesti poikien harrastukset liittyvät nykyään tietokoneeseen ja matkapuhelimiin.

Tytöistä 89,6 % ja pojista 81,8 % koki saaneensa hyvää opetusta tekstiilityössä. Tytöistä 77,1 % ja pojista 79,5 % koki saaneensa hyvää opetusta teknisessä työssä. Opettajista kolme arveli oppilaiden olevan sitä mieltä, että he ovat saaneet hyvää opetusta käsityössä. Yksi opettaja puolestaan oletti, että oppilaat eivät olleet tyytyväisiä, koska olisivat tarvinneet saatua enemmän ja nopeammin henkilökohtaista ohjausta tunneilla. Sekä tyttöjen että poikien enemmistön vastauksissa selkeästi eniten korostunut hyvän käsityöopetuksen teema oli selkeys ja riittävyys. Oppilaat haluavat, että heillä on tiedossa, mitä pitää tehdä ja miten. Apua pitää myös saada tarvittaessa. (Ks. Liite 4.) Myös opettajat mainitsivat riittävän ohjauksen hyvän opetuksen piirteeksi.

”Hyvä käsityön opetus on helposti ymmärrettävää ja jos tarvitsee apua sitä myös saa.” T9

”Kerrotaan asiat tarkasti ja autetaan.” P23

”No sitä, että siinä koko ajan neuvoo, näyttää ja ohjaa erilaisia, mahdollisimman monipuolisia työvaiheita.” Opettaja 2



Oppilaiden mukaan hyvä opetus on yksilöllistä ja oppilaslähtöistä eli sopivan haastavaa, kiinnostavaa ja luovuutta edistävää. Hyvässä opetuksessa oppilaat otetaan huomioon ja heitä kuunnellaan. (Ks. Liite 4.) Opettajat painottivat opetuksen monipuolisuutta. Opettajien vastauksissa kokonaisen käsityöprosessin suuntaisuus mainittiin, mutta kyseinen opettaja ei ollut päässyt vaikuttamaan opetuksen toteutukseen käytännössä määräaika-suutensa takia. Myös opettajien mukaan hyvässä opetuksessa oppilaalla on vapaus työskennellä luovasti ja sopivan haastavasti oman tasonsa ja kiinnostuksensa mukaisesti.

”Hyvässä käsityön opetuksessa lapset saavat itse suunnitella, toteuttaa ja kysyä.” T8

”Hyvä käsityön opetus on sitä, että annetaan oppilaille vapaita aiheita.” P34

”...ettei kaikki oo semmosta saman kaavan mukaan tekemistä... kaikki ei pysty samoihin asioihin ja kaikkia ei kiinnosta samat asiat...” Opettaja 1

”...mahdollisimman osallistavaa... ei se saa olla liian työllistävää.” Opettaja 3

”...tietynlainen vapaus. Et laps saa tehdä oman tasonsa mukaisesti töitä.” Opettaja 4

Oppilaiden arvostamia hyvän käsityöopetuksen teemoja olivat myös rentous ja rauhallisuus sekä positiivisuus ja kannustavuus. Tyttöjen vastauksissa korostuivat myös poikien mainitsemat opettajan aineenhallintataidot sekä oikeudenmukaisuus. Hyvä käsityöopettaja on kiinnostunut ja välittää oppilaiden käsityön opiskelusta. (Ks. Liite 4.) Myös opettajien mielestä hyvä käsityöopetus ei ole liian tiukkaa, vaan innostavaa ja motivoivaa.

”...hyvä käsityön opetus on sellaista että opettaja on hyvällä mielellä opettamassa...” T14

”Opettajat eivät vain ala valittamaan ja ns. osoittamaan sormella, jos teet jotain väärin.” P35

”Opettajan pitää osata, ja tykätä kässästä.” T15

”Ja liian tiukkaopetus on myös sitä (huonoa opetusta) käsitöissä.” Opettaja 4

Opettajat motivoivat oppilaita sillä, että käsityössä valmistetaan oppilaalle itselleen tärkeitä töitä, jotka ovat oppilaan taitotasoon nähden sopivia, perustelemalla työvaiheiden tärkeys ja kehumalla aiheesta. Kehumisen aiheita pyritään löytämään, vaikka sitä ei heti näkyisi, jotta ilmapiiri säilyisi positiivisena. Oppilaat saavat itse suunnitella, mitä tekevät ja vaikuttaa materiaalivalintoihin, eikä opettaja vaadi purkamaan työtä. Riippuu valmistettavasta työstä, tarvitseeko opettajan motivointia, vai löytyykö motivaatio työskentelyyn sisäisesti.

Hyvän käsityön arvioinnin teemana sekä oppilaiden että opettajien vastauksissa korostui monipuolisuus. Oppilaiden mielestä hyvässä arvioinnissa tulee huomioida tunti-työskentely ja ahkeruus, valmistetut tuotteet, taidot ja osaaminen, yrittäminen, innostus ja motivaatio sekä poissaolot. Tytöt korostivat myös työnteon itsenäisyyttä ja ohjeiden tulkintataitoja sekä keskittymistä, huolellisuutta ja siistiä lopputulosta. Käyttäytymistä ei saa painottaa liikaa eikä arviointi saa olla liian pikkutarkkaa tai vakavaa. (Ks. Liite 4.)

Opettajien mukaan hyvässä arvioinnissa huomioidaan oppilaan yksilöllisyys, taidot ja kyvyt, osaaminen ja vahvuudet sekä työskentely. Arviointia ei pidä kohdistaa pelkkään lopputulokseen.

”Arvioidaan oppilaan osaaminen laajasti eikä mietitä vain yhtä asiaa.” T23

”Sellaista, että ottaa kaikki asiat työssä huomioon ja sen tekemisessä” P44

”...monipuolisuus... et miten on missäkin vaiheessa se oppilas työskennelly, että ei vaan aattele sitä, just sitä lopputulosta tai jotain yhtä osaa siitä...” Opettaja 1

Erityisesti tyttöjen vastauksissa korostunut teema oli arvioinnin oikeudenmukaisuus, jonka myös moni poika ja opettajat mainitsivat. Kaikkia tulee arvioida samoilla kriteereillä, eikä arviointi saa olla liian tiukkaa tai liian lempeää. Oppilaiden töitä ei saa vertailla keskenään. Arvioinnin tulee olla totuudenmukaista, eikä opettajan oma mielipide saa vaikuttaa siihen. (Ks. Liite 4.) Opettajien mukaan palautetta tulee antaa jatkuvasti koko prosessin ajan, eikä kertoa vain lopuksi, mitä olisi pitänyt tehdä toisin.

”Kaikille on samat kriteerit, eikä arviointi ole liian lempeä, mutta ei myöskään liian tiukka.” T8

”Sellaista, että arvioidaan reilusti.” P20

”...annetaan sitä palautetta siitä mitä mukaa kun, kun palautetta on annettavana. Ettei sitten jälkikäteen räkätetä sitä, että... kun oisit ton osannu tehdä, oisit saanu jotain parempaa...” Opettaja 2

Sekä oppilaat että opettajat painottivat, että hyvä käsityön arviointi on kannustavaa ja perusteltua. Oppilaiden mielestä hyvä arviointi on rakentavaa ja siinä mainitaan kehittämisen kohteita. (Ks. Liite 4.) Opettajien mukaan hyvä arviointi ei lannista. Pelkkä arvosana todistuksessa ei riitä, vaan arviointi tulee perustella oppilaalle.

”Että kannustaa vaikka olisi mennyt vähän pieleen” T35

”Se kun kertoo mistä on saanut sen arvosanan.” T37

”Sellaista jossa opettaja antaa minulle lapun ja siinä on enemmän positiivista kuin negatiivista palautetta.” P13

”...sellasta, et se lapsi tietää mist se arviointi tulee. Ja kannustavaa...” Opettaja 4

Erityisesti poikien mukaan opettajan pitää olla kiinnostunut arvioinnin tekemisestä ja myös oppilasta tulee kuunnella arvioitaessa. Poikien mukaan arviointi voi olla hyvää sekä sanallisena että numerona, mutta se ei saisi perustua nopeuteen. Tytöt eivät arvostaneet arvosanakeskeisyyttä käsityössä.

Suurin osa sekä tytöistä (ka 3,78, kh 0,72) että pojista (ka 3,60, kh 0,68) piti saamaansa arviointia oikeudenmukaisena. Sukupuolten välinen ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä ( $t(90)=1,17$ ;  $p=0,25$ ). Oppilaiden mieleen jääneet kokemukset käsityön arvioinnista olivat enimmäkseen positiivisia. Tytöt mainitsivat hieman enemmän positiivisia kokemuksia kuin pojat. Mainintoja negatiivisista kokemuksista oli sekä tytöillä että pojilla suunnilleen saman verran samoin kuin neutraaleja kokemuksia sekä ei mitään erityisesti mieleen jääneitä asioita. Suurin osa muistelluista käsityön arviointiko-

kemuksista koski opettajan antamaa arviointia. Myös itsearviointi ja vertaisarviointi mainittiin sekä tyttöjen että poikien vastauksissa positiivisena asiana tai ainakin mainitsemisen arvoisena. Sekä tyttöjen että poikien positiivisissa kokemuksissa korostui hyvän arvioinnin saaminen. Hyvä arvosana oli jäänyt erityisesti mieleen, jos se oli odotettua parempi.

”mukavimmat jäävät aina mieleen ja jos työstä ei itse ole pitänyt ja ope antaa 10- ja itse kuvittelit saavasi 7-” T41

Pojilla hyvä numero oli jäänyt mieleen myös esimerkiksi siksi, että työ oli ollut vaikea tai oli kokenut itsensä huonoksi käsitöissä. Myös kokemus omasta erinomaisuudesta ryhmässä, kuten luokan ainoan arvosanan kymmenen tai työn saaminen pojista ensimmäisenä valmiiksi, oli painunut mieleen. Positiivinen ja rakentava palaute, opettajalta saatu kehuminen ja onnistumisen kokemukset olivat jättäneet sekä tytöille että pojille hyviä käsityömuistoja. Palautetta oli osattu myös hyödyntää.

”No se kun lapussani luki että yritä saada sama into virkkuutyöhön niin minähän laitoin ja sain työn ensimmäisenä valmiiksi pojista.” P1

Mikäli oppilaan ja opettajan näkemykset eivät ole poikenneet toisistaan, käsitöiden arviointi ei ole välttämättä jättänyt oppilaan mieleen vahvoja muistoja tai se on koettu positiivisena asiana. Oppilas on saattanut myös myöhemmin päätyä kokemaan opettajan arvioinnin oikeudenmukaiseksi.

”Minulle ei ole juuri jäänyt mitään mieleeni, mutta olen ollut opettajien kanssa samaa mieltä.” P35

”Minulla on jäänyt hyvä kokemus, koska opettaja on osannut arvioida hyvin.” T34

”Luulin viimeksi tekstiilissä, että saisin ysin mutta sainkin kasin. Kun jälkeenpäin ajattelin, niin olisin itsekin antanut kasin.” T12

Epäoikeudenmukaiset kokemukset, kuten oppilaan omasta käsityksestä poikkeava arvio, huonoksi koettu numero tai epäreilu palaute, olivat aiheuttaneet oppilaille negatiivisia kokemuksia. Erityisesti tytöt kokivat opettajalla olleen vaikutusta odotettua heikompaan arvosanaan. Kokemus siitä, että opettaja ei ymmärtänyt, kuunnellut tai huomautti toistuvasti samasta korjattavasta asiasta, oli aiheuttanut negatiivisen muiston.

”Se kun mielestäni se oli hiano. Ja sain siitä huonomman mitä luulin ja perusteissa luki että jäi viime tinkaankin vaikka sai jäädä tekemään jos oli kesken.” T38

Annetun lisäajan, neuvojen kysymisen ja virheiden suuri vaikutus arviointia heikentävästi olivat aiheuttaneet negatiivisia kokemuksia. Samoin poissaolojen huomiotta jättäminen, koska ne olivat vähentäneet käsitöiden suorittamiseen käytettävissä olevaa aikaa.

Myös epäselvä opetus, opettajan ärsyttävyyys ja käyttäytymisestä annetun palautteen suuri rooli suhteessa käsityöstä annettuun arviointiin olivat jääneet oppilaiden mieleen.

Opettajien mukaan sekä huonot että hyvät käsityökokemukset muistetaan. He arvelivat, että huonot kokemukset jäävät helpommin mieleen kuin hyvät, ja huonoja muistellaan ääneen enemmän kuin hyviä kokemuksia. Huonot kokemukset muistetaan kauan.

”...et muistaa semmoset yksittäisetkin kerrat, kun en saanut valita vetoketjun väriä johonkin pussukkaan ja sitten se oli ruskea ja se oli aivan kauheeta ja niin kun katkeroiduin siitä...” Opettaja 1

Opettajat toivoivat, että käsityötunneista jäisi oppilaille mieleen enemmän hyviä kuin huonoja kokemuksia. Toinen toive oli, ettei oppilailla olisi niin huonoja kokemuksia, että ne olisivat jääneet mieleen vahvasti. Opettajista kolme kertoi ottavansa huomioon omat käsityö- ja arviointikokemuksensa opettaessaan ja arvioidessaan oppilaitaan. Omien kokemusten perusteella huomioitiin, ettei oppilaita saa ahdistaa vaatimalla liikaa. Käsitöissä tulee olla huolellinen, mutta kaikki eivät kykene olemaan tarkkoja. Silti innostus on tärkeä asia. Käsityön arvioinnin tulee olla perusteltua. Omien kokemusten huomioimista ei välttämättä tehdä tietoisesti.

Opettajista kaksi koki, että heillä oli pitkästä työkokemuksesta johtuen riittävästi valmiuksia opettaa ja arvioida käsityötä. Yksi opettaja kaipasi enemmän työkokemusta ja piti varsinkin käsityön arviointia vaikeana. Yksi opettaja oli ollut nykyistä varmempi taidoistaan valmistumisen jälkeen, mutta kertoi asioiden unohtuvan, ellei niitä käytä aktiivisesti. Käsityöopinnot olivat vaikuttaneet opintopistemäärää laajemmilta niiden työläyden takia. Vain yksi opettaja piti käsityöopinnoistaan riittävinä sekä käsityön opettamisen että arvioinnin kannalta. Kolme opettajaa koki käsityötaitonsa riittämättömiksi toisen käsityöalajin opettamiseen. Yksi tekstiilityötä opettava opettaja puolestaan olisi kokenut teknisen työn enemmän omaksi käsityöalajikseen, mutta mieluiten jättäisi koko käsityöopetuksen muille.

Kaikki opettajat pitivät arviointia ainakin joltain osin vaikeana. Erityisen haastavana teemana korostui se, että arviointi olisi kaikille oppilaille tasa-arvoista ja perusteltua. Käsityön arvioiti ei ole helppoa, koska se tapahtuu havaintojen pohjalta eikä esimerkiksi pistemäärän perusteella.

”...se (käsityön arvosana) on kaikkien vaikein noista (oppiaineista) laittaa... Kyllä mä mietin ja pyörittelin niitä... et pystyinkö mä niin kun kaikissa niissä perusteleen tavallaan sen, että miksi se arvosana on tää.” Opettaja 1

”Ei välttämättä ollenkaan niin helppoo mitä vois kuvitella... Ei kaikkien kasin arvosanan oppilaitten työt samalta näytä...” Opettaja 2

”...lopputulosten arviointi ja tommonen, ni se on kyl... hankala tehdä tasa-arvoisesti... et miten sen perustelee...” Opettaja 3

”...jos täytyy antaa heikompaa arvosanaa, niin se on vaikeeta. Et mistä niin kun tulee se raja.”  
Opettaja 4

Opettajien esiin nostama haaste käsityön arvioinnissa perustellusti oli myös se, että saman arvosanan saaneiden työt eivät kuitenkaan näytä samalta, koska arvosanaa annettaessa tulee huomioida esimerkiksi motoriikkaongelmat ja innokkuus. Erinäköisten töiden samat arvosanat voivat aiheuttaa oppilaiden joukossa ihmettelyä. Myös yksilöllinen arviointi suhteessa oppilaan omiin taitoihin perustellusti on haastavaa, koska suoritukset ja suorittajat voivat olla kovin erilaisia.

Opettajien mukaan käsityölajin painotus lukukausittain aiheutti eriarvoisia tilanteita. Käsityönumero annettiin väliarvioinnissa syyslukukaudella opiskellun käsityölajin perusteella ja keväällä molempien lukukausien perusteella, jolloin arvosana usein pyöristyi ylöspäin. Ongelma aiheutui, jos oppilaan arvosana tekstiilityössä olisi kymmenen, mutta teknisessä työssä ei, ja oppilas olisi opiskellut syyslukukaudella teknistä työtä, jonka arvosanan perusteella hän hakee tekstiilipainotteiseen yläkouluun, mikä on tiedossa vasta tammikuussa.

Opettajista kolme löysi käsityön arvioinnista myös helppoja ja kivoja piirteitä, mutta opettajien näkemykset helpoista asioista olivat erilaisia. Ne painoutuivat osin opettajien arvioinnin kohteina painottamiin asioihin.

”...siinä ei oo mitään helppoa mun mielestä kyl oikeesti.” Opettaja 1

”No helppoo on tietenkin se, että kun sää näät konkreettisenä edessä, mitä on aikaansaatu, ni sitä on aika helppo arvioida...” Opettaja 2

”Asenteen arviointi on aikas sillain selkeetä, et näkee sen, et jos on positiivinen asenne tai negatiivinen asenne... en mä nyt sitä kaikkein vaikeimpanakaan arvioitavana asiana nää... et kun huomioi siinä arvioinnissa prosessin ja asenteen ja lopputuloksen, ni kyl se niin ku aika selkee juttu on kuitenkin.” Opettaja 3

”Helppoo on se, et hyvii numeroita on helppo antaa.” Opettaja 4

Opettajien mukaan työkokemuksen myötä arvosanojen määrittäminen ei ollut enää niin hankalaa kuin aluksi. Opetuksessa voi myös pitää tavoitteena, että kaikki oppilaat saisivat vähintään arvosanan seitsemän, jotta ei joudu antamaan sitä alempia arvosanoja. Erään opettajan mukaan käsityön opettaminen on kivaa, mutta arviointi ei, koska se on turhaa ja tarpeetonta hyvän palautteen antamista lukuun ottamatta.

## 5 POHDINTA

Tapaustutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erään pirkanmaalaisen alakoulun 5. ja 6.-luokkalaisten tyttöjen ja poikien sekä heille käsityötä opettavien opettajien käsityksiä ja kokemuksia käsityöstä ja sen arvioinnista. Tutkimukseen osallistui 48 tyttöä, 44 poikaa ja neljä opettajaa. Tutkimuksessa tarkasteltiin tutkimuskoulun tyttöjen, poikien ja opettajien näkökulmasta käsityöoppiaineen ajankohtaisia teemoja, joita ovat käsityön hyödyllisyys ja oppimisympäristöt, yhteinen käsityö ja käsityön kiinnostavuus, käsityön sisällöt ja kokonaisen käsityön toteutuminen sekä arvioinnin tarpeellisuus, arviointikäytännöt ja perusteet. Lisäksi selvitettiin vastaajien käsityksiä ja kokemuksia käsityön osaamisesta sekä opetuksesta ja arvioinnista ja niiden hyvästä toteuttamisesta.

Käsityö toteutettiin tapauskoulussa yhteisenä käsityönä eli sekä tytöt että pojat opiskelivat lukuvuoden aikana toisen lukukauden tekstiililyötä ja toisen teknistä työtä. Käsityötä oli kaksoistunti viikossa. Kyseessä oli tapaustutkimus, joten tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä. Tutkimuksessa pyrittiin kuvailemaan ja ymmärtämään kohteena olevan tutkimusjoukon käsityksiä ja kokemuksia käsityöstä ja sen arvioinnista sekä etsimään mahdollisia yhtäläisyyksiä tai eroja tyttöjen ja poikien sekä opettajien välillä. Tutkimuksen aineisto on kerätty vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden aikana, mutta myös vuoden 2014 opetussuunnitelma huomioidaan. Jos johtopäätöksissä on mainittu ”oppilaat”, se tarkoittaa, että tapauskoulun tytöt ja pojat ovat olleet sitä mieltä.

### 5.1 Johtopäätökset

Tapauskoulun tytöt ja opettajat pitivät käsityötä peruskoulussa hyödyllisenä oppiaineena, jossa opitaan elämässä tarvittavia psyykkisiä ja fyysisiä taitoja. Tyttöjen käsitykset käsityön hyödyllisyydestä ja kiinnostavuudesta olivat tilastollisesti merkitsevästi myönteisempiä kuin poikien käsitykset, vaikka myös pojista niukka enemmistö oli käsityöstä kiinnostunut. Pojat tarvitsisivat vahvistusta käsityön hyödyllisyyden ymmärtämiseen. Poikien käsityöstä pitäminen riippui valmistettavasta työstä. Pojat eivät pitäneet käsityötä työelämän kannalta tarpeellisenä, eivätkä käsityötehtäviä kiinnostavina, vaikka he pitivät käsityötunneista. Poikien mielipiteet mukavista asioista käsityöissä olivat jakautuneempia kuin tyttöjen. Yläkoululaisia koskevissa yleistettävissä tutkimuksissa pojat ovat pitäneet käsityötä hyödyllisempänä kuin tytöt (Hilmola, 2011b, 178–180, 233; Hilmola & Autio 2017, 47). Tästä herää kysymys, muuttuuko oppilaiden käsitys käsi-

työn hyödyllisyydestä yläkouluun siirryttäessä vai koskeeko tämä vain erästä pirkanmaalaista koulua.

Käytännölliset työt lisäävät käsityön hyödyn ymmärtämistä, kuten opettajat mainitsivat. Sekä tytöt että pojat halusivat valmistaa hyödyllisiä tuotteita, kuten vaatteita ja esineitä, joille löytyy oikeasti käyttöä. Käsityöt tuotteen valmistaminen on monesti hidasta (Kaukinen 2010, 144), joten tuotteen tarpeellisuus lisää motivaatiota sen tekemiseen. Myös kokonaisen käsityöprosessin on tarkoitus lähteä liikkeelle tarpeesta, johon tuotesuunnittelulla vastataan.

Käsityön opetuksessa on tärkeää tekemisen ohella myös käsitteellistä asioita (Karpinen 2005, 116) sekä keskustella tekemisestä ja sen syistä ja seurauksista sekä tehdä selväksi niin näkyviä kuin myös näkymättömiä hyötyjä, jotta käsityön opiskelun merkitys korostuisi. Valmistettavat tuotteet olisi hyvä liittää laajempaan yhteyteen, jotta oppilaat ymmärtävä käsityön hyödyllisyyden käytännössä. Vaikka suuren osan aiemmin käsityönä valmistetuista tuotteista voi nykyään ostaa valmiina (Kaukinen 2006, 79; Lindfors 2010a, 104), on olennaista huomioida, että myös teollisilla tuotteilla on suunnittelija ja valmistaja. Olisi tärkeää, että käsityötä arvostettaisiin nykyistä (Järvinen & Autio 2008, 391; Kokko 2007, 3; Lindfors 2009, 295) enemmän, jotta kiinnostus ja osaaminen säilyisi myös tulevaisuudessa.

Käsityö oppiaineena ei ole vain käsillä tekemistä. Sekä oppilaiden että opettajien näkemyksissä korostui sosiaalisen vuorovaikutuksen suuri merkitys käsityötunneilla (Karppinen 2005, 116). Käsityöstä teki vastaajien mukaan kiinnostavan oppiaineen Juvosen (2008, 89, 92) mainitsema lukuainetunteja vapaampi ja rennompi tunnelma, jossa keskusteleminen on mahdollista käsillä työskentelyn ohessa. Käsityöstä ei tule läksyjä eikä siinä pidetä kokeita, mikä miellytti erityisesti poikia. Käsien tekemisen ohessa voidaan keskustella monenlaisista aiheista vapaammin kuin monilla lukuaineiden tunneilla on tapana tehdä ainakin tapauskoulussa. Käsityö voi olla ”filosofinen kasvatustunti”, kuten Opettaja 3 mainitsi omiin koulukokemuksiinsa liittyen haastattelussa.

Taitojen oppiminen, käsillä tekeminen, itselle saatava hyödyllinen tuote sekä onnistumisen kokemukset olivat tapauskoulun oppilaille tärkeitä käsityön kiinnostavuuteen liittyviä asioita. Tapauskoulun tyttöjen vastauksissa nousi esiin Uusikylän (2012, 57) mainitsema luovuus ja yksilöllisyys käsityöstä pitämisen syynä enemmän kuin pojilla. Oppilaiden käsityökiinnostus riippui myös opettajasta ja opetuksesta, joihin liittyen varsinkin negatiivisiksi koetut asiat korostuvat. Eri oppilaat voivat pitää tai olla pitämättä samasta opettajasta. Käsityössä haasteiden tulee olla sopivalla tasolla ja

valmistettavien tuotteiden hyödyllisiä ja mielenkiintoisia, jotta saadaan kokemuksia onnistumisesta ja käsityö koetaan kiinnostavaksi.

Tapauskoulun oppilaiden ja opettajien mukaan käsityön pitäisi olla monipuolista ja nopeasti etenevää. Opettajien mukaan oppilaat eivät nykyään jaksakaan keskittyä pitkäjänteiseen työhön, mikä ilmeni oppilaiden vastauksista. Yksi käsityön opetuksen tehtävistä on kuitenkin juuri pitkäjänteiseen työhön ohjaaminen (POPS 2004, 242; POPS 2014, 270). Kuten opettajat mainitsivat, oppilaille tulee perustella, miksi käsityössä pitää tehdä tiettyjä asioita ja mitä niistä seuraa, koska asioiden ymmärrys lisää motivaatiota käsitöiden tekemiseen. Oppilaat kaipaavat opettajalta selkeää ja riittävää opetusta sekä nopeaa avunsaantia tarvittaessa. Omatoimista ohjeiden perusteella toimimista pitäisi harjoitella turvallisesti, jotta se vähitellen onnistuisi.

Käsityön oppimisympäristöön liittyvät tekijät, kuten oppiaineelle annettu tuntimäärä, tilat, joissa sitä toteutetaan ja ryhmäkoko kertovat oppiaineen arvostuksesta ja tarpeellisuudesta koulussa. Tapauskoulun käsityöluokista puuttui internetinkäyttömahdollisuus, ja teknisen työn luokka oli turvallisuutta vähentävästi sokkeloinen, muuten puitteet olivat opettajien mukaan pääosin hyvät käsityön opetuksen toteuttamiseksi. Koulun teknologia pitäisi saada ajan tasalle myös käsityöluokkien osalta. Tämä lisäisi käsityöprosessien dokumentointimahdollisuuksia. Nykyään joissain kouluissa voi olla 3D-tulostin ja toisissa ei, joten koulujen käsityöopetuksen eriarvoisuutta pitäisi pohtia ja pyrkiä vähentämään. Opettajien mielestä sopiva ryhmäkoko käsityötunnilla olisi 10–12 oppilasta. Riittävän pieni ryhmä mahdollistaa riittävän ohjauksen ja turvallisen työskentelyn sekä yksilöllisempien töiden valmistamisen, joka on tärkeää kokonaisten käsityöprosessien kannalta.

Tapauskoulun opettajista suurin osa oletti oppilaiden haluavan lisää käsityötunteja, mutta suurimmalle osalle oppilaista kaksoistunti viikossa oli tarpeeksi. Koska käsityö on hidasta tekemistä (Lepistö 2010, 74), kaksoistunti on tarpeen, vaikka se joistakin oppilaista tuntuisi pitkästyttävältä. Opettajista osa piti käsityön oppituntien määrää riittävänä suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin ja osa liian vähäisenä, mutta opetussuunnitelman tulkinnassa oli eroja opettajien välillä. Opetussuunnitelman tulkinnoista olisi hyvä keskustella koulussa, jotta eri opettajien käytännöt olisivat riittävän yhdenmukaiset ja oikeudenmukaiset oppilaita kohtaan. Opettajat toivoivat käsityölle lisää näkyvyyttä koulun toimintakulttuurissa, jotta oppilaiden käsityömotivaatio lisääntyisi. Käsityössä valmistettuja töitä voisi esitellä koulussa järjestettävissä näyttelyissä ja muotinäytöksissä koulun tapahtumissa.



Tapauskoulun oppilaat suhtautuivat yhteiseen käsityöhön eli molempien käsityölajien opiskeluun myönteisemmin kuin opettajat olettivat tai itse suhtautuivat. Yläkoulua koskevan yleistettävän tutkimuksen mukaan opettajat kannattivat enemmän painotettua kuin yhteisen käsityön opetusta (Hilmola 2011b, 234). Enemmistö tapauskoulun oppilaista kannatti yhteistä käsityötä ja halusi opiskella molempia käsityölajeja, toisin kuin opettajat olettivat. Yli kolmasosa sekä tytöistä että pojista myös piti molemmista käsityölajeista. Tytöt kuitenkin pitivät eniten tekstiilityöstä ja pojat teknisestä työstä, kuten opettajat olettivat, mutta perinteestä poikkeavaa kiinnostusta esiintyi enemmän kuin opettajilla oli tiedossa.

Jos vain toista käsityölajia pitäisi painottaa, se tapahtuisi tutkimuskoulussa sukupuolittuneen perinteen mukaisesti: tytöistä suurin osa valitsisi tekstiilityön ja pojista suurin osa teknisen työn, kuten Lindfors (2010, 103, 110) mainitsee. Vuoden 2014 opetus suunnitelman tultua voimaan alakouluissa syksyllä 2016, oppilaat eivät enää painota käsityöopintojaan missään vaiheessa (POPS 2014, 302). Kuitenkin keskustelu painotuksen tai yhteisen ja samansisältöisen käsityön hyödyistä ja haitoista on jatkunut (Hilmola & Autio 2017). Opettajat ovat todennäköisesti käsityöopinnoissaan painottaneet enemmän toista käsityölajia ja kokevat toisen käsityölajin hallintansa vähäiseksi, mikä lisää tutun ja turvallisen painotetun käsityön opetuksen kannattamista. Käsityön opetus monimateriaalisena vaatii yhteistyötä opettajilta. Oppilaiden kannalta yhteinen käsityö oli positiivinen asia ainakin tapauskoulussa.

Käsityöopetus tapauskoulussa oli sisältänyt sekä ositetun että kokonaisen käsityön piirteitä. Tytöt olivat havainneet tilastollisesti merkitsevästi enemmän kokonaisen käsityön piirteitä kuin pojat. Opettajilla oli kokonaisen käsityöprosessin toteutumisesta erilaisia näkemyksiä. Hilmolan (2011b, 235) yleistettävässä tutkimuksessa opettajat olivat 9.-luokkalaisia oppilaita enemmän sitä mieltä, että opetus oli toteutunut kokonaisen käsityön mukaisesti. Tyttöjen, poikien ja opettajien erilaiset käsitykset kertovat todennäköisesti siitä, että eri henkilöt tulkitsevat samoja asioita eri tavoin. Opettajat ehkä haluavat nähdä opetuksensa oppilaslähtöisempänä ja vähemmän opettajajohtoisena kuin mitä se tarkalleen ottaen on, ja siksi esimerkiksi materiaali- ja värivalintoja annetuista vaihtoehdoista pidetään korostuneesti oppilaan omana suunnitteluna. Tästä herää myös kysymys, miten eri opettajat tulkitsevat, mitä kokonaisella käsityöprosessilla tarkoitetaan.

Nykyaikaisessa kokonaista käsityöprosessia painottavassa käsityöopetuksessa ovat korostuneita hyödyt, jotka eivät näy heti konkreettisesti, kuten ongelmanratkaisutaito

produktin ohella (Borg 2007, 59; Nuutinen ym. 2014, 203). Jos käsityössä painotetaan paljon ongelmanratkaisutaitoja, aivot rasittuvat, kun taas käsin tekemisessä esimerkiksi valmiin mallin mukaan aivot saattavat rentoutua. Tämä antaa aiheen pohtia, mihin kokonaisen käsityöprosessin hallintaa korostavassa koulukäsityössä halutaan pyrkiä, koska sekä ongelmanratkaisutaidot että rentoutuminen ovat kuitenkin tärkeitä. (Ks. esim. Kaukinen 2010, 143–144; Pöllänen 2007, 30)

Tapauskoulun kuudesluokkalaiset olivat valmistaneet alaosan vaateen, joka oli lähinnä kokonaista käsityöprosessia oppilaiden perustöistä. Muuten käsityössä ei oltu tehty varsinaista kokonaista käsityötä, jossa oppilas itse ideoi, suunnittelee tuotteen tekniset ja visuaaliset ominaisuudet sekä valmistaa ja arvioi oman käsityöprosessinsa (Pöllänen & Kröger 2004, 160–161). Perustöiden ideat olivat opettajien päättämiä. Visuaalinen suunnittelu oli oppilaan omaa, mutta tapahtui tiettyjen rajojen puitteissa. Tekninen suunnittelu perustui opettajan ohjeisiin. Tapauskoulussa erityisesti ideoinnista pitäisi saada nykyistä oppilaslähtoisempää, jotta koko prosessi olisi saman henkilön toteuttama kokonaista käsityöprosessia.

Suunnitellakseen omia käsityöprosesseja ja käsityötuotteita oppilaiden tarvitsee tietää perusasioita käsityötekniikoista, välineistä ja materiaaleista, jotta he kykenevät soveltaamaan niitä suunnitelmiinsa (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 68), eikä turvauduta tuttuun ja helposti valmistettavaan tuotteeseen, jossa ei ole uutta opittavaa. Tapauskoulun oppilaat pitivät suunnittelemisesta, mutta pojat kaipasivat siihen lisää opetusta ja yksi opettaja olisi halunnut painottaa sitä nykyistä enemmän.

Opetussuunnitelmassa ei enää määritellä käsityössä valmistettavia tuotteita tai käytettäviä materiaaleja ja tekniikoita (Lepistö 2011, 175–176), mutta käsityö toteutuu aina jonkun materiaalin työstämisenä jollakin tekniikalla (Lepistö 2004, 110). Tapauskoulussa tekstiilityöhön oli sisällytetty monipuolisesti eri tekniikoita. Teknisestä työstä oli jätetty pois elektroniikkatyöt. Tapauskoulun oppilaat saivat tehdä omavalintaisia vapaita töitä lisätöinä, mikäli ehtivät, valmistettuaan opettajan päättämät perustyöt. Osalla opettajista oli oppilaslähtoisempiä ja yksilöllisyyttä korostavampia ajatuksia käsityön toteuttamisesta kuin miten käsityön opetus oli toteutettu. Ne pitäisi saada käytäntöön.

Tapauskoulun tytöt pitivät tekstiilityön tekniikoista eniten neulomisesta ja ompelemisestä. Poikien vastauksissa minkään tekstiilityön tekniikan suosio ei korostunut suuresti. Teknisessä työssä oppilaat pitivät erityisesti maalaamisesta. Käsityötekniikoiden osalta vastauksissa korostui, että erityisesti tytöt eivät pitäneet sahaamisesta ja pojat virkkaamisesta toisin kuin opettajat odottivat. Suomalaisten koulupoikien käsityökoke-

mukset liittyvät erityisesti virkkaamiseen (Salo 2006, 122). Virkkaaminen on neulomisen ohella eniten ajatuksia puolesta ja vastaan herättävä käsityötekniikka (Karppinen 2005, 104). Virkkaaminen vaatii sorminäppäryyttä ja pitkäjänteisyyttä enemmän kuin esimerkiksi maalaaminen, joten jos hienomotoriset taidot eivät ole kehittyneet, virkkaamisen harjoittelu voi koetella kärsivällisyyttä.

Käsityötä opittiin tapauskoulussa lähinnä tuotteita valmistamalla ilman harjoittelua, koska sille ei nähty olevan aikaa. Sekä oppilaat että opettajat pitivät itselle saatavaa käsityötuotetta tärkeänä. Aikaisemmissa tutkimuksissa ajankohtaisena kysymyksenä on noussut esiin, mitä käsityöoppiaineessa on tarkoituksenmukaista oppia nykyään (Seitamaa-Hakkarainen 2010, 71–73). Käsityön toteutusta suunniteltaessa tulee pohtia, onko tarpeellista ehtiä valmistamaan mahdollisimman monta kotiin vietävää tuotetta tai osata useita perinteisiä käsityötekniikoita vai pitäisikö oppilaan käsityötunnin päätteeksi olla tyytyväinen esimerkiksi oppimiinsa ongelmanratkaisu- tai ryhmätyötaitoihin.

Tapauskoulun opettajat suhtautuivat jokseenkin negatiivisesti oppilaiden omiin tuotteisiin vedoten siihen, että niissä ei opita uutta tai niiden arviointi on hankalaa. Opetussuunnitelmassa ei mainita pakollisia opittavia tekniikoita tai valmistettavia tuotteita. Yksilöllisten töiden arvioinnin kokeminen hankalaksi puolestaan herättää taas kysymyksen tuotosten vertaamisesta toisiinsa. Oppilaiden toivomia käsitöitä pidettiin epärealistisina toteuttaa, opettajan ideoita riittävinä ja oppilaita jokseenkin mielikuvituksettomina. Tapauskoulun oppilaat kuitenkin esittivät toiveissaan tehtyjen töiden lisäksi monia toteutuskelpoisia tuotteita, joten oppilaiden ideoita tulisi huomioida käsityön sisällöissä ennakkoluulottomammin entistä enemmän. Tämä edistäisi yksilöllisyyden ja kokonaisen käsityöprosessin toteutumista.

Opettajankoulutuksen käsityöopintojen tulisi sisältää mahdollisimman paljon myös didaktista ainesta ja suunnittelun, eriyttämisen sekä oppilasarvioinnin opetusta omien käsityötuotteiden valmistamisen ohessa. Ainakin tapauskoulun käsityöoppiaineen toteuttamistapoihin, käytäntöihin ja käsityksiin tarvittaisiin yhtenäisyyttä, jos esimerkiksi kokonaisen käsityöprosessin osaamista pidetään tärkeänä, kuten opetussuunnitelmien perusteissa mainitaan. Kokonainen käsityöprosessi on aikaa vievää, käsityön tuntimäärä on rajallinen, ylipäättään käsityötaitojen oppiminen on hidasta, ja erilaiset, yksilölliset oppilastyöt voidaan kokea hankaliksi arvioida. Opettajat tarvitsevat tietoa uusimmista käsityötä koskevista tieteellisistä tutkimustuloksista sekä rohkaisua ja esimerkkejä, miten muuttaa opetustaan, jotta kokonaista käsityöprosessia voidaan käytännössä toteuttaa mielekkäästi kaikenikäisten oppilaiden kanssa (Lindfors 2010a, 110) ja tuntimäärien

puitteissa. Tutkimuksen tulokset kokonaisen käsityöprosessin opetuksen osalta viittaavat opettajien täydennyskoulutustarpeeseen. Kaikki opettajat eivät ole valmistuneet vasta viime vuosina. Kun opettaja tietää, miten lähteä toteuttamaan kokonaista käsityöprosessia eri-ikäisten oppilaiden kanssa, hän todennäköisesti suhtautuu siihen myönteisemmin ja opetussuunnitelma toteutuu entistä paremmin.

Tapauskoulun käsityön opetukseen ei ollut kuulunut ryhmitöitä eikä käsityötä oltu integroitu muihin oppiaineisiin, paitsi yhden opettajan mukaan. Kaikki opettajat kuitenkin keksivät integrointi-ideoita, jotka olisi hyvä saada käytännön opetukseen. Työelämän kannalta vastuun jakaminen ja yhteinen suunnittelu on oleellista, mutta opettajan pitäisi olla tietoinen oppilaiden ryhmätyöosuuksista, jotta arviointi olisi reilua. Käsityölajien yhteisprojektit vaatisivat opettajilta innostusta ja yhteistyötä.

Tapauskoulun oppilaat osasivat perustella käsitöiden arviointia paremmin kuin opettajat oletivat, mutta tytöistä osa mainitsi erikseen, etteivät he tiedä miksi käsitöitä arvioidaan. Sekä oppilaiden että opettajien mukaan käsityön arviointi on tiedonanto osaamisesta ja kehittämisen kohteista. Oppilaista osa korosti opettajan auktoriteettia osaamisen tason määrittäjänä, mutta osa piti arviointia vain opettajan näkemyksenä oppilaan osaamisesta. Sekä oppilaat että opettajat mainitsivat käsitöiden arvioinnin perusteeksi sen, että se on yksi oppiaine muiden joukossa ja niitä kuuluu arvioida. Oppilaat toivat esiin myös arvosanan merkityksen tulevan ammatin kannalta. Opettajien mukaan arvioinnilla voi motivoida ja hyvä käsityöarvosana on tärkeä varsinkin oppilaille, joille taito- ja taideaineet ovat vahvuus lukuaineiden sijaan. Arvioinnin tarkoituksesta olisi hyödyllistä keskustella oppilaiden kanssa, jotta kaikki oppilaat olisivat siitä tietoisia.

Tapauskoulun opettajien mukaan käsityön arvosanan perusteeksi tarvittava tieto hankitaan havainnoimalla oppilaiden käsityöprosesseja sekä tarkastelemalla valmiita tuotteita. Lisäksi oppilaat täyttävät itsearviointilomakkeen, johon myös opettaja antaa palautetta. Oppitunneilla annetaan jatkuvasti suullista palautetta, jota oppilas pystyy hyödyntämään valmistusprosessissaan ennen lopullisen arvioinnin saamista, mikä on reilua. Havainnoinnissa merkityksellistä on se, mihin opettaja kiinnittää huomiota, mitä hän ehtii suuressa oppilasryhmässä havainnoida ja mitä jää näkemättä. Portfoliota pidettiin hyödyllisenä arvioinnissa havainnoinnin tukena, mutta raportointi ei saisi viedä liikaa vähäisestä käsityötuntimäärästä ja käsityötaitojen oppimiselta. Portfoliota voisi tehdä läksynä, mikä ei ole käsityölle tyypillistä.

Yksi opettaja kertoi kokoavansa kaikki valmiit työt samalla kertaa arvioitaviksi, jotta arviointi olisi reilua ja arvosanat oikeassa suhteessa ryhmän tasoon nähden. Tästä herää

kuitenkin kysymys siitä, verrataanko töitä toisiinsa. Oppilaan arviointi numerolla suhteessa omaan taitoihinsa puolestaan herättää kysymyksen arvosanojen vertailukelpoisuudesta esimerkiksi seuraavaan kouluun haettaessa.

Vertaisarviointia oli käytetty vain vähän, portfolioita ei ollenkaan. Tytöt mainitsivat vertaisarvioinnin positiivisena ja pojat negatiivisena asiana. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa vertaisarviointia myös käsityössä on korostettu (POPS 2014, 273). Vertaisarvioinnin harjoittelu voidaan aloittaa antamalla ensin kannustavaa palautetta toisille.

Tapauskoulun oppilaat halusivat, että heidän käsitöitään arvioidaan sekä numerolla että sanallisesti. Pojat kannattivat pelkkää numeroarviointia enemmän kuin tytöt. Arvioinnin toteuttaminen sanallisena tai numerolla jakoi opettajien mielipiteitä. Opettajista kaksi oletti oppilaiden haluavan numeroarvioinnin, ja ymmärtävän siitä selkeimmin, miten käsityö on onnistunut. Toiset kaksi puolestaan ajattelivat oppilaiden haluavan sanallista arviointia ja ymmärtävän sitä pelkkää arvosanaa paremmin. Oppilaiden ja vanhempien ajateltiin kaipaavan numeroarviointia opettajia enemmän. Kolmen opettajan mielestä pelkkä sanallinen arviointi riittäisi käsityössä. Numerolla arvioitavia aineita kuitenkin arvostetaan opettajien mukaan enemmän, joten sanallisesti arvioituna käsityötä ei välttämättä otettaisi vakavasti. Hyvän arvioinnin piirteissä sekä oppilaat että opettajat korostivat monipuolisuutta. Arvioinnin antaminen sekä numerona että sanallisesti lisää sitä.

Tapauskoulun opettajat ottivat arvioinnissa huomioon prosessin, produktin ja asenteen, mutta painottivat niitä eri tavoin arvioidessaan oppilaiden käsitöitä. Opettajien mukaan osa oppilaista pitää lopputulosta prosessia tärkeämpänä, mutta myös opettajien joukossa ajateltiin näin. Olisi tasa-arvoista, että saman koulun opettajilla olisi yhtenäiset arviointikäytännöt eli kaikki opettajat painottaisivat samoja asioita. Oppilaat olivat kuitenkin omasta mielestään tietoisia kriteereistä, joihin hyvän arvosanan saaminen perustuu. Arviointikeskusteluissa käsityöhön ei juuri keskitytä, mikä kertoo siitä, ettei käsityö ole kovin merkityksellinen arvioitava oppiaine.

Tapauskoulun opettajat tulkitsivat opetussuunnitelman hyvän osaamisen kriteerien (8) kuvausta eri tavoin, ja sen riittävyys arvosanojen määrittämisen tueksi jakoi opettajien mielipiteitä. Opettajien mukaan kaikkien arvosanojen kuvaus saattaa helpottaa tai hankaloittaa arviointia, jos arvioitava ei sovi mihinkään kuvaukseen täysin. Opetushallitus aikoo määrittää päättöarviointille myös arvosanojen 5, 7 ja 9 kriteerit kevääseen 2020 mennessä. (Opetushallitus 2018b). Olisi oppilaiden kannalta tasa-arvoista, että

myös hyvän osaamisen kriteereistä keskusteltaisiin opettajien kesken, jotta opettajilla olisi samantapainen käsitys niistä. Yhteisopettajuus toisi arviointiin laajempaa näkökulmaa, vaikka aluksi saattaisi olla hankalaa sovittaa yhteen käytäntöjä.

Tapauskoulun oppilaiden tyypillinen arvosana käsityössä oli kahdeksan eli hyvä, jolla on kuvaus opetussuunnitelmassa. Käsityön arvosanat sijoituivat opettajien mukaan välille 6–10. Arvosanan kymmenen saamista käsityössä pidettiin vaikeana. Opettajien näkemykset arvosanojen eroista tyttöjen ja poikien välillä poikkesivat toisistaan. Oppilaiden mukaan tytöt saivat käsityöstä parempia numeroita kuin pojat. Tapauskoulussa oli kaikkien eri arvosanojen 7–10 kohdalla oppilaita, jotka mainitsivat arviointiperusteena aiemmin saadun arvosanan, jonka kokivat määrittävän omaa tasoaan käsityön tekijänä. Tästä herää kysymys, että onko oppilailla opettajien mielessä jokin leimaava taitotaso vai perustuuko arviointi heidän samanlaisina pysyviin taitoihinsa. Toiset oppilaat pitivät arvosanaa kahdeksan hyvänä, kun taas toisille se on ”vain kasi” eli vähemmän kuin hyvä. Pojille kahdeksan saattoi merkitä edistymistä. Arvosanan seitsemän perusteena olivat muun muassa poissaolot, joka herättää kysymyksen sairastamisen yhteydestä arviointiin.

Tapauskoulun opettajat suhtautuivat eri tavoin harrastuneisuuden huomioimiseen käsityön arvioinnissa. Opettajat olivat myös havainneet oppilaiden harrastuneisuutta varsin vaihtelevasti. Tytöt mainitsivat erinomaisen ja kiitettävän arvosanan perusteeksi harrastuneisuuden. Harrastuneisuuden huomioiminen herättää kysymyksen, onko käsityössä vaikeampi saavuttaa arvosana kymmenen kuin esimerkiksi lukuaineissa, joissa parhaan numeron voi saada osaamalla erinomaisesti koulussa opetetut ja harjoitellut asiat. Vaaditaanko taito- ja taideaineissa parhaisiin arvosanoihin enemmän vapaa-ajalla hankittua osaamista kuin lukuaineissa ja onko se tarkoituksenmukaista. Voiko se olla yhteydessä läksyjen puuttumiseen. Jos harrastuneisuutta vaaditaan, arviointi ei kohdistu pelkästään siihen, mitä koulussa on opetettu. Opettajilla tulisi olla yhteiset kriteerit harrastuneisuuden merkityksestä arviointiperusteena, joista vakuuttavin on todennäköisesti harrastuneisuuden edistämien taitojen näkyminen koulukäsitöiden toteuttamisessa. Lukuaineissa myös harjoitellaan ennen kokeita, jotka arvioidaan. Käsityössä valmistetaan usein ilman kovin suurta harjoittelua tuote, jota arvioidaan.

Tapauskoulun opettajien mielestä käyttäytyminen oli yhteydessä käsityöprosessin onnistumiseen ja sitä kautta myös lopputulokseen, joten sitä pidettiin yhtenä käsityöarvosanassa huomioitavana tekijänä. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden mu-

kaan käyttäytymisen arviointi ei kuitenkaan enää sisälly oppiaineen arvosanaan (POPS 2014, 50).

Tapauskoulun oppilaista suurin osa koki osaavansa käsitöitä, mutta tytöt tilastollisesti merkitsevästi enemmän kuin pojat. Pojat kokivat käsityötehtävät vaikeammiksi kuin tytöt, mutta uskoivat silti selviytyvänsä niistä. Oppilaista suurin osa koki olevansa hyvä molemmissa käsityölajeissa. Silti moni tyttö kokee vielä vahvuudekseen tekstiilityön ja moni poika teknisen työn. Oppilaista, jotka eivät kokeneet itseään hyväksi käsitöissä, useampi oli poika kuin tyttö. Tapauskoulun opettajat olivat havainneet oppilaiden käsityötaitoissa huomattavia eroja ja olivat huolissaan erityisesti poikien käsityötaitojen, kuten hienomotoriikan heikentymisestä viime vuosina teknologisten laitteiden käytön yleistyttyä. Pojista puolet kuitenkin kokivat osaavansa käsitöitä, ja opettajien mukaan oppilaiden itsearviointitaidot olivat suurelta osin realistiset. Tämä saa pohtimaan, miksi opettajat ovat havainneet taidoissa suurta eroa, mutta osa ei ole havainnut tyttöjen ja poikien arvosanoissa eroa, millaisiksi pojat itse ja opettajat määrittelevät poikien hyvät taidot, ja ovatko ne samanlaisia kuin tyttöjen hyvät taidot. Hilmolan ja Syrjäläisen (2014, 46) yleistettävän tutkimuksen mukaan tyttöjen ja poikien arviointi tapahtui erilaisin perustein.

Tapauskoulun opettajat pitivät taitojen heikentymisen syynä käsityöharrastuneisuuden vähentymistä. Tytöistä 75,0 % ja pojista vain 29,5 % kertoi harrastavansa käsitöitä. Käsien tarkkuutta tarvitaan myös monilla muilla aloilla kuin vain käsityössä, joten kädentaitojen heikentymiseen tulisi kiinnittää huomiota ja puuttua jo perusopetuksessa. Opettajat pitivät käsityön hyödyllisyyteen liittyen tärkeinä positiivisten kokemusten saamista sekä innostamista käsityöharrastuksiin, mitkä ovat myös Karppisen (2005, 116) mukaan olennaisia. Oppilaiden koulukäsityökokemukset olivat pääosin positiivisia, mutta poikien käsityöharrastuneisuus oli paljon vähäisempää kuin tyttöjen. Pitäisi keksiä keinoja, joilla poikien harrastuneisuutta voisi edistää.

Tapauskoulun oppilaiden ja opettajien mukaan hyvä käsityöopetus on selkeää ja riittävää. Apua pitää myös saada tarvittaessa. Oppilaille on tärkeää, että heillä on tiedossa, mitä pitää tehdä ja miten. Silloin tekeminen tuntuu turvalliselta ja kokemus omasta osaamisesta vahvistuu varsinkin onnistumisen kokemusten myötä. Toinen sekä oppilaiden että opettajien esiin nostama hyvän käsityön opetuksen piirre oli yksilöllisyys ja oppilaslähtöisyys, joka kuitenkin valmistetuissa perustuotteissa toteutui vain rajoitetusti. Hyvä opetus on oppilaiden mukaan rentoa ja rauhallista sekä positiivista ja kannustavaa.

Erityisesti tytöt arvostivat opettajan ammattitaitoa ja oikeudenmukaisuutta. Miellyttävä ja pätevä opetus lisää oppilaiden työskentelyvarmuutta.

Sekä tutkimuskoulun oppilaiden että opettajien mukaan hyvä käsityön arviointi on monipuolista, oikeudenmukaista, perusteltua ja kannustavaa, kuten opetussuunnitelmissa ja tutkimuskirjallisuudessa on suositeltu (Atjonen 2007, 34–36; Ouakrim-Soivio 2016, 142, 144; POPS 2004, 262). Arvioinnissa tulee huomioida useita tekijöitä, ei pelkkää produktia, prosessia tai käyttäytymistä. Arviointikriteerien pitää olla oppilaiden tiedossa ja kaikille samat, eikä opettajan mielipide saa vaikuttaa arviointiin. Oppilaan aiheellinen kehuminen antaa hänelle positiivisen kokemuksen käsitöissä onnistumiseen liittyen ja innostaa mahdollisesti tekemään niitä lisää.

Suurin osa tapauskoulun oppilaista oli kokenut saaneensa hyvää opetusta käsitöissä ja käsityön arvioinnin oikeudenmukaiseksi. Kuten opettajat toivoivat, oppilailla oli käsityöstä ja sen arvioinnista enemmän positiivisia kuin negatiivisia kokemuksia, joten heille oli jäämässä koulukäsityöstä enimmäkseen hyviä muistoja. Tämä on tärkeää myöhemmän käsityöharrastuneisuuden edistämisen kannalta (Manninen 2003, 80–82). Suurin osa oppilaiden mainitsemista käsityönarviointikokemuksista koski opettajan antamaa hyvää arviointia. Hyvä arvosana oli jäänyt erityisesti oppilaiden mieleen, jos se oli odotettua parempi. Onnistumisen kokemukset ovat oppilaille tärkeitä (Ruismäki ja Juvonen 2011, 25).

Negatiivisia kokemuksia oli syntynyt epäoikeudenmukaisiksi koetuista tilanteista tai jos opettaja ei ollut ymmärtänyt oppilasta, kuten Salo (2003, 333) on todennut. Opettajien vastauksista sai käsityksen, ettei esimerkiksi virheitä korostettaisi arvioinnissa. Kuitenkin oppilaiden mukaan virheet ja neuvojen kysyminen olivat alentaneet arvosanaa, ja tilanteet oli koettu epäreiluiksi. Arvioinnin olisi oikeudenmukaisuuden ohella hyvä olla vuorovaikutteista, jotta myös oppilasta kuunnellaan ja ymmärretään. Näin myös arvioinnin perusteet tulevat selviksi ja niistä voidaan keskustella.

Tapauskoulun opettajien mukaan taito- ja taideaineiden kanssa tulee olla tekemisissä, jotta niiden osaaminen ei unohdu. Luokanopettajan koulutuksen käsityöopintoihin kaivattiin lisää arviointiopetusta, koska varsinkin arviointi koettiin uran aluksi vaikeaksi tehtäväksi, mutta työkokemus toi varmuutta käsityön opetukseen ja arviointiin. Käsityön arviointi ja numeroiden määrittäminen perustellusti ei ole helppoa, koska se tapahtuu havaintojen pohjalta eikä esimerkiksi pistemäärän perusteella. Hyvien arvosanojen antaminen koettiin helpommaksi kuin huonojen, ja negatiivinen palaute tarpeettomaksi, kuten Uusikylä (2005, 29) mainitsee.



## 5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimus oli tapaustutkimus, joka kohdistui erääseen pirkanmaalaiseen alakouluun, joten tulokset eivät ole yleistettävissä. Tutkimuksella selvitettiin, millaisia käsityksiä ja kokemuksia alakoulun vanhimmilla oppilailla ja heille käsityötä opettavilla opettajilla on käsityöstä ja sen arvioinnista. Kyseisen koulun 5. ja 6.-luokkalaisten sekä heidän käsityöopettajiensa näkemyksistä ja kokemuksista tutkimus antoi kattavan ja monipuolisen kuvan. Oppilaista 88 % osallistui kyselyyn ja heidän opettajistaan kaikki neljä. Vastaukset olivat runsaita ja monipuolisia, joten käytetyt tutkimusmenetelmät toimivat hyvin. Näin ollen aineisto oli varsin riittävä kertomaan tapauskoulun tyttöjen, poikien ja opettajien käsityksistä koskien käsityötä ja sen arviointia. Tapauskoulun valinnalla ei ollut erityistä perustetta. Se olisi voinut olla yhtä hyvin mikä tahansa muu pirkanmaalainen alakoulu. Käsityötä ja varsinkaan sen arviointia ei ole kovin paljoa tutkittu suomalaisista alakouluista ja tämän tutkimuksen lähtökohdista, joten olennaisten asioiden määrittely perustui pitkälti vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden ja Hilmolan (2011) yläkoululaisia koskevan tutkimuksen sisältöön sekä tutkijan havainnoimiin asioihin. Kirjallisuutta käsityön opetuksesta löytyi paljon, mutta käsityön arvioinnista melko vähän, joten arviointiteoriaosuus perustuu suurelta osin yleistä oppiaineiden arviointia koskevaan kirjallisuuteen.

Tutkija pyrki objektiivisuuteen haastatteluissa. Opettajat saivat tutustua haastattelukysymyksiin ennakkoon, ja kysymykset esitettiin suurin piirtein samalla tavoin haastateltaville johdattelua välttämällä. Haastattelut nauhoitettiin, jotta ne saatiin litteroitua sanatakkasti. Oppilaiden huoltajilta pyydettiin oppilaille lupa osallistua tutkimukseen. Kaikkien luokkien oppilaat ohjeistettiin samalla tavalla lomakkeen täyttämiseksi. Oppilaille kerrottiin, että heidän vastauksensa eivät tule opettajien tai muiden ulkopuolisten tietoon, ja että niitä mainitaan vain sukupuolen ja numeron kanssa. Tutkija oli läsnä aineistonkeruutilanteessa ja häneltä sai kysyä tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Tutkimukseen osallistujat on sekoitettu ja numeroitu, jotta heidän anonymiteettinsä säilyy. Tutkimuksessa ei kerrota yksityiskohtaisia tietoja tapauskoulusta, opettajista tai oppilaista. Opettajia ei tyypitelty, koska heitä oli vain neljä, jotta he eivät ole tunnistettavissa. Tutkijoita oli vain yksi, joten teemoittelun johdonmukaisuutta varmistettiin sen tekemisen jälkeen kysymällä mielipidettä ulkopuoliselta käsityöalan ammattilaiselta. Hän oli suurelta osin samaa mieltä, miten tutkija oli määritellyt vastauksissa käytetyt käsitteet.

Sekä opettajien haastattelu että oppilaiden kyselylomake olisivat voineet olla käytettyjä versioita lyhyempiä, koska niillä olisi todennäköisesti saanut kerättyä riittävästi aineistoa. Oppilaiden kyselylomake olisi voinut olla yksinkertaisempi. Sekä haastattelu että lomakekysely testattiin vain yksillä koehenkilöillä, joiden kanssa ne toimivat. Testauksen olisi voinut suorittaa useammalla henkilöllä, jotta olisi saanut erilaisten henkilöiden näkökulmaa niihin. Sekä oppilaat että opettajat eivät kuitenkaan valittaneet aineistonkeruumenetelmien pituudesta, vaan tutkijalle annettiin palautetta aiheen mielenkiintoisuudesta. Myös tutkijan itse tekemän summamuuttujan olisi voinut testata ennakkoon, mutta se testattiin vasta aineistonkeruun yhteydessä, koska materiaalissa oli varaa, mitä jättää pois. Se kuitenkin toimi. Opetushallituksen käyttämät hyödyllisyyttä, kiinnostusta ja osaamista mittaavat summamuuttujat sen sijaan olivat moneen kertaan testatut ja toimivat hyvin myös tässä tutkimuksessa.

### 5.3 Jatkotutkimusehdotukset

Aiheesta voitaisiin tehdä laaja kvantitatiivinen tutkimus, jonka tulokset olisivat yleistettävissä, ja saataisiin tilastotieteellisesti pätevää tietoa peruskoulun alakoulun oppilaiden sekä opettajien käsityönäkemyksistä. Tapauskohtaisesti voitaisiin tutkia, ovatko käsityönäkemykset pysyneet samankaltaisina vai muuttuneet kyseisessä koulussa uuden opetussuunnitelman myötä. Paikallisesti voitaisiin samoja asioita kysyä esimerkiksi saman kunnan eri kouluista ja verrata niitä keskenään. Oppilaiden kädentaitojen tasoa voisi tutkia siten, että selviäisi, onko tietoteknisten laitteiden käyttö uhkatekijä tarkkuutta ja hienomotoriikkaa vaativissa tehtävissä. Tässä voisi huomioida maaseutu- ja kaupunkikoulujen erot.

Tutkimuksen perusteella havaittiin, että jopa saman koulun sisällä voi olla eroja, miten eri opettajat tulkitsevat kokonaisen käsityöprosessin piirteitä ja mitä he painottavat arvioinnissa. Olisi mielenkiintoista selvittää, miten eri opettajat arvioisivat saman oppilaan kokonaista käsityöprosessia. Näin voitaisiin tarkastella opettajien arviointinäkemysten eroja ja yhtäläisyyksiä. Arvioitava käsityöprosessi pitäisi havainnollistaa eri opettajille samalla tavoin. Kokonaisen käsityöprosessin toteutumista sekä opetuksen opettajaohjoisuutta tai oppilaslähtöisyyttä voisi myös selvittää tarkemmin usean tutkijan tekemällä havainnointitutkimuksella.

Käsityö on pitkään ollut sukupuolten perusteella jakautunut oppiaine, joten olisi mielenkiintoista selvittää käsityökokemuksia muunsukupuolisiksi itsensä kokevien näkö-

kulmasta. Miespuolisten tekstiilityönopeettajien tai naispuolisten teknisen työn opettajien näkemykset olisivat myös kiinnostavia tutkimuskohteita. Käsityökokemusten seurauksia on jonkin verran tutkittu, mutta niitä voisi tutkia lisää. Opettajalla on suuri rooli suhteessa oppilaan oppiaineeseen suhtautumiseen. Opettajan käsityöhön suhtautumisen yhteyttä siihen, miten hänen oppilaansa suhtautuvat käsityöhön, olisi myös kiinnostavaa tarkastella. Lisäksi voisi selvittää, miksi oppilaat pitävät tai eivät pidä jostakin käsityötekniikasta. Nykyisen opetussuunnitelman puitteissa voisi tarkastella, millaisia tekniikoita oppilaat valitsevat yksilöllisiin käsityöprosesseihinsa.

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet tulivat käyttöön alakouluissa syksyllä 2016. Sen mukaan käsityö ei enää jakaudu tekstiilityöhön ja tekniseen työhön, vaan toteutuu monimateriaalisena ja kokonaista käsityöprosessia korostavana oppiaineena. Uudistuksen aiheuttamia muutoksia oppiaineen sisällöissä ja arvioinnissa sekä opettajien ja oppilaiden näkemyksissä olisi hyödyllistä tarkastella. Kiinnostavaa olisi selvittää, toteutuuko käsityöopetus kouluissa nykyisen opetussuunnitelman mukaan, ja muuttako se oppilaiden ja opettajien käsityksiä ja kokemuksia käsityöoppiaineen hyödyllisyyden, kiinnostavuuden ja osaamisen suhteen. Käsityön arviointikriteereihin liittyen olisi kiinnostavaa tarkastella helpottavatko vai vaikeuttavatko ne opettajan arviointityötä sitten, kun ne ovat jonkin aikaa olleet käytössä.

## LÄHTEET

Airasian, P. W. & Russell, M. 2008. Classroom assessment: concepts and applications. 6th ed. New York: McGraw-Hill.

Anttila, P. 1983. Prosessi vai produkti? Tutkimus käsityön asenteista ja arvopäämääristä. Helsinki: Kouluhallitus. Tutkimuselosteita no 43.

Anttila, P. 2003. Käsityön korkea-asteen koulutus Suomessa. Teoksessa S. Kotilainen & M.-R. Simpanen (toim.) Suomalaisen käsityökoulutuksen vaiheita 1700-luvulta 2000-luvulle. Suomen käsityön museon julkaisuja 22. Jyväskylä: Suomen käsityön museo, 75–96.

Anttila, P. 2013. Taitojen ja luovien alojen arvioinnin kysymyksiä. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvitykset 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 89–118. Tulostettu 28.8.2017

[www.oph.fi/download/149650\\_Oppimisen\\_arvioinnin\\_kontekstit\\_ja\\_kaytannot\\_2.pdf](http://www.oph.fi/download/149650_Oppimisen_arvioinnin_kontekstit_ja_kaytannot_2.pdf)

Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi. Viitattu 29.8.2017  
<https://wiki.uef.fi/pages/viewpage.action?pageId=33656978>

Borg, K. 2007. Processes or/and Products – What do teachers assess? Design and Technology Education: An International Journal Vol. 12, no 2, 57–65.

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

Hellström, M. 2008. Sata sanaa kasvatuksesta. Keskeisten käsitteiden kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hilmola, A. 2011a. Kokonainen käsityöprosessi kouluopetuksen kontekstissa. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) Taito- ja taideaineiden oppimistulokset -

asiantuntijoiden arviointia. Raportit ja selvitykset 2011:11. Helsinki: Opetushallitus, 142–161. Tulostettu 30.6.2017

[http://www.oph.fi/download/131643\\_Taito- ja taideaineiden oppimistulokset - asiantuntijoiden arviointia.pdf](http://www.oph.fi/download/131643_Taito- ja taideaineiden oppimistulokset - asiantuntijoiden arviointia.pdf)

Hilmola, A. 2011b. Käsiyö. Teoksessa S. Laitinen, A. Hilmola & M.-L. Juntunen (toim.) Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsiyön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Helsinki: Opetushallitus, 157–237.

Hilmola, A. 2011c. Samansisältöisen käsiyön osaaminen peruskoulussa. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) Taito- ja taideaineiden oppimistulokset - asiantuntijoiden arviointia. Raportit ja selvitykset 2011:11. Helsinki: Opetushallitus, 162–174. Tulostettu 30.6.2017

[http://www.oph.fi/download/131643\\_Taito- ja taideaineiden oppimistulokset - asiantuntijoiden arviointia.pdf](http://www.oph.fi/download/131643_Taito- ja taideaineiden oppimistulokset - asiantuntijoiden arviointia.pdf)

Hilmola, A. 2014. Käsiyötutkimuksessa käytetyt mittarit. Email [mairan@utu.fi](mailto:mairan@utu.fi) 4.12.2014. Tulostettu 4.12.2014.

Hilmola, A. & Autio, O. 2017. Käsiyö ja asenteet – oppiaineen tulevaisuus. Ainedidaktiikka 1 (1). Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry, 39–59. Tulostettu 18.11.2018

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/224415/document.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hilmola, A. & Syrjäläinen, E. 2014. Käsiyön arvosanat ja käsiyön osaaminen - vastaavatko ne toisiaan? Teoksessa S. Karppinen, A. Kouhia & E. Syrjäläinen (toim.) Käyttä pidempää. Otteita käsiyön tutkimuksesta ja käsitteellistämisestä. Kotitalous- ja käsiyötieteiden julkaisuja 33. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, 36–47. Tulostettu 8.7.2017

[https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/43167/KATTA\\_PIDEMPAA.pdf?sequence=2](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/43167/KATTA_PIDEMPAA.pdf?sequence=2)

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Huovila, R., Hintsa, T. & Säilä, J. 2010. Kirja käsityöstä. Luokkien 3–6 käsityönopetus. Helsinki: WSOY.

Inki, J., Lindfors, E. & Sohlo, J. (toim.) 2012. Käsityön työturvallisuusopas. Perusopetuksen teknisen työn ja tekstiilityön opetukseen. Oppaat ja käsikirjat 2011:15. 7. p. Helsinki: Opetushallitus.

Juvonen, A. 2008. Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Joensuu: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 41, 75–95.

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

Karppinen, S. 2005. Käsityö – vuorovaikutusta, leikkimielisyyttä ja ilmaisua teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.) Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9–12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura, 101–118.

Kaukinen, L. K. 2006. Käsityöoppiaineen arvo ja merkitys sekä opettajankoulutuksen järjestäminen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro. 39. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke), 76–90.

Kaukinen, L. K. 2007. Innovaatioaineet: käsityömuotoilu ja teknologia peruskoulun oppiaineina. Teoksessa K. Merenluoto, A. Virta & P. Carpelan (toim.) Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktinen symposium 9.2.2007. Turun opettajankoulutuslaitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisuja B:77, 308–313.

Kaukinen, L. K. 2010. Miten käsityötä voidaan kehittää peruskoulun oppiaineena? Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (toim.) Toisensa kohtaavat

ainedidaktiikat. Ainedidaktinen symposiumi Tampereella 13.2.2009. Tampereen yliopiston julkaisusarja A31, 139–148.

Keltikangas-Järvinen, L. & Mullola, S. 2014. Maailman paras koulu? Kymppin tytöt ja seiskan pojat – luonnonlakiko? Helsinki: WSOY.

Kojonkoski-Rännäli, S. 1995. Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi. Turun yliopiston julkaisuja. Väitöskirja. Sarja C. Osa 109.

Kojonkoski-Rännäli, S. 18.11.2009. Käsityön tulokset. Viitattu 10.1.2017  
[http://www.edu.fi/perusopetus/kasityo/pohdintoja\\_kasityo-oppiaineesta/kasityon\\_tulokset](http://www.edu.fi/perusopetus/kasityo/pohdintoja_kasityo-oppiaineesta/kasityon_tulokset)

Kokko, S. 2007. Käsityöt tyttöjen kasvatuksessa naisiksi. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 118.

Kokko, S. 2008. Sitkeästi sukupuolittunut käsityöopetus. Kasvatus 39 (4), 348–358.

Koppa 10.4.2015. Lähiluku. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 17.10.2017  
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/aineiston-analyysimenetelmat/lahiluku>

Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Helsinki: WSOY.

Korpinen, E. 1996. Kuka, mikä ja minkä arvoinen olen? Minäkuva ja arviointi. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Arviointi 6/1996. Helsinki: Opetushallitus, 69–82.

Kotimaisten kielten keskus 2017. Kielitoimiston sanakirja. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone Oy. Viitattu 17.10.2017  
<http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80>

Kuusi, H., Jakku-Sihvonen, R. & Koramo, M. 2009. Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:52. Viitattu 24.7.2017

[http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=1082856&name=DLFE-10902.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=1082856&name=DLFE-10902.pdf)

Kyllönen, M. 2004. Oppilaan arviointi opintojen aikana. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus, 140–156.

Laitinen, S., Hilmola, A. & Juntunen, M.-L. 2011. Havaintoja. Teoksessa S. Laitinen, A. Hilmola & M.-L. Juntunen (toim.) Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Helsinki: Opetushallitus, 238–239.

Launonen, L. 2004. Erilaisten arvojen maailma. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus, 12–27.

Lepistö, J. 2004. Käsityö kasvatuksen välineenä. Seurantatutkimus opiskelijoiden käsityötä koskevien käsitysten jäsentyneisyydestä ennen luokanopettajakoulutuksen käsityön peruskurssin opintoja ja niiden jälkeen. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 219.

Lepistö, J. 2005. Käsityöoppiaine kasvatuksen välineenä. Teoksessa A. Virta, K. Merenluoto & P. Pöyhönen (toim.) Ainedidaktiikan ja oppimistutkimuksen haasteet opettajankoulutukselle. Ainedidaktinen symposium 11.2.2005. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:75, Turun opettajankoulutuslaitos, 255–261.

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



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. Jyväskylä: PS-kustannus, 59–77.

Lepistö, J. 2011. Tyttöjen ja poikien käsityötaito – totta vai tarua? Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Raportit ja selvitykset 2011:11. Helsinki: Opetushallitus, 175–193. Tulostettu 30.6.2017

[http://www.oph.fi/download/131643\\_Taito- ja taideaineiden oppimistulokset - asiantuntijoiden arviointia.pdf](http://www.oph.fi/download/131643_Taito- ja taideaineiden oppimistulokset - asiantuntijoiden arviointia.pdf)

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. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Raportit ja selvitykset 2013:8. Helsinki: Opetushallitus, 98–115.

Lindfors, E. 2008. Käsityön tutkimuksesta opetuksen kehittämiseen. Teoksessa A. Kallioniemi (toim.) Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktiikan symposium 8.2.2008. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 298, 415–427.

Lindfors, E. 2009. Crafts in basic education – a Challenge for craft science. Teoksessa L. K. Kaukinen (toim.) Proceedings of the Crafticulation & Education Conference. Research in Sloyd and Crafts Science. Techne Series. A:14/2009, 290–298. Viitattu 24.1.2017

<https://helda.helsinki.fi/handle/10224/4810>

Lindfors, E. 2010a. Muuttuva arki ja innovaatiot käsityön tutkimuksen ja opetuksen haasteena. Teoksessa E. Lindfors & J. Pullinen (toim.) Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä: 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, 99–113.

Lindfors, E. 2010b. The dilemma of arts and craft: Do teachers have the competence to teach? In H. Ruismäki & I. Ruokonen (eds.) Rights of the Child to the Arts, Culture and Creativity. 2nd International Journal of Intercultural Arts Education Conference: Post-Conference Book. Research Report 320. University of Helsinki, Department of Teacher Education, 35–45.

Lindfors, E. & Kokko, S. 2010. Taide- ja taitokasvatuksen haasteet luokanopettajankoulutuksessa. Esimerkkinä käsityö. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (toim.) Toisensa kohtaavat ainedidaktikat. Ainedidaktinen symposiumi Tampereella 13.2.2009. Tampereen yliopiston julkaisusarja A31, 217–230.

Manninen, R. 2003. Käsityötuntien kuudenkymmenen vuoden turhaumat. Teoksessa S. Kotilainen & M.-R. Simpanen (toim.) Lyhyt oppimäärä koulukäsityöhön. Suomen käsityön museon julkaisuja 21. Jyväskylä: Suomen käsityön museo, 67–84.

Marjanen, P. 2012. Koulukäsityö vuosina 1866–2003. Kodin hyvinvointiin kasvattavista tavoitteista kohti elämönhallinnan taitoja. Turun yliopisto. Annales Universitatis Turkuensis. Sarja C. Osa 344. Väitöskirja. Viitattu 19.1.2017 <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/83445/AnnalesC344Marjanen.pdf?sequence=1>

Marjanen, P. 2014. Koulukäsityö naiseksi kasvattamassa. Kasvatus & Aika 8 1/2014, 55–69. Tulostettu 19.3.2017 [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/marjanen\\_korjattu\\_0803141241.pdf](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/marjanen_korjattu_0803141241.pdf)

Metsärinne, M. 2006. Käsityön (tekninen työ) syventävän opetusharjoittelun portfoliotuloksia ja teorian rakennusaineiksia. Techne Series. Research in Sloyd Education and Crafts Science A:8/2006. Vaasa: NordFo.

Metsärinne, M. 2009a. Käsityön aineenopettajan opiskeluvalinnan uudistaminen. Teoksessa M. Metsärinne (toim.) Käsityökasvatus tieteenalana 20v. Techne series. Research in Sloyd Education and Crafts Science A: 15/2009. Vaasa: NordFo, 157–175.

Metsärinne, M. 2009b. Teknologisten käsityösystemien tuottaminen. Teoksessa M. Metsärinne (toim.) Käsityökasvatus tieteenalana 20v. Techne series. Research in Sloyd Education and Crafts Science A: 15/2009. Vaasa: NordFo, 131–156.

Niiranen, S. 2016. Increasing Girls' Interest in Technology Education as a Way to Advance Women in Technology. University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 558. Dissertation. Viitattu 28.2.2018  
[https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/51213/978-951-39-6736-9\\_vaitos23092016.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/51213/978-951-39-6736-9_vaitos23092016.pdf?sequence=1)

Nuutinen, A., Soini-Salomaa, K. & Kangas, K. 2014. Käsityön tulevaisuuksia - elinikäisen osaamisen visioita, haasteita ja mahdollisuuksia. Teoksessa S. Karppinen, A. Kouhia & E. Syrjäläinen (toim.) Kättä pidempää. Otteita käsityön tutkimuksesta ja käsitteellistämisestä. Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 33. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 203–219. Tulostettu 8.7.2017  
[https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/43167/KATTA\\_PIDEMPAA.pdf?sequence=2](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/43167/KATTA_PIDEMPAA.pdf?sequence=2)

Opetushallitus 5.6.2018a. Opetushallitus laatii tarkemmat kriteerit päättöarviointiin. Viitattu 1.11.2018  
[https://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/opetushallitus\\_laatii\\_tarkemmat\\_kriteerit\\_paattoarviointiin](https://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/opetushallitus_laatii_tarkemmat_kriteerit_paattoarviointiin)

Opetushallitus 31.10.2018b. Perusopetuksen arvioinnista tasa-arvoisempaa - useammalle arvosanalle tarkemmat kriteerit. Viitattu 1.11.2018  
[https://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/perusopetuksen\\_arvioinnista\\_tasa-arvoisempaa\\_-\\_useammalle\\_arvosanalle\\_yhteiset\\_kriteerit](https://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/perusopetuksen_arvioinnista_tasa-arvoisempaa_-_useammalle_arvosanalle_yhteiset_kriteerit)

Ouakrim-Soivio, N. 2016. Oppimisen ja osaamisen arviointi. Helsinki: Otava.

Peltonen, J. 2007. Katosiko tekninen työ Turun yliopistosta? – Tiede pieni, koulutuspolitiikka suuri. Teoksessa M. Metsärinne & J. Peltonen (toim.) Katosiko tekninen työ Turun yliopistosta? & Käsityön oppimisen innovointi – Has the technical work disappeared from University of Turku? & Sloyd learning innovation. Techne

Series. Research in Sloyd Education and Craft Science A: 11/2007. Vaasa: NordFo, 17–80.

Perusopetusasetus 1998. A 20.11.1998/852. Viitattu 14.6.2017  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>

Perusopetuslaki 1998. L 21.8.1998/628. Viitattu 14.6.2017  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pickford, R. & Brown, S. 2006. Assessing skills and practice. London: Routledge.

POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 12.1.2017  
[https://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](https://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf)

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 12.1.2017  
[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Pöllänen, S. 2002. Yhteinen käsityö sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta tarkasteltuna. Teoksessa P. Nuutinen & E. Savolainen (toim.) 50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Joensuu: Joensuun yliopisto, 219–224.

Pöllänen, S. 2006. Elämä ilman käsitöitä – mitä se on? Käsityö harrastajien psyykkisen hyvinvoinnin tukena. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Hamina: Akatiimi, 66–77.

Pöllänen, S. 2007. Käsityö ja hyvinvointi. Teoksessa P. Seitamaa-Hakkarainen, S. Pöllänen, M. Luutonen, M. Kaipainen, T. Kröger, A.-M. Raunio, O. Sipilä, V. Turunen, L. Vartiainen & A. Heinonen (toim.) Käsityötieteen ja käsityömuotoilun sekä teknologiakasvatuksen tutkimusohjelma Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa.

Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 100. Joensuun yliopisto, 29–32. Viitattu 2.7.2017

[http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-219-004-8/urn\\_isbn\\_978-952-219-004-8.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-004-8/urn_isbn_978-952-219-004-8.pdf)

Pöllänen, S. & Kröger, T. 2004. Näkökulmia kokonaiseen käsityöhön. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 160–172.

Ruismäki, H. & Juvonen, A. 2011. Searching for a better life through Arts and Skills Research results, visions and conclusions. Helsingin yliopisto. Research Report 329.

Rönkkö, M.-L. 2011. Käsityön monet merkitykset. Opettajankoulutuksen opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset ja niiden huomioon ottaminen käsityön opetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 317.

Salonen, U.-M. 2003. Valkoinen myssy ja kömpelö kuutonen – Suomalaiset käsityöopissa. Teoksessa A. Virta & O. Marttila (toim.) Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta. Ainedidaktinen symposium 7.2.2003. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, Julkaisusarja B:72, 333–342.

Salonen, U.-M. 2006. Tyhjästä sisään ja viereisestä ulos. Merkitykselliset mutta vaikeasti selitettävät taidot. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Hamina: Akatiimi, 119–127.

Seitamaa-Hakkarainen, P. 2009. Pohdintoja käsityön kuvasta. Teoksessa Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijatyöryhmä: A. Aro, M. Hartikainen, M. Hollo, H. Järnefelt, E. Kauppinen, H. Ketonen, M. Manninen, M. Pietilä & P. Sinko (toim.) Taide ja taito – kiinni elämässä! Moniste 2/2009. TaiTai Taide- ja taitokasvatuksen julkaisu. Helsinki: Opetushallitus.

Seitamaa-Hakkarainen, P. 2010. Searching New Values for Craft Education: Can Design Based Learning Be a Solution. Teoksessa A. Rasinen & T. Rissanen (toim.) In

the Spirit of Uno Cygnaeus: Pedagogical Questions of Today and Tomorrow. 200th Anniversary of the Birthday of Uno Cygnaeus Symposium 12th–13th October, 2010. University of Jyväskylä, Department of Teacher Education, 71–89. Tulostettu 26.3.2017 <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/25469/9789513940461.pdf?sequence=2>

Simpanen, M.-R. 2003. Käsityönopeus suomalaiskouluissa 1800-luvulta nykypäiviin. Teoksessa S. Kotilainen & M.-R. Simpanen (toim.) Lyhyt oppimäärä koulukäsityöhön. Suomen käsityön museon julkaisuja 21. Jyväskylä: Suomen käsityön museo, 7–29.

Suojanen, U. 1993. Käsityökasvatuksen perusteet. Helsinki: WSOY.

Toivonen, V. 2004. Itsearviointi, opiskelutaidot ja terve itsetunto. Teoksessa E. Vitikka & Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus, 163–173.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 11. uud. p. Helsinki: Tammi.

Uitto, M. 2011. Storied relationships. Students recall their teachers. University of Oulu. Faculty of Education. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 122. Dissertation. Viitattu 10.1.2017 <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514296307.pdf>

Uusikylä, K. 2005. Luova koulu, rokote kouluviihtymättömyyteen. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.) Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9–12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura, 23–32.

Uusikylä, K. 2007. Hyvä, paha opettaja. Helsinki: Minerva.

Uusikylä, K. 2012. Luovuus kuuluu kaikille. Jyväskylä: PS-kustannus.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 2001. A 20.12.2001/1435. Viitattu 10.7.2017  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20011435>

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 2012. A 28.6.2012/422. Viitattu 12.1.2017  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>

Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 2004. A 19.8.2004/794. Viitattu 2.7.2017  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>

Veeber, E., Syrjäläinen, E. & Lind, E. 2015. A discussion of the necessity of craft education in the 21st century. *Techne Series A: Research in Sloyd Education and Craft Science*. 22 (1), 15–29. Tulostettu 12.3.2018  
[https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/163069/875\\_3897\\_1\\_PB.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/163069/875_3897_1_PB.pdf?sequence=1)

Venkula, J. 2008. *Tekemisen taito*. Helsinki: Minerva.

Virta, A. 1999. *Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:65.

## LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa.

Hei Kotiväki!

Olen gradua vaille valmis luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta. Teen pro gradu -tutkielmaa **käsityöstä ja sen arvioinnista**. Tutkielmaa varten haastattelen opettajia ja suoritan **lomakekyselyn** aiheesta 5.- ja 6.-luokkalaisille oppilaille syyslukukauden 2014 aikana. Tutkimukseen osallistuneiden nimiä ei tulla liittämään tutkimukseen eikä koulua mainita nimeltä, joten kyselyyn vastanneet **oppilaat eivät ole tunnistettavissa tutkimuksestani**. Oppilaita käsityössä opettavat ja arvioivat opettajat eivät tule näkemään aineistoa. **Aineiston keräämistä varten tarvitsen huoltajan suostumuksen**. Toivon myönteistä suhtautumista tutkimukseeni, koska haluan tuoda esille myös oppilaiden näkemyksiä. Tutkimustani ohjaa yliopisto-opettaja Marjaana Puurtinen Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Turun yksiköstä.

**Palautattehan tiedotteen alaosan oppilaan omalle luokanopettajalle 2.12.2014 mennessä, kiitos!**

Ystävällisin terveisin

Marja Rantanen  
[mairan@utu.fi](mailto:mairan@utu.fi)

(Leikkaa) -----

Oppilaan nimi	Luokka
<input type="checkbox"/>	saa osallistua käsityötä ja sen arviointia koskevaan tutkimukseen syyslukukaudella 2014
<input type="checkbox"/>	ei saa osallistua tutkimukseen

-----  
 Huoltajan allekirjoitus



## Liite 2. Käsityö ja sen arviointi – oppilaiden kyselylomake.

### Käsityö ja sen arviointi – oppilaiden kyselylomake

Ajattele vastatessasi koko alakoulun aikaista käsityön opetusta ja arviointia. Ajattele sekä tekstiilityötä että teknistä työtä.

- 1. Merkitse yksi rasti sopivaan kohtaan joka rivillä. (Lähde: Opetushallitus & Hilmola 2011, 179)  
[https://www.oph.fi/download/131650\\_Perusopetuksen\\_musiikin\\_kuvataiteen\\_ja\\_kasityon\\_oppimistulosten\\_arviointi\\_9\\_vuosiluokalla.pdf](https://www.oph.fi/download/131650_Perusopetuksen_musiikin_kuvataiteen_ja_kasityon_oppimistulosten_arviointi_9_vuosiluokalla.pdf) (Lupa käyttöön varmistettu)

Väite	Täysin eri mieltä	Jonkin verran eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jonkin verran samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
c) Käsityö on helppo oppiaine.					
a) Tarvitsen peruskoulun jälkeen käsityön tietoja ja taitoja.					
c) Minun on mahdotonta päästä hyvin tuloksiin tässä oppiaineessa.					
b) Käsityö on ikävyyttävä oppiaine.					
b) Pidän käsityön oppitunneista.					
b) Käsityö on yksi lempiaineistani.					
a) Käsityön taidot ja tiedot ovat arkielämässä tarpeen.					
b) Yleensä meillä on käsityön oppitunneilla kiinnostavia tehtäviä.					
a) En tarvitse tulevaisuudessa juurikaan sitä, mitä käsityössä on tähän mennessä opiskeltu.					
c) Mielestäni olen hyvä tässä oppiaineessa.					
c) Monet asiat ovat käsityössä vaikeita.					
c) Pystyn selviytymään vaikeistakin käsityön tehtävistä.					
a) Uskon tarvitsevani työelämässä käsityön taitoja ja tietoja.					
b) Opiskelen mielelläni käsityötä.					
a) Mielestäni käsityön osaaminen on tärkeää.					

2. Millaista on hyvä käsityön opetus?

---



---

3. Millaista on huono käsityön opetus?

---



---

4. Jatka lausetta. Mistä pidät / et pidä tekstiilitöissä tai teknisissä töissä?

Pidän käsitöissä

---

En pidä käsitöissä

---

- 5. Ympyröi. Käsityöarvosanani keväällä 2014 oli

10      9      8      7      6      5      4

- 6. Merkitse yksi rasti sopivaan kohtaan joka rivillä. Ajattele sekä todistusarviointeja että myös muuta opettajalta saamaasi käsitöitä arvioivaa palautetta (suullinen, kirjallinen).

Väite	Täysin eri mieltä	Jonkin verran eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jonkin verran samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
b) Hyvä arviointipalaute lisää innostustani käsitöitä kohtaan.					
a) Olen samaa mieltä saamastani arviointipalautteesta.					
b) Huono arviointipalaute ei innosta minua parantamaan suorituksiani.					
Tiedän, mitä minun pitää tehdä käsityötunneilla, jotta saan hyvän numeron.					
b) Hyvä arviointipalaute kannustaa minua yrittämään entistä paremmin.					
a) Käsitöideni arviointi on ollut epäreilua.					
b) Käsityöinnostukseni laskee, jos saan huonoa arviointipalautetta.					
a) Opettajan antama arviointipalaute poikkeaa omista käsityksistäni.					
b) Huono arviointipalaute vähentää innostustani käsitöitä kohtaan.					
a) Opettajalta saamani arviointipalaute on samankaltaista itsearviointini kanssa.					
Jos saan huonoa arviointipalautetta, yritän seuraavalla kerralla paremmin.					
a) Olen opettajan kanssa samaa mieltä siitä, miten osaan käsitöitä.					
Olen saanut hyvää opetusta teknisessä työssä.					
Olen saanut hyvää opetusta tekstiilityössä.					

- 7. Ympyröi. Syyslukukauden 2014 välitodistukseen odotan saavani käsityön arvosanaksi

10      9      8      7      6      5      4

8. Miksi odotat saavasi juuri tämän arvosanan?

---



---

9. Millaista on hyvä käsityön arviointi?

---



---

10. Millaista on huono käsityön arviointi?

---



---

11. Miksi käsitöitä mielestäsi arvioidaan?

---



---

12. Millaiset arviointikokemukset ovat jääneet erityisesti mieleesi?

---



---



---

- 13. Merkitse yksi rasti sopivaan kohtaan joka rivillä. **Huomioi vaihtoehdot!** (Lähde:OPH:Hilmola 2011,175) [https://www.oph.fi/download/131650\\_Perusopetuksen\\_musiikin\\_kuvataiteen\\_ja\\_kasityon\\_oppimistulosten\\_arviointi\\_9\\_vuosiluokalla.pdf](https://www.oph.fi/download/131650_Perusopetuksen_musiikin_kuvataiteen_ja_kasityon_oppimistulosten_arviointi_9_vuosiluokalla.pdf) (Lupa käyttöön varmistettu)

Väite	En lainkaan	Harvoin	Joskus	Usein	Hyvin usein
b) Olen saanut opettajalta arvosanan valmistamastani käsityöstä.					
b) Olen valmistanut käsitöitä seuraamalla opettajan työohjeita.					
a) Olen ideoinut oman käsityön.					
a) Olen valmistanut käsityön oman suunnitelmani mukaan.					
a) Olen esittänyt suunnitelmiani opettajalle.					
b) Olen valmistanut opettajan suunnittelemaa käsitöitä.					
a) Olen laatinut suunnitelman omasta käsityöstä.					
b) Olen saanut opettajalta idean valmistamaani käsityöhön.					
b) Olen valmistanut käsitöitä jäljentämällä mallitöitä.					
a) Olen arvioinut oman käsityöni valmistusta.					
a) Olen arvioinut oppitunneilla toisten tekemiä käsitöitä.					

14. Teetkö käsitöitä vapaa-ajallasi? Millaisia, kenelle ja miksi?

---



---

15. Mitä haluaisit tehdä käsitöissä koulussa?

---



---

16. Ympyröi jokaisesta laatikosta **yksi** kohta.

<b>Olen</b>	poika	tyttö				
<b>Luokkani on</b>	5A	5B	5C	6A	6B	
<b>Olen opiskellut tänä syksynä</b>	a) teknistä työtä		b) tekstiilityötä			
<b>Mielestäni</b>	a) kaikille pitää opettaa sekä teknistä työtä että tekstiilityötä					
	b) pitäisi saada valita opiskeleeko teknistä työtä vai tekstiilityötä					
<b>Jos pitäisi valita vain toinen, valitsisin</b>	a) teknisen työn			b) tekstiilityön		
<b>Käsityötunteja on koulussa</b>	a) riittävästi					
	b) pitäisi olla enemmän			c) pitäisi olla vähemmän		
<b>Mielestäni olen hyvä</b>	a) teknisessä työssä					
	b) tekstiilityössä		c) molemmissa		d) en kummassakaan	
<b>Haluan opiskella</b>	a) vain teknistä työtä					
	b) vain tekstiilityötä		c) molempia		d) en kumpaakaan	
<b>Käsitöitä tulisi arvioida</b>	a) sanallisesti					
	b) numerolla		c) molemmin tavoin		d) ei lainkaan	
<b>Pidän</b>	a) teknisestä työstä					
	b) tekstiilityöstä		c) molemmista		d) en pidä käsitöistä	

17. Miksi pidät tai et pidä käsityöstä oppiaineena?

---



---

Kiitoksia vastauksista!

Liite 3. Opettajien haastattelu.

**OPETTAJIEN HAASTATTELU**

**Taustatiedot: ikä, työ, koulutus**

- Minkä ikäinen olet?
- Mitä koulutusta sinulla on?
- Mitä käsityöopintoja olet suorittanut?
- Mikä on tämänhetkinen työtehtäväsi?
- Keille opetat tn/ts-käsitöitä?
- Miten paljon sinulla on opetus- ja käsityöopetuskokemusta?
- Haluaisitko opettaa myös toisen käsityön sisältöjä?
- Koetko, että sinulla on riittävästi valmiuksia opettaa ja arvioida käsitöitä?
- Oletko saanut riittävästi valmiuksia käsitöiden opettamiseen ja arviointiin koulutuksesi aikana?
- Pitäisikö käsityötä ja sen arviointia opettaa enemmän opettajankoulutuksessa?

**Omat koulukäsityökokemukset**

- Ovatko koulukäsityöopintosi painottuneet joko tekniseen tai tekstiilityöhön?
- Millainen sukupuolijakauma käsityöryhmissänne on ollut?
- Millaisia tuotteita olet valmistanut koulukäsitöissä itse?
- Mitä olisit halunnut tehdä koulukäsitöissä?
- Millaisia käsityöopettajia sinulla on ollut?
- Millaista on hyvä käsityöopetus?
- Millaista on huono käsityöopetus?
- Millaisia positiivisia tai negatiivisia omia kokemuksia sinulla on koulukäsitöistä ja niiden arvioinneista?
- Mikä käsityönumerosi on ollut todistuksissa?
- Oliko arviointi mielestäsi oikeudenmukaista?
- Ovatko kokemuksesi koulukäsitöistä ja niiden arvioinnista lisänneet tai vähentäneet kiinnostustasi käsitöitä kohtaan?
- Teetkö käsitöitä vapaa-ajallasi?

- Otatko huomioon omat kokemuksesi käsitöistä ja niiden arvioinnista opettaessasi käsityötä ja arvioidessasi oppilaidesi käsitöitä?

### **Käsityön opettaminen**

- Pidätkö käsityön opettamisesta?
- Mitä mieltä olet koulunne käsityöopetustiloista?
- Onko käytettävissäsi riittävästi opetusmateriaaleja ja -välineitä?
- Miten työturvallisuus on huomioitu käsityötunneilla?
- Ovatko oppilaasi kiinnostuneita käsityöstä?
- Onko tyttöjen ja poikien välillä eroa kiinnostuksessa?
- Mistä oppilaat pitävät tai eivät pidä käsityötunneilla?
- Onko oppilaiden käsityötaitoissa ja osaamisessa paljon eroa? Onko sukupuolten välillä eroja?
- Miten motivoit ja kannustat oppilaita?
- Miten oppilaat käyttäytyvät käsityötunneilla?
- Miten erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ja oppimisvaikeudet on huomioitu käsityötunneilla?
- Mikä on sopiva ryhmäkoko käsityötunnilla?

### **Käsityön arvostus**

- Onko käsityö tarpeellinen oppiaine peruskoulussa?
- Mikä käsityön opetuksessa on tärkeää?
- Onko käsityöoppiaineesta hyötyä nykyaikana koulun ulkopuolella ja peruskoulun jälkeen?
- Kokevatko oppilaat käsityön tarpeelliseksi ja hyödylliseksi oppiaineeksi?
- Onko käsityölle varattu riittävästi oppitunteja ottaen huomioon opetussuunnitelman tavoitteet?
- Onko oppilaiden mielestä käsityötä on riittävästi koulussa?
- Pitäisikö kaikille opettaa sekä tekstiilityötä että teknistä työtä vai pitäisikö saada painottaa?
- Haluaisivatko oppilaat opiskella molempia käsitöitä vai painottaa?
- Jos käsityötä painotettaisiin, valitsisivatko oppilaat perinteisen sukupuolijaon mukaan?
- Pitäisikö käsityössä antaa tukiopetusta?
- Näkyykö käsityö oppituntien ulkopuolella koulunne arjessa tai juhlissa?
- Tulisiko käsityöoppiaineen nimeä muuttaa?

### **Käsityön sisällöt käytännössä**

- Millaisia käsitöitä oppilaasi ovat valmistaneet?
- Millaisia käsitöitä oppilaasi haluaisivat valmistaa?
- Kuinka paljon käsityötuotteen ideoinnista, suunnittelusta tai valmistuksesta on oppilaan päätettävissä ja kuinka paljon käytetään opettajan tai muita valmiita ideoita ja ohjeita?
- Esittävätkö oppilaat suunnitelmiansa opettajalle tai muille oppilaille?
- Ovatko oppilaasi tehneet portfolioa käsitöissä ja mitä mieltä olet portfolion käytöstä alakoulussa?
- Ovatko oppilaasi ideoineet, suunnitelleet tai valmistaneet käsitöitä ryhmätyönä?
- Onko tunneilla aikaa prosessoida asioita ja oppia vai suoritetaanko koko ajan?
- Kokevatko oppilaat saaneensa hyvää opetusta?
- Ovatko oppilaat valmistaneet sellaisia käsitöitä, missä yhdistetään tekstiilityötä ja teknistä työtä?
- Integroidaanko käsityötä muiden oppiaineiden kanssa?

### **Käsityön arviointi**

- Kerrotaanko käsityön arviointikriteerit ja tavoitteet oppilaille ja huoltajille?
- Riittääkö opetussuunnitelman kuvaus hyvän osaamisen kriteereistä (8) ohjaamaan opettajan arviointia?
- Mikä on tyypillinen käsityön arvosana todistuksissa?
- Onko sukupuolten välillä eroja arvosanoissa?
- Miten saa arvosanan kymmenen?
- Miksi käsitöitä arvioidaan?
- Ovatko oppilaat tietoisia siitä, miksi käsitöitä arvioidaan?
- Kuka käsitöitä arvioi? (Opettaja, itsearviointi, vertaisarviointi)
- Miten käsitöitä on arvioitu eli millaisia arviointimenetelmiä tai -tapoja käytät?
- Milloin käsitöitä arvioidaan?
- Kartoitatko oppilaiden lähtötasoa jotenkin?
- Mitä käsityössä arvioidaan ja mitä arvioinnissa on tärkeä ottaa huomioon?
- Huomioidaanko arvioinnissa käyttäytyminen käsityötunneilla?
- Ovatko oppilaat tietoisia siitä, mitä käsitöissä arvioidaan eli mihin arvosanat perustuvat?

- Millaista on hyvä käsityön arviointi?
- Millaista on huono käsityön arviointi?
- Miten hyvä tai huono arviointipalaute suuntaa oppilaiden toimintaa?
- Osaavatko oppilaat arvioida itseään realistisesti?
- Millaiset kokemukset käsityöstä ja sen arvioinnista ovat jääneet oppilaille mieleen? (positiiviset, negatiiviset)
- Voiko suunnittelu- tai valmistusprosessi alentaa valmiin käsityön arvosanaa?
- Arvioidaanko kaikkea mitä tunnilla tekee?
- Harjoitellaanko uusia asioita ilman arviointia vai arvioidaanko ensimmäinen suoritus ilman kokeilua?
- Miten suhtaudut virheisiin oppilaiden töissä?
- Miten huomioit oppilaiden erilaiset oppimistyyliä ja temperamentit?
- Pitäisikö käsityötaitoista ja käsityötunnilla käyttäytymisestä antaa kaksi eri numeroa?
- Otetaanko arvioinnissa huomioon koulun ulkopuolisia asioita, kuten harrastuneisuus?
- Harrastavatko oppilaat käsitöitä vapaa-ajallaan?
- Mikä käsityön arvioinnissa on helppoa tai vaikeaa?
- Mitä mieltä olet numero- ja sanallisen arvioinnin hyödyllisyydestä tai haitallisuudesta käsitöiden arvioinnissa? Mitä mieltä ajattelet oppilaiden olevan?
- Onko käsityön arviointi tarpeellista?
- Kehittäisitkö arviointikäytäntöjä jotenkin?

### **Lopuksi**

- Haluatko kertoa jotakin muuta käsityöhön tai sen arviointiin liittyvää?
- Kiitoksia vastauksista!



## Liite 4. Oppilasvastausten teemoitteluesimerkkejä.

Taulukko 2. Käsiyöoppiaineen kiinnostavuuteen liittyviä asioita tapauskoulun oppilaiden mukaan. Perustuu kysymysten 4 ja 17 (Liite 2) teemoitteluun ja vastaa tutkimuskysymykseen 1.2. Mainitsijoiden lukumäärät ilman sulkuja kysymysten ”Mistä pidät käsityössä?” ja ”Miksi pidät käsityöstä?” vastauksista, suluissa kysymysten ”Mistä et pidä käsityössä?” ja ”Miksi et pidä käsityöstä?” käännettyistä vastauksista.

<b>Keskeiset teemat: Käsityöstä tekee kiinnostavaa...</b>	<b>Tytöt N=48</b>	<b>Pojat N=44</b>	<b>Esimerkkisitaatit (Kursivoitujen sitaattien merkitys käännetty kysymyksistä ”Mistä/miksi et pidä käsityössä?” ja tulkittu ettei kiinnostava käsityö saa olla sellaista)</b>
Lukuaineita vapaampi ja rennompi oppiaine	16 (4)	15 (1)	”Minä pidän sillä siellä saa tehdä muutakin kuin vaan istua, lukea ja kirjoittaa.” T35 ”...että saa puhua kavereiden kanssa.” T13 ”Pidän käsityössä siitä että siellä on rento tunnelma” P32 ”...kivempaa kuin muut aineet, siitä ei tule läksyä.” P17
Mielenkiintoisuus	14 (3)	11 (7)	”Koska saa tehdä jotain mikä on KIVAA!” T25 ”...tykkään kaikesta.” T16 ”Pidän, koska se on hauskaa” P22 ”...käsityössä ei ole (mitään mistä en pitäisi)” P22
Luovuus ja yksilöllisyys	20	9	”Pidän siitä koska siinä saa olla luova.” T14 ”Pidän... kun saan itse tehdä sellaisen kuin haluan.” T16 ”pidän siitä, kun saa tehdä vapaata työtä” P30 ”Pidän käsityössä suunnittelusta...” P35
Riippuu tekemisestä	6 (7)	13 (2)	”Pidän käsityössä eniten tekstiilikäsityöistä...” T32 ”teknisessä en (pidä) mistään” T19 ”Pidän teknisestä... koska siellä ei virkata tai ommella” P18 ”Pidän käsityössä tekstiiliosasta...” P38
Taitojen oppiminen	13	8 (1)	”Pidän käsityöstä oppiaineena, koska siinä oppii tekemään käsityöitä.” T34 ”Pidän käsityössä uuden oppimisesta” T47 ”Pidän käsityöstä, koska aina oppii käsillä jotain uutta.” P37 ”...oppii tekemään eri juttuja.” P13
Produkti ja hyödyllisyys	10 (2)	5	”Pidän käsityöstä, koska saa tehdä monia töitä ja laittaa vaikka niitä esille.” T4 ”En pidä käsityössä turhien töiden tekemisestä.” T10 ”pidän siitä koska työt saadaan kotiin” P19 ”Pidän..., kun saan työni valmiiksi ja se on hieno.” P24
Käsillä tekeminen	10	3	”Pidän, koska saan tehdä käsilläni.” T12 ”Pidän käsityössä itse tekemisestä...” T39 ”Käsityön töitä on kiva tehdä” P11 ”Pidän käsityössä käsityön teke(m)isestä” P22
Onnistumisen kokemukset	6 (1)	3 (1)	”Pidän käsityössä onnistumisesta ja osaamisesta...” T1 ”(En pidä) siitä että työstä tulee ruma.” T1 ”Pidän käsityössä hyvistä numeroista” P16 ”En pidä käsityössä jos jokin menee pahasti pieleen” P32
Hyvä opettaja ja opetus	4 (10)	3 (8)	”(Pidän käsityössä) ...hyvästä opetuksesta.” T43 ”En pidä käsityössä huonoista opettajista...” T15 ”Pidän käsityössä tarkasta ohjeiden antamisesta.” P25 ”(En pidä) vihaisestä opettajasta.” P14
Sopiva haastavuus	2 (4)	5 (7)	”(Pidän) helpoista töistä, jossa kuitenkin on haastetta.” T44 ”En pidä käsityössä liian hankalista... töistä.” T31 ”(Pidän) että saa tehtyä jotain monimutkaista.” P42 ”En pidä käsityössä liian vaikeista kohdista” P5
Nopea eteneminen	(8)	(4)	”En pidä käsityössä jos tunnit kestää liian pitkään” T25 ”En pidä... jos... pitää aloittaa alusta tehtyään virheen.” T4 ”En pidä käsityössä pitkistä töistä.” P9 ”En pidä käsityössä odottamisesta.” P34
Siisteys, mutta siivoamisen tarpeettomuus	(1)	(1)	”(En pidä) pölystä.” T17 ”(En pidä) siivoamisesta.” P2

Taulukko 3. Käsityön arvioinnin tarkoitus tapauskoulun oppilaiden mukaan. Perustuu kysymyksen 11 (Liite 2) teemoitteluun ja vastaa tutkimuskysymykseen 2.1.

Keskeiset teemat	Tytöt N=48	Pojat N=44	Esimerkkisitaatit
Osaamisesta tiedottaminen	32	25	"Koska oppilas näkee miten menee ja voi parantaa." T19 "itse tietäisi opettajan arvion." T14 "että tietää miten on mennyt" P8 "Koska sitten tietää kuinka hyvä on ja mitä on parannettavaa." P44
Arvioitava oppiaine	10	13	"Koska kaikkia aineita arvioidaan." T1 "jotta voidaan antaa todistukseen numero." P43
Tulevaisuus	5	3	"Että tietäisit oletko hyvä kässässä vai et ja voi päästä kässän opeks." T37 Käsityötä arvioidaan jos tulevassa työpaikassa tarvitsee käsityö taitoja" P1
Ei tietoa	5		"ei aavistustakaan!" T11 "Ei hajuakaan." T18
Käsien ja aivojen yhteys	1		"Koska käsillä tehdessä aivot kasvaa?." T15

Taulukko 4. Hyvän käsityönopetuksen piirteitä tapauskoulun oppilaiden mukaan. Perustuu kysymysten 2 ja 3 teemoitteluun ja vastaa tutkimuskysymykseen 2.3. Mainitsijoiden lukumäärät kysymyksen "Millaista on hyvä käsityönopetus?" vastauksista ilman sulkuja ja "Millaista on huono käsityönopetus?" vastauksista käännetty suluissa.

Keskeiset teemat: Hyvä käsityönopetus on...	Tytöt N=48	Pojat N=44	Esimerkkisitaatit (Kursivoitujen sitaattien merkitys käännetty kysymyksestä "Millaista on huono käsityön opetus?")
Selkeää ja riittävää	37 (39)	31 (27)	"Opettaja auttaa oppilaita ja antaa ohjeita selkeästi." T35 "Opettaja antaa huonot ohjeet eikä tule auttamaan..." T10 "Opettaja antaa tarkat ohjeet ja auttaa mutta ei liikaa" P22 "Sellaista että antaa huonot ohjeet ja ei auta" P18
Yksilöllistä ja oppilaslähtöistä (sopivan haastavaa, kiinnostavaa, luovaa)	9 (9)	8 (6)	"Se on mielenkiintoista..." T47 "Huonossa käsityön opetuksessa ei itse saa toteuttaa..." T8 "...kohtuullisen haastavat työt." P6 "että on tylsää eikä tehdä mitään kivaa." P43
Rentoa ja rauhallista	4 (4)	8 (9)	"Opettajan pitää olla rento" T15 "Pidetään käsityö vakavana." T18 "selittää asian rauhallisesti" P32 "Huutaminen" P23
Positiivista ja kannustavaa	6 (7)	3 (4)	"...kehutaan tarvittaessa, koska lapsen pitää tuntea myös onnistuminen." T40 "...opettaja ei ole mukava" T44 "...kannustetaan" P14 "moittii jos tekee virheen." P9
Opettajalla on hyvä aineenhallinta	6 (9)	(1)	"Sitä että opettaja on asiantuntija eli tietää mitä tekee..." T12 "On myös todella huonoa jos käsityönopettaja ei osaa työtänsä" T40 "ei osaa auttaa kun sitä tarvitsen." P13
Oikeudenmukaista	3 (2)	(1)	"((opettaja)) on reilu kaikille" T28 "auttaa vain tiettyjä." T12 "Käsityötä harrastavien ja muuten taitavien suosiminen." P25
Opettajaa kiinnostaa opettaa	(7)	(2)	"Huono käsityön opetus on, että oppilaat saavat vain olla tunnilla tekemättä töitä ilman sanomista" T30 "tekee koko ajan omia juttuja" P27

Taulukko 5. Hyvän käsityön arvioinnin piirteitä tapauskoulun oppilaiden mukaan. Perustuu kysymysten 9 ja 10 teemoitteluun ja vastaa tutkimuskysymykseen 2.3. Mainitsijoiden lukumäärät kysymyksen ”Millaista on hyvä käsityön arviointi?” vastauksista ilman sulkua ja ”Millaista on huono käsityön arviointi?” vastauksista käännetty suluissa.

Keskeiset teemat: Hyvä käsityön arviointi on...	Tytöt N=48	Pojat N=44	Esimerkkisitaatit (Kursivoitujen sitaattien merkitys käännetty kysymyksestä ”Millaista on huono käsityön arviointi?”)
Monipuolista	19 (16)	12 (11)	”Arvioi aktiivisuutta, työntekoa ja lopputulosta.” T7 ”Sellaista, että otetaan vain esim. huono työ huomioon.” T31 ”hyvä arviointi on sellainen, että ei katsota vain osaamista mutta myös yrittämistä.” P1 ”Ajatellaan pelkkää lopputulosta.” P35
Oikeudenmukaista	18 (23)	10 (9)	”Tasapuolista...” T1 ”On liian tiukka ope” T15 ”...reilua palautetta jossa kerrotaan mikä meni pieleen.” P2 ”numero ei kuvaa työn onnistumista” P17
Perusteltua	6 (7)	6 (7)	”Se kun kertoo mistä on saanut sen arvosanan.” T37 ”Siinä ei selitetä miksi sai sen arvosanan...” T19 ”antaa rakentavaa palautetta” P21 ”kun ei kerrota perusteluja” P30
Kannustavaa	4 (2)	4 (6)	”Kun kehutaan, mutta kunhan ei kehuta liikaa...” T4 ”Missä sanotaan surkea et osaa.” T17 ”Innostavaa ja kannustavaa.” P12 ”Liian toruva ja lannistava arviointi.” P25
Opettaja on kiinnostunut arvioinnista	(1)	(5)	”Ei välitä vaikka työ olisi kuinka ruma ja vaikkapa rikki.” T25 ”kun ei välitä arvioinnista” P26