



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

ARVO, HANNA & ROUKALA, ESSI-MAARET
LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ KÄSITYÖN OPETUKSEN NYKYTI-
LASTA JA MERKITYKSESTÄ

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus
2016



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulu- tus		Tekijä/Author Arvo, Hanna & Roukala, Essi-Maaret	
Työn nimi/Title of thesis Luokanopettajien käsityksiä käsityön opetuksen nykytilasta ja merkityksestä			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis pro gradu -tutkielma	Aika/Year toukokuu 2016	Sivumäärä/No. of pages 64 + 2 liitettä
Tiivistelmä/Abstract <p>Käsityö on inhimillistä toimintaa, jossa syntyy taitoja ja tuotoksia. Käsityötoiminnassa ihminen ja toiminnan kohde ovat vuorovaikutuksessa. Ihmisen psykofyysinen ja sosiaalinen elinympäristö vaikuttavat tähän suhteeseen. Koulukäsityö on institutionalisoitua käsityötä ja sillä on aina kasvatusta ja opetustarkoitus. Käsityön opetus kehittää lasta kokonaisvaltaisesti.</p> <p>Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajien käsityksiä käsityön opetuksesta. Aineiston pohjalta tutkimuskysymykset tarkennettiin seuraaviin: Mitä käsityksiä luokanopettajilla on käsityön opetuksen nykytilanteesta? Mitä käsityksiä luokanopettajilla on käsityön opetuksen annista yksilölle ja yhteiskunnalle?</p> <p>Tutkimus oli laadullinen ja noudatti fenomenografista tutkimusotetta. Tutkimusmenetelmänä oli puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu. Haastatteluaineisto kerättiin yhden kunnan alueelta keväen 2015 aikana. Yksilöhaastatteluihin osallistui kuusi (6) luokanopettajaa, joilla oli haastatteluhetkellä opetettavana aineena tekninen työ tai tekstiilityö alakoulun 3–6-luokilla. Aineisto analysoitiin käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Käsityön opetusta kuvaamaan tehtiin pääluokat käsityön opetuksen realiteetit ja käsityön opetuksen anti. Tulokset yhdistettiin teoriaan ja niiden tueksi esitettiin sitaatteja haastatteluista.</p> <p>Tutkimuksessa haastatellut opettajat kokivat käsityön opetuksen olevan tärkeää. Puutteelliset resurssit ja oppilaiden muuttuneet taidot haastoivat opetuksen toteuttamisen. Käsityön opetuksen nähtiin tukevan lapsen kokonaisvaltaista fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kehitystä. Käsityössä opittiin elämässä tarvittavia taitoja. Käsityön opetuksen anti yhteiskunnalle näkyi välillisesti yksilön kautta.</p> <p>Tutkimuksen tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä, sillä käsitykset ovat aina sidottuja yksilön omaan kokemusmaailmaan. Tulokset kuitenkin selventävät käsityön opetuksen nykytilannetta ja merkityksellisyyttä. Tulosten toivotaan vahvistavan käsityön opetuksen asemaa suomalaisessa peruskoulussa.</p>			
Asiasanat/Keywords käsityön opetus, koulukäsityö, fenomenografia, teemahaastattelu			

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Käsityön määrittelyä	3
2.1	Käsityön merkitys	5
2.2	Kasvattava käsityö	6
3	Käsityö peruskoulun oppiaineena	7
3.1	Koulukäsityö historiasta nykypäivään	8
3.2	Käsityön opetuksen merkitys	11
3.3	Luokanopettaja käsityön opettajana	13
4	Tutkimusongelmat	16
5	Tutkimuksen toteutus	18
5.1	Laadullinen tutkimus lähestymistapana	18
5.2	Fenomenografinen tutkimusote	19
5.3	Aineistonkeruu	21
5.4	Teemahaastattelu	22
5.5	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	23
6	Tutkimustulokset	29
6.1	Käsityön opetuksen realiteetit	29
6.1.1	<i>Resurssit eli toiminnan edellytykset</i>	30
6.1.2	<i>Oppilasaines</i>	35
6.1.3	<i>Opetuksen haasteet</i>	39
6.2	Käsityön opetuksen anti	40
6.2.1	<i>Käsityön opetuksen anti yhteiskunnalle</i>	41
6.2.2	<i>Käsityön opetuksen vaikutukset yksilöön</i>	44
6.2.3	<i>Käsityön erityispiirteet</i>	46
7	Pohdinta	51
7.1	Keskeisimmät tulokset	51
7.2	Johtopäätökset	51
7.3	Luotettavuuden tarkastelua	55
7.4	Jatkotutkimusehdotukset	57
	Lähteet	58

Liitteet

1 Johdanto

Koulukäsityöllä on pitkät perinteet Suomessa. Oppiaine perustettiin Cygnaeuksen kasvatusnäkemyksen pohjalta ja sen perimmäisenä tarkoituksena on ollut opettaa lapsille elämässä tarvittavia taitoja. Yhteiskunnallisissa keskusteluissa on toistuvasti yritetty arvioida käsityön opetuksen merkitystä ja tarpeellisuutta peruskoulussa. Keskustelua on käyty siitä, ovatko käsityön opetuksen kehittämät taidot enää käyttökelpoisia tai auttavatko ne oppilaita vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin. Käsityön opetus rakentuu valtakunnallisten ja kunnallisten suunnitelmien ja opetuksen toteuttajien sille antamien merkitysten kautta. Koska opettajat ovat päävastuussa koulussa tapahtuvan opetuksen ja kasvatuksen toteutuksesta, heidän toimintansa ja ajatuksensa vaikuttavat käsityön opetuksen merkityksellisyyteen.

Luokanopettajiksi ja käsityönopettajiksi opiskelevien käsityksiä käsityöstä ovat tutkineet 2000-luvulla muun muassa Lepistö (2004) ja Rönkkö (2011). Lepistön (2004) tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajiksi opiskelevien käsityksiä käsityöstä kasvatuksen välineenä, käsityön perusopintojen vaikutusta niihin sekä vastasivatko opintojen jälkeiset käsitykset jäsen-tyntyyttä, tieteellistä käsitystä. Rönkkö (2011) tutki käsityön pää- ja sivuaineopiskelijoiden käsityölle antamia merkityksiä. Garberin (2002) tutkimuksessa, joka käsitteli käsityön opetusta ja sen tulevaisuutta oli mukana käsityön aineenopettajia ja yliopisto-opettajia. Myös Lind (2009) on tutustunut aiheeseen virolaisten aineenopettajien kautta. Tutkimuskentässä on kuitenkin aukko jo työelämään siirtyneiden luokanopettajien kohdalla.

Alakoulussa käsityötä opettavat usein luokanopettajat, joten heidän käsityksiensä tutkiminen on tarpeellista. Opettaja on oman työnsä asiantuntija, jolla on merkittävä mahdollisuus vaikuttaa lapsen kasvuun ja kehitykseen. Koulukäsityö on ollut aina käytäntöä painottavaa. Siitä huolimatta käsityön kasvattavuutta on jouduttu perustelemaan säännöllisesti opetussuunnitelmauudistusten yhteydessä. (Marjanen 2012, 48–49.) Tutkimuksen taustalla on myös tutkijoiden oma käsityöharrastuneisuus ja kiinnostus käsityön opetusta kohtaan. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkijat tietävät mahdollisimman paljon tutkittavasta asiasta tai heillä on siitä henkilökohtaista kokemusta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 85).

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää käsityön opetuksen nykytilannetta ja käsityön opetuksen antia, joka jaettiin vaikutuksiin yksilöön ja yhteiskuntaan. Tässä tutkimuksessa käsityön opetuksen avulla tarkoitettiin opetuksesta seuraavia hyötyjä tai myönteisiä vaikutuksia. Tut-

kimusanalyysin kohteena olivat alakoulun 3–6-luokille teknistä työtä tai tekstiilityötä opettavien luokanopettajien käsitykset. Alkuopetuksessa tapahtuva käsityön opetus rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle, sillä se poikkeaa muiden vuosiluokkien opetuksen sisällöistä merkittävästi askartelupainotteisuudellaan. Tutkijoiden ennako-oletuksena oli, että käsityön opetuksessa on haasteita, mutta sen vaikutukset ulottuvat laajalle.

Tutkimus seurasi fenomenografista tutkimusperinnettä, jossa kiinnostuksen kohteena ovat ihmisten käsitykset tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla käsityötä opettavia luokanopettajia. Teemahaastatteluihin osallistui kolme naista ja kolme miestä yhden Pohjois-Pohjanmaalaisen kunnan alueelta. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä ja tulokset jaettiin kahteen osaan: käsityön opetuksen realiteetteihin ja käsityön opetuksen antiin.

Tutkimuksessa todettiin, että käsityön opetuksen vaikutukset yhteiskuntaan näkyivät välillisesti yksilön kautta. Taloudellinen toimintaympäristö ja oppilaiden heikentyneet taidot haastoivat käsityön opetuksen toteuttamisen. Käsityön opetus oli lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen merkittävä tukija, sillä koulukäsityö kehitti monipuolisesti elämässä tarvittavia taitoja. Tutkimus selvensi käsityön opetuksen nykytilaa ja merkitystä. Tulosten toivotaan vahvistavan käsityön opetuksen asemaa suomalaisessa peruskoulussa ja auttavan sen kehittämässä.

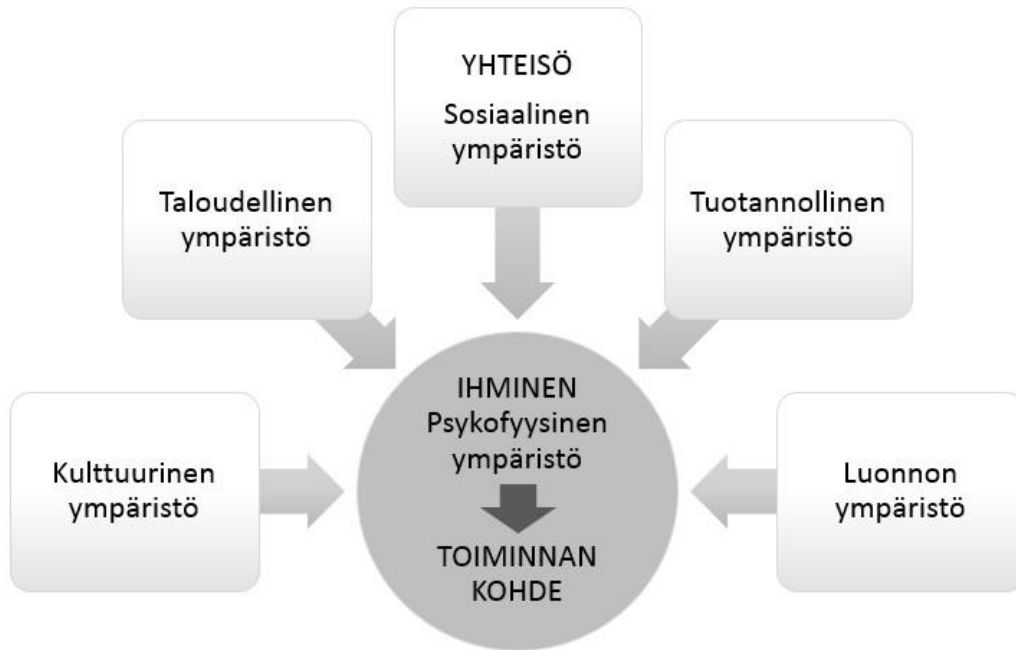
Tutkimusraportti etenee teoriasta tutkimuksen teon vaiheisiin ja lopulta havaittuihin tuloksiin. Teoriaosassa määritellään tutkimusaiheelle olennaiset käsitteet ja kuvataan koulukäsityön kehitysvaiheita. Käsityön ja koulukäsityön merkityksiä pohditaan sekä yleisestä että opettajien näkökulmasta. Metodiosassa avataan käytetyn laadullisen tutkimusotteen, fenomenografian ominaisuuksia ja kerrotaan aineistonkeruun ja analyysin vaiheista yksityiskohdallisesti. Tulosluvussa esitellään aineiston pohjalta muodostettu käsityön opetusta jäsentävä malli ja kuvataan saatuja tutkimustuloksia. Pohdinnassa esitetään tutkimuksen keskeiset tulokset ja johtopäätökset, arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta sekä esitetään jatkotutkimusehdotuksia.

2 Käsitön määrittelyä

Käsityöhön liittyvien käsitteiden selkeä määrittely on perustana käsityön kehittämiseksi ja ymmärtämiseksi. Haasteena määrittelyssä on käsityön moniulotteisuus. (Anttila 1983, 6; Kaukinen 2009a; Kojonkoski-Rännäli 1998, 48–50.) Yleinen näkökulma käsityöhön on humanistinen ja ihmisen toimintaa painottava (Kojonkoski-Rännäli 1998, 48–50). Seuraavaksi selvitetään millaisena käsityö ymmärretään tässä tutkimuksessa. Käsitteitä määritellään käsitteellisen tason, käsityön merkityksen ja käsityön kasvatuksellisuuden kautta. Käsityön ja taiteen välille ei tehdä eroa, vaan ne nähdään ennemminkin saman ilmiön eri puolina (Kaukinen 2006, 77–78).

Yksinkertaisimmillaan käsityöllä tarkoitetaan Anttilan (1983) mukaan prosessia tai produktia eli työn tekemistä tai sen tulosta. Käsittey on ihmisen tarkoituksellista tuottamistoimintaa, jonka lopputuloksena ovat erilaiset taidot ja konkreettiset tuotokset (Lepistö 2006, 158; Kojonkoski-Rännäli 1998, 52). Arkikielessä käsityön ymmärretään tarkoittavan pääasiallisesti käsin tehtävää työskentelyä, käsityönä valmistettavaa tuotetta tai käsityöprosessia, johon kuuluvat kokonaisuudessaan myös tuotoksen suunnittelu- ja valmistusvaiheet (Anttila 1983; Suojanen 1993, 13).

Käsityötoiminta on ihmisen ja toiminnan kohteen vuorovaikutusta. Tuottamisen tapoina ovat erilaiset käsityötekniikat, jolloin teoria yhdistyy käytäntöön. Käsitteytoimintaan kuuluu Lepistön (2006, 158) mukaan innovointi, jäljentäminen, tuottaminen, tekniikat ja niiden käyttäminen, tuotesuunnittelu ja teknologian hyödyntäminen. Oleellista on prosessin kokonaisvaltaisuus: se sisältää ihmisen, teknologian ja ympäristön vuorovaikutusta sekä kehittää tekijän taitoja monipuolisesti. (Lepistö 2006, 158; Kojonkoski-Rännäli 1998, 52.) Käsitteyöllinen toiminta perustuu keskiössä olevan ihmisen eli käsityön tekijän ja toiminnan kohteen eli valmistettavan tuotoksen suhteeseen. Tähän suhteeseen vaikuttavat ihmisen psykofyysinen ja sosiaalinen ympäristö ja ympäröivä maailma. (Anttila 1996, 36–47; Anttila 2006, 24–26.) Kuvio 1. havainnollistaa toimintaympäristöjen suhdetta käsityötoimintaan.



Kuvio 1. Käsityön toimintaympäristöt Anttilaa (2006, 24) mukaillen.

Käsityötoimintaan tarvitaan käsityötaitoa (Rönkkö 2011, 73), mutta taito ei ole vain teknistä osaamista, vaan se voidaan ymmärtää myös käsityön toimintaympäristöjen hallintana. Vaikka käsityön tekijän tulee ymmärtää kaikkia ympäristöjä, toiminta painottuu usein johonkin niistä. (Anttila 1996, 36–47; Anttila 2006, 24–26.) Käsityötaito on laaja tietoon yhdistynyt taitokimppu, johon kuuluvat ongelmanratkaisutaidot sekä keholliset ja kulttuuriset taidot (Lepistö 2004, 32–33, 40). Taitoa syntyy, kun tieto muuttaa ihmisen toimintaa (Lonka 2015, 35). Toisin sanoen hankittu tieto muuttuu hyödylliseksi vasta silloin, kun se otetaan käyttöön taitoon liittämällä (Rönkkö 2011, 26; Lonka 2015, 35).

Käsityö on monipuolinen ja kokonaisvaltainen prosessi (Kojonkoski-Rännäli 1998, 54). Siihen kuuluvat tekijän ajatukset suunnittelusta, toteutuksen keinoista ja lopputuloksesta (Lepistö 2006, 158). Kojonkoski-Rännäli (1998, 54–55) kuvaa käsityöprosessia kolmiosaisena mallina. Se alkaa luovasta ideoinnista, joka syntyy tarpeesta tai ympäristön tarjoamien virikkeiden inspiroimana. Seuraavana tulee kehittelyvaihe, joka on keskeinen osa prosessia. Kehittely vaatii taiteellista ja teknistä osaamista ja siihen liittyy usein tiedonhankintaa, uusien taitojen opettelua, ongelmanratkaisua ja päätöksentekoa. Viimeisenä on valmistusvaihe, jossa aikaisemmin saavutettu osaaminen mahdollistaa suunnitelmien siirtämisen käytäntöön. Lisäksi valmistusvaiheeseen kuuluu olennaisesti koko prosessin ja sen tuotosten arviointi.

2.1 Käsitön merkitys

Käsityö ilmiönä liittyy olennaisesti ihmisen olemassaoloon (Kojonkoski-Rännäli 1998, 52), sillä ihmisellä on perustavanlaatuinen tarve käsillä tekemiseen (Dissanayake 1988, 61–73). Tuotosten tekeminen voidaan nähdä välttämättömänä osana elämää (Dissanayake 1988, 61–73; Kojonkoski-Rännäli 1995, 61). Käsitö elää ja muuttua muotoaan (Pöllänen 2006, 76), mutta vaikka nyky-yhteiskunta ei ole enää riippuvainen tuotteiden tekemisestä käsin, on käsityön arvostus kuitenkin säilynyt (Anttila 1983, 3–4). Käsitön merkitys ei ole ainoastaan materiaallinen (Anttila 1983, 116). Vanhemmissa julkaisuissaan Anttila (1983, 116) ei anna kovin suurta painoarvoa käsityön kulttuuri- ja perinne poliittisille vaikutuksille, mutta myöhemmin (1996, 10–11) hän korostaa käsityön kulttuuriulottuvuuden tärkeyttä. Sosiaalisen ja taloudellisen ulottuvuuden lisäksi hän näkee käsityön perinteiden ylläpitäjänä ja osana suomalaisten kansallista identiteettiä. Rönkön tutkimus (2011, 84–88) tuo mukaan käsityöperinteen edelleen kehittämisen. Edellisten perusteella käsityön merkitys ei ole pysyvä, vaan se heijastelee ympäröivän yhteiskunnan ja kulttuurin tilaa. Käsitö saakin merkityksensä sen toimintaympäristöistä (ks. luku 2).

Käsityöhön liitettävät merkitykset ovat yleensä myönteisiä. Käsitö voi olla luovuuden ja itseilmaisun väline, mutta myös viihdyttävää tekemistä ilman tietoisia tavoitteita. (Anttila 1996, 10; Pöllänen 2006, 75, Rönkkö 2011.) Anttilan tutkimuksessa (1983, 116) havaittiin käsityön olevan erityisesti psykologisesti merkitsevää. Sen todettiin vaikuttavan positiivisesti ihmisen persoonallisuuteen ja mielenterveyteen. Käsitön tekijä saa iloa ja tyytyväisyyden tunnetta, jolloin käsityöllä on itseisarvo. Lisäksi käsityön tuloksena syntyneet tuotokset ja kehittyneet taidot ovat välinearvoja. (Lepistö 2004, 109–110.)

Käsityön tekemisen tuloksena ihminen kehittyy kaikilla persoonallisuutensa alueilla. Tuotettavan tekemisen seurauksena syntyy ulkoisen tuotoksen lisäksi myös sisäisiä kvalifikaatioita, joilla tarkoitetaan henkisiä ja fyysisiä kykyjä ja ominaisuuksia. Ne ovat eräänlaisia elämäntaidollisia kykyjä. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 60–61, 68.) Myös Pöllänen (2006, 66) löytää käsityön merkityksen elämäntaidollisista. Elämäntaidollisuus on psyykkistä hyvinvointia ja mielen tasapainoa. Se on kykyä selviytyä jokapäiväisestä arjesta ja erilaisista elämän kriisitilanteista, kuten siirtymävaiheista ja vastoinkäymisistä. Tasapainoisesti kehittynyt, kyyliään ja valmiuksiltaan taitava ihminen on myös yhteiskunnan kehityksen monipuolinen edistäjä (Kojonkoski-Rännäli 1995, 61).

2.2 Kasvattava käsityö

Käsityön olemus ja luonne perustuvat käsityötaitoon eli ihmisen inhimilliseen tarpeeseen tietää ja toimia. Käsityö voi olla kasvattavaa, sillä se kehittää tekijäänsä. Oleellista on työprosessin vaiheiden lisäksi, mitä tekijässä tapahtuu niiden aikana. Käsityötoiminnassa hankittuja sisäisiä tietoja ja taitoja sovelletaan käytäntöön ja taitojen lisääntyessä muodostuu uutta tietoa. (Kojonkoski-Rännäli 1998, 59–30; Lepistö 2004, 191–194.)

Lepistö (2004) ja Kojonkoski-Rännäli (1995; 1998) puhuvat käsityön kasvattavuuden puolesta, kun taas Pohjakallio (2006, 23–24) kritisoi sitä. Hän ei usko käsityön mahdollistavan ihmisen aitoa ja monipuolista kasvua, eikä kannata taidekasvatuksen yleissivistävää erityisasemaa. Hän kritisoi myös pyrkimystä yleiseen, laaja-alaiseen elämäncasvatukseen, koska näkee tällaisen pyrkimyksen hämärtävän käsityöoppiaineen omaa tiedonala. (Pohjakallio 2006, 10–11.)

Tieteellinen käsitys käsityöstä kasvatuksen välineenä yhdistää käsitykset käsityöilmiöstä, käsityöharrastuksesta ja koulukäsityöstä. Teoreettisen mallin mukaan näihin kaikkiin liittyy tietorakenteiden avartumista ja kehittymistä sekä uuden oppimista käsityötoiminnan kautta. (Lepistö 2004, 109–111.) Kun käsityö asetetaan kasvatukselliseen kontekstiin, liittyy sen kaikkiin vaiheisiin jatkuva ohjaus. Käsityötaiton kehittyessä ohjauksen määrä vähenee, mutta oppimisprosessi ei ole lineaarinen, vaan aikaisempiin vaiheisiin voidaan palata uudelleen. (Lepistö 2004, 40.)

Kasvattavan käsityön tekeminen on mahdollista useiden instituutioiden alaisuudessa. Käsityö on osa perusopetusta, jolloin siihen osallistuvat kaikki oppivelvolliset. Käsityötaiteen perusopetus on lakisääteistä peruskoulun ulkopuolista taidekasvatusta, joka on suunnattu erityisesti lapsille ja nuorille (Karppinen 2005). Lisäksi erilaisten opistojen ja yhdistysten alaisuudessa järjestetään ohjattua käsityön harrastustoimintaa. Jopa käsityön itsenäinen harrastaminen voi olla kasvattavaa, sillä käsityön tekijä on yleensä motivoitunut omaehtoinen oppija (Lepistö 2004, 42–45).

3 Käsiyö peruskoulun oppiaineena

Käsiyö on suomalaisen koululaitoksen erityispiirre, sillä useimmissa maissa se ei ole enää peruskoulun oppiaineena (Kojonkoski-Rännäli 1998, 5). Käsiyökasvatuksen perinteet kamppailevat elintilastaan, mutta muuttuvista sisällöistä huolimatta oppiaineella on tähän asti ollut vakiintunut asema kouluissamme (Garber 2002). Oppiaineen rooli on kuitenkin haasteellinen: käsiyön traditiot ovat sen kasvatuksellisuudessa, mutta toisaalta käsiyö nähdään vanhentuneena nykyisessä informaatioyhteiskunnassamme. (Kojonkoski-Rännäli 1998, 5.)

Oppiaineen säilyminen perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei ole yksiselitteistä. Perusopetus on ilmiö, joka on vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa ja jonka oppisisältöjen taustalla ovat valtiolliset koulutustarpeet. Tästä syystä oppiaineiden mukanaolo tai puuttuminen opetussuunnitelmasta ei ole perusteltavissa pelkästään niiden vaikutuksilla yksilöön ja hänen kehittymiseensä, vaan myös niiden vaikutuksilla yksilön kehitykseen yhteiskunnan kannalta. Tulevan työvoiman valmistaminen työelämän tarpeita varten onkin säilynyt vahvana vaikuttajana koulutuspoliittisessa ajattelussa läpi koulutusjärjestelmämme muutoksien. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 105–108.)

Koulukäsiyö on institutionalisoitua käsiyötä, jota ohjataan opetussuunnitelmalla (Lepistö 2004, 110). Sen taustana ovat käsiyökasvatus ja käsiyötiede, jotka perustettiin nykyisessä muodossaan vasta 1990-luvun vaihteessa (Anttila 1996, 12). Käsiyökasvatus on toimintaa, jossa käytetään erilaisia materiaaleja, työskentelyvälineitä ja toteuttamistekniikoita. Toiminnalla on aina kasvatus- ja opetustarkoitus. (Suojanen 1992, 14.) Koulukäsiyössä oppilas kehittyy samankaltaisesti kuin käsiyötä harrastaessa. Molempiin liittyvät positiiviset kokemukset, mielihyvä ja prosessiin sitoutuminen. Uuden oppiminen on keskiössä, jolloin se vaikuttaa oppilaan toiminnalliseen, tiedolliseen ja emotionaaliseen aktiivisuuteen samalla kokonaisvaltaisesti kehittäen. (Lepistö 2004, 110.) Koulussa lapsen kykyjä on tuettava tasa-arvoisesti, ei pelkästään teoreettiseen puoleen keskittyen. Mahdollisuus kokonaisvaltaiseen kehittymiseen voidaan nähdä ihmisen perusoikeutena. (Kaukinen 2006, 80.)

Vaikka käsiyökasvatus on tieteenalana nuori, on käsiyö kuulunut suomalaiseen kouluun jo pitkään. Siksi seuraavaksi esitetään lyhyesti koulukäsiyön kehitysvaiheet historiasta nykypäivään. Tarkoituksena on selvittää, millaisille tausta-ajatuksille käsiyöoppiaine on vuosien

aikana muotoutunut. Tällä hetkellä koulukäsityö muodostaa yhden oppiaineen ja sitä pyritään rakentamaan yhä yhtenäisemmäksi kokonaisuudeksi. Siitä huolimatta käsityön sisällöt jaetaan edelleen teknisen työn ja tekstiilityön tekniikoihin. (POPS 2014, 270–273.) Käsityö ei voi olla kaksisisältöinen oppiaine, jonka ainoa päämäärä on olla kasvatuksen välineenä. Käsityön opetuksella tulee olla yhteys koulun jälkeiseen elämään ja kulttuuriin, eli sen tulee antaa edellytyksiä elämänhallintaan. (Kaukinen 2006, 84–85.) Jotta ymmärtäisimme paremmin niitä lähtökohtia, joista käsin tämän tutkimuksen kohteena olleet opettajat muodostavat käsityksiään, lopuksi avataan luokanopettajan opetusnäkökulmia käsityöhön.

3.1 Koulukäsityö historiasta nykypäivään

Yleissivistävällä ja kasvattavalla käsityön opetuksella on Suomessa maailman pisimmät perinteet ja muihin länsimaihin verrattuna sen asema on edelleen vahva. Kansakoululaitoksemme isän Uno Cygnaeuksen ansiosta käsityö tuli pakolliseksi oppiaineeksi Suomen kansakouluihin vuoden 1866 kansakouluasetuksessa. Jo ennen tätä oli keskusteltu käsitöistä osana kansakoulun opetusohjelmaa ja vuoden 1858 julistuksessa ne mainittiin, tosin vielä vailla pedagogista merkitystä. Kansakouluehdotuksissaan Cygnaeus korosti käsitöiden opetusta tapana lisätä ja kohottaa yleistä kätevyyttä. Käsitöiden ammattimainen harjoitus koulussa ei ollut tarkoituksenmukaista, vaan käsitöillä tuli olla kasvattava vaikutus: ihmisen henkisen ja fyysisen puolen kehitys. Ehdotuksista kävi ilmi myös utilitaristinen näkökulma, sillä Cygnaeus uskoi käsitöiden avulla pystyttävän lisäämään kansan varallisuutta ja hyvinvointia. (Nurmi 1983, 37–39.)

Kun Aleksanteri II julkaisi senaatin istunnossa keväällä 1856 uudistusohjelman, joka koski opetustoimen lisäksi muun muassa kaupan alaa ja merenkulkua, päätettiin Cygnaeus lähettää opinto- ja tutkimusmatkalle ulkomaille ja tämän matkan pohjalta laatia ehdotus kansakoulun järjestämisestä Suomessa. Cygnaeuksen matkakertomuksen valmistuttua senaatti antoi hänen tehtäväkseen laatia ehdotuksen kansakoululaitoksen perustamiseksi. Hänen ehdotuksensa kattoi sekä kansakoulun että opettajanvalmistuksen ja sitä tarkastamaan perustettiin Kansakoulukomitea. Komitea suhtautui penseästi Cygnaeuksen ajatuksiin käsitöistä, eikä esimerkiksi tämän korostamaa yleisen kätevyuden käsitettä ymmärretty. Cygnaeus joutui kirjoittamaan vastineen ja selittämään tarkkaan, mitä ehdotuksessaan tarkoitti. Cygnaeuksen näkemys voitti ja komitea laati hänen ehdotuksensa pohjalta asetusehdotuksen kansakoulua varten. Asetus annettiin miltei samassa muodossa keväällä 1866. (Nurmi 1983, 37–39.)

Kyseisessä asetuksessa käsityöt tulivat kuitenkin pakollisiksi vain maalaiskansalaiskouluissa. Kansa jakautui silloisessa Suomessa kaupunkilaisiin ja maalaisiin ja kansakoulu nähtiin juuri maaseudun ja köyhäin kouluna. Lisäksi koulun perustaminen pitäjään oli täysin sen asukkaiden innostuksen varassa ja lasten kouluun lähettäminen vanhempien. Maaseudulla kansakouluikäisiä 10–14-vuotiaita tarvittiin kotona auttamassa tilan töissä, joten osallistuminen kansankoulun opetukseen jäi varsin vähäiseksi. Kansakoulu yleistyi vasta seuraavalla vuosisadalla saavuttaen 20–30-luvuilla viimein maanlaajuisesti kaikki ikäluokat. Vuonna 1921 annetun oppivelvollisuuslain mukaan kaikkien Suomen lasten tuli osallistua kansakouluopetukseen kaupungeissa viimeistään vuonna 1926 ja maaseudulla 1937. (Iisalo 1991, 117–118; Simpanen 2003, 12–13.)

Halilan (1949a, 228–231) ja Nurmen (1983, 39) mukaan vuoteen 1881 asti opetus suunnitelmalliset olivat koulukohtaisia ja vaihtelivat suuresti. Lukemisen ja uskonnon opetus vei tilaa muilta opetettaviksi määrättyiltä aineilta ja opettajille vieraat aineet jäivät helposti opetussuunnitelmasta pois. Alhaisen koulunkäyntiaktiivisuuden ja opetussuunnitelmien koulukohtaisen vaihtelun vuoksi kovin suuri osa nuorista kansalaisista ei päässyt osalliseksi käsityön opetuksesta. Kansakoulussa käsityöt olivat eriytyneet sukupuolen mukaan ja 1870-luvun alun kansakouluista 35 %:ssa ei opetettu pojille ja 20 %:ssa tytöille käsitöitä. Opetukseen saatiin muutos 1881, kun kansakoulussa otettiin käyttöön niin sanotut mallisarjat (Nurmi 1983, 39). Kansakoulu oli hengeltään kansansivistyksellinen, joten myös käsityössä lapsia kasvatettiin kansankunnan nousun avaimiksi nähtyihin hyveisiin: toimeliaisuuteen, ripeyteen, säästäväisyyteen, huolellisuuteen ja kuuliaisuuteen (Simpanen 2003, 8, 20). Kansakouluasetuksessa käsityö sai viimein tasa-arvoisen aseman muiden oppiaineiden joukossa (Kantola 1997, 20; Kokko 2007, 3; Marjanen 2007, 10; Metsärinne 2008, 18; 1988, 209).

Cygnaeuksen kehitystyön seurauksena käsityön asema kasvattavana oppiaineena vahvistui 1800-luvun puolivälin jälkeen. Käsityöoppiaine on siitä asti ollut osa suomalaista peruskoulua, vaikkakin oppiaineen nimi ja sisällön painopisteet ovat vaihdelleet. Metsärinne (2008) jakaa koulukäsityön viiteen aikakauteen sen merkittävimpien kehitysvaiheiden mukaan.

Tekstiilityön ja veiston aikakaudella (n. 1866–1950) käsityö oli osa jokapäiväistä elämää lähes kaikilla ihmisillä. Tarkoituksena oli, että käsitöitä opittiin arkielämää varten. Käsityöllisen toiminnan kautta lapsille opetettiin yleissivistäviä tietoja ja taitoja. (Metsärinne 2008, 106.) Käsillä tekemisen oletettiin tehostavan ajattelua ja herättävän kiinnostuksen työntekoon lapsilähtöisellä tavalla (Marjanen 2012, 123–124).

Teknisen ja tekstiilikäsityön aikakaudella (n. 1950–1970) koulukäsityön toiminta oli jakautunut eri käsityöalojen mukaan. Jako aloihin tehtiin pääosin käytettävien tekniikoiden ja materiaalien pohjalta. Oppilaat saivat vahvan, mutta tiettyyn osa-alueeseen eriytyneen pohjan käsitöiden tekemiseen. (Metsärinne 2008, 106–107.) Työnjako oli entistä selkeämmin sukupuolittunut (Marjanen 2012, 136). Koulukäsityössä pyrittiin edelleen opettamaan arkielämän kätevyyttä, mutta teoriaopetuksen määrää lisättiin (Marjanen 2012, 146, 149).

Teknisen työn ja tekstiilityön aikakaudella (n. 1970–1994) opetuksen ytimessä oli tuotteiden suunnittelu. Erityisesti tekstiilityössä painopiste siirtyi teknisestä osaamisesta muotoiluun, joka pohjautui materiaalitietoisuuteen. Elektronisten laitteiden yleistyessä sähköopin opetusta lisättiin ja koneoppia vähennettiin. (Metsärinne 2008, 107–108.) Koulukäsityön tavoitteet palvelivat suurinta osaa sen aikaisista koulun yleistavoitteista (Marjanen 2012, 167). 1980-luvulla tasa-arvokasvatus nousi korkeampaan arvoon ja käsityön opetusta yhtenäistettiin opetussuunnitelman tasolla. Käytännön työssä sukupuolten välisen jaon poistaminen ei juurikaan näkynyt. (Marjanen 2012, 170–172.)

Kokonaiskäsityön aikakaudella (1994–2004) lapsista pyrittiin kasvattamaan oma-aloitteisia toimijoita, jotka suunnittelivat omat käsityöprosessinsa itsenäisesti. Opetuksessa tämä nimettiin projektikäsityöksi. Opettaja ohjasi oppilasta saavuttamaan ennalta määritellyt tavoitteet, mutta jätti tilaa oppilaan omalle ajattelulle ja tavoitteenasettelulle. (Metsärinne 2008, 108.) Vaikka opetusta suunnattiin kohti yhtenäistä käsityötä, on mielenkiintoista, että tekninen työ ja tekstiilityö ajautuivat yhä enemmän erilleen. Tekninen työ otti vaikutteita tekniikasta ja teknologiasta, kun taas tekstiilityö painotti suunnittelu- ja valmistusprosesseja. (Marjanen 2012, 196–197.)

Tällä hetkellä on meneillään vuosituhannen vaihteessa alkanut *monipuolisen käsityön aika-kausi* (Metsärinne 2008, 108–111). Käsityön opetuksen avulla kehitetään oppilaan ajattelun taitoja ja itsetuntoa. Käsityön tekemisen tulee tuottaa iloa ja kasvattaa lasta vastuuntuntoiseksi ja kriittiseksi kansalaiseksi. (POPS 2004, 242–245.) Koulukäsityö on osa yleissivistävää toiminnallista oppimista, jossa kiinnitetään huomiota myös kuluttaja- ja materiaalitietoisuuteen (Metsärinne 2008, 106). Monipuolisen käsityön aikakausi on mielenkiintoinen, mutta haasteellinen. Ongelmallista on, että käsityöoppiaine sisältää jo ennestään teknisen työn ja tekstiilityön sisällöt ja nyt siihen pitäisi lisätä myös teknologia- ja yrittäjyyskasva-

tusta. (Metsärinne 2008, 108–111.) Koulukäsityön tämänhetkiset tuntimäärät eivät riitä kattamaan näin laajojen aihealueiden opetusta (Metsärinne 2008, 108–111; Perusopetus 2020, 168).

Tulevaisuuden käsityön opetusta suunniteltaessa vallalla on ollut kaksi näkökulmaa: työelämälähtöinen ja yleissivistävä koulukäsityö. Talouselämän ja tuotannon etuja painottava näkökulma on ehdottanut käsityön jakamista kolmeen oppiaineeseen, jotka olisivat käsityömuotoilu, teknologia ja kuvataide. Vastakkainen näkökulma korostaa käsityön sivistävää asemaa ja näkee oppiaineen yksilön identiteettiä vahvistavana kokonaisuutena, joka kehittää käsityötaitoja ja kognitiivisia ajattelukykyjä. (Perusopetus 2020, 167–168.) Syksyllä 2016 käyttöön tuleva opetussuunnitelma nostaa käsityön tärkeimmäksi sisällöksi kokonaisen käsityöprosessin hallinnan ja pyrkii poistamaan teknisen työn ja tekstiilityön välillä olevaa sisällöllistä jakoa. Käsityö nähdään monimateriaalisena oppiaineena, jossa tutkitaan, kokeillaan ja keksitään. Käsityössä opitaan pitkäjänteistä ja monipuolista työskentelyä, joka vahvistaa itsetuntoa ja tuottaa mielihyvää. (POPS 2014, 270.) Edellisen perusteella uusi opetussuunnitelma painottaa enemmän yleissivistävän koulukäsityön näkökulmaa.

Niin käsityön harrastamisessa kuin koulukäsityössä käsityöllinen oleminen on muuttunut käsityöllisen ajattelun olemiseksi (Metsärinne 2008, 106). Oppiaine perustettiin Cygnaeuksen näkemyksille kasvattavasta käsityöstä, jossa opetus painotti tiedon sijaan käytännön toimintaa ja tunne-elämän kehittämistä. Vaikka opetuksen painopiste siirtyi välillä tekniikoihin ja tuotekeskeisyyteen, on kehityksen suunta jälleen kohti kasvatuksellisuutta. Koulukäsityön aikakaudet eivät ole toisistaan erillisiä, vaan ajallisestikin limittyneitä. Jokaisesta aikakaudesta on siirtynyt jotain seuraavaan. Koulukäsityön rakentuminen on kerrostunutta, eli opetusta suunniteltaessa ja kehitettäessä huomioidaan aikaisemmat kaudet ja niiden ydinmerkit. (Metsärinne 2008, 106–111.)

3.2 Käsityön opetuksen merkitys

Koulukäsityö on tuottamistoimintaa, joka on intentionaalista eli tavoitteellista. Teoreettisista oppiaineista poiketen keskeistä on oppilaan oma toiminnallisuus. (Rönkkö 2011, 123.) Käsityön opetus ei ole pelkästään käytännöllistä, vaan sen avulla kehitetään oppimisen taitoja (Garber 2002). Käsityöoppiaine on kasvatuksen väline ja kehittää lasta kokonaisvaltaisesti

(Lepistö 2004, 194). Tässä luvussa pyritään selvittämään aikaisempien tutkimusten perusteella, miksi käsityötä tulee opettaa koulussa. Käsityön opetuksen merkitys rakentuu käsityön merkitysten kautta (Pöllänen & Kröger 2006, 94).

Rönkön (2011, 111–123) tutkimuksessa todettiin käsityön opetuksen merkityksiä olevan käsityötaitojen kehittäminen, käsityötuotosten tekeminen, käsityöilmaisu ja kokonaisen käsityön tekeminen. Myös opetussuunnitelmien (POPS 2004; POPS 2014) mukaan koulukäsityön tärkein tehtävä on tällä hetkellä tähdätä kokonaisen käsityöprosessin hallintaan. Kokonaisessa käsityöprosessissa keskiössä on oppilas. Hän ideoi, suunnittelee ja toteuttaa käsityötuotoksen sekä arvioi omaa toimintaansa. (Hilmola 2009, 103–104; Pöllänen & Kröger 2004, 160–161.) Kaikki mainitut vaiheet ovat tärkeitä ja jonkin niistä jäädessä toteutumatta on kyseessä ositettu käsityö (Pöllänen & Kröger 2004, 160–161). Kokonaista käsityötä tehdessään oppilas ottaa vaikutteita ja on vuorovaikutuksessa ympäristönsä ja muiden oppilaiden kanssa. (Hilmola 2009, 103–104.) Prosessi on aikaa vievä, eikä se etene lineaarisesti (Pöllänen 2009, 252). Yhteenvetona voidaan todeta, että kokonainen käsityö vaatii luovuutta, ongelmanratkaisua, arviointia ja reflektointia (Pöllänen & Kröger 2006, 88). Käsityöprosessien kautta lapsi oppii löytämään ongelmiin useita ratkaisuvaihtoehtoja ja katsomaan asioita eri näkökulmista. Ongelmanratkaisutaidot kehittyvät erityisesti silloin, kun ongelmat eivät ole lähtöisin pelkästään oppilaan omista kokemuksista, vaan ympäröivästä maailmasta. (Seitamaa-Hakkarainen 2010, 72, 74.)

Kaukisen (2009a; 2009b, 53–54) mukaan käsityön opetuksen merkitys löytyy elämänhallinnasta. Elämänhallintaan kuuluvat työelämä-, arjenhallinta- ja kriisinhallintavalmiudet. Elämänhallinta on siis kykyä selviytyä jokapäiväisestä elämästä psyykkisestä, fyysisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista huolehtien. (Kaukinen 2009a; Kojonkoski-Rännäli 1995, 61.) Työelämä ja arki koskettavat jokaista ihmistä. Itsenäinen elämä vaatii kotitalous- ja kuluttajatietoutta. Kyse ei ole pelkästään tuotteiden tekemisestä omin käsin, vaan ostettujakin tavaroita tulee osata hoitaa ja huoltaa. Työn vastapainoksi kaivataan aikaa itselle ja perheelle. (Kaukinen 2009a, 7–8.) Käsityön tekemisen on todettu olevan hyvä harrastusmuoto ja itseilmaisun väline (Karppinen 2008; Pöllänen 2006). Käsityöoppiaineella on merkitystä myös kriisinhallinnassa. Käsillä tekeminen tuottaa mielihyvää ja sen on todettu ennaltaehkäisevän masennusta. Kehollisuuden avulla viedään ajatuksia pois stressaavista ja ahdistavista asioista. (Kaukinen 2009a, 7–8; 2009b, 53–54; Pöllänen 2006.) Lonka (2015, 35–69) toteaa erilaisia elämänhallinnan taitoja tarvittavan yhteiskunnassa selviytymiseen ja menestymi-

seen. Koulukäsityö on merkittävässä roolissa tukemassa näiden taitojen kehittymistä. Käsityön opetuksen seurauksena lapset oppivat tarttumaan aktiivisesti asioihin ja löytämään käytännöllisiä ratkaisuja arkielämän haasteisiin (Perusopetus 2020, 168).

Merkitysten erilaiset määritelmät limittyvät: esimerkiksi kokonaisen käsityön tekeminen on osa yläkäsitteenä toimivaa elämänhallintaa. Käsityöilmaisuuksiin voidaan liittää tekemisen ilo ja mielenterveyden hoitaminen, jolloin se kuuluu tarkemmin jaoteltuna arjenhallinta- tai kriisinhallintavalmiuksiin. Koulukäsityössä oppilas ilmaisee ideansa ja oivalluksensa tuotoksen kautta varsinaisten sanojen sijaan. Tekijän tiedot ja taidot näkyvät käsityön tuotoksessa. Käsityössä onkin keskeistä sen fyysisyys, jonka kautta psyykkiset ja tiedolliset vaikutukset tulevat näkyviksi. (Seitamaa-Hakkarainen 2010, 76–77.) Pölläsen ja Krögerin (2004, 170–171) mielestä käsityön opetukselle ei voida löytää vain yhtä tiettyä merkitystä. Eri näkökulmat johtavat erilaisiin opetusmenetelmiin ja oppimistuloksiin. Merkitykset eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia, vaan toisiaan tukevia.

Lapsen tekemä tuotos voi tuntua äkkiseltään vähäpätöiseltä ja sen seurauksena käsityön saatetaan ajatella olevan merkityksetön oppiaine (Kaukinen 2006, 80). Lisäksi mitä epävaakaampi taloustilanne, sitä enemmän käsityötä koulun oppiaineena arvostetaan. Tämä tarkoittaa, että käytännön taitojen osaamista pidetään arvokkaampana kuin muita yleissivistävän opetuksen periaatteita. Seurauksena on tilanne, jossa käsityökasvatuksen merkitystä lapsen kokonaisvaltaisena kehittäjänä joudutaan jatkuvasti puolustelemaan. (Lind 2009, 212.)

Käsityön merkitys elämänhallintataitona on yleissivistävän koulun kasvatustavoitteena paljon laajakantoisempi kuin mitä sen pinnallisesti tarkasteltuna vaikuttaisi. (Kaukinen 2009a, 8)

Käsityön opetusta ja sen vaikutuksia on siis tarkasteltava tarpeeksi laajasta näkökulmasta. Käsityön ja kokonaisten käsityöprosessien toteuttaminen vaativat monipuolisten fyysisten ja ajatuksellisten taitojen kehittymistä (Kaukinen 2006, 80). Kasvatus- ja koulutustutkijat ovatkin alkaneet nähdä käsityön laajemmin kuin vain tuottamisen tekniikkana viimeisten vuosikymmenten aikana (Kojonkoski-Rännäli 1998, 41). Tämä tarkoittaa koulukäsityön ymmärtämistä Hartmanin (1997, 35–36) mukailen elämän ja oppimisen välineenä.

3.3 Luokanopettaja käsityön opettajana

Alakoulussa käsityötä voi opettaa joko luokanopettaja tai aineenopettaja. Tässä tutkimuksessa keskitytään vain teknistä työtä tai tekstiilityötä opettaviin luokanopettajiin. Opetuksen

sisältöjen muuttuessa ja kehittyessä myös opettajan rooli muuttuu. Tässä luvussa tarkastellaan niitä lähtökohtia, joista käsin luokanopettajat muodostavat käsityksiään koulukäsityöstä. Huomiota kiinnitetään myös niihin tapoihin, joilla opettaja voi vahvistaa käsityön merkityksellisyyttä peruskoulun oppiaineena.

Opettajan työtä ohjaa opetussuunnitelma. Se on asiakirja, joka voidaan nähdä yhteiskunnallis-poliittisena ohjausvälineenä ja toisaalta opetuksellisena työvälineenä. Sitä täytyy tarkastella ympäröivä yhteiskunta ja kulttuuri huomioiden. (Vitikka 2009, 49–55.) Vaikka opetussuunnitelma on tehty kasvatusta ja opetusta varten, se on erilaisten taloudellisten, poliittisten ja kulttuuristen vaatimusten kompromissi ja siksi taipuvainen ristiriidoille (Antikainen 1993, 119–120). Opetussuunnitelmaa on määritelty useilla eri tavoilla, mutta kaikista määritelmistä voidaan löytää opetussuunnitelman jako kahteen eri tasoon: kirjoitettuun ja toteutuneeseen. Toteutunut opetussuunnitelma kuvaa opettajan pedagogista toimintaa, eli hänen tekemiään valintoja ja opetuksellisia ratkaisuja. Tärkeintä on ymmärtää, että toteutunut opetussuunnitelma ei välttämättä vastaa kirjoitettua opetussuunnitelmaa. (Vitikka 2009, 49–55.) Vaikka opettaja on instituution edustaja, hänen toimintaansa vaikuttavat aina henkilökohtaiset arvot, uskomukset ja asenteet. (Antikainen 1993, 11–12; Vitikka 2009, 49–55.)

Opetussuunnitelma ei määrää, mitä pedagogisia keinoja opettajan tulee käyttää tai millaisia käsitöitä tunneilla valmistetaan. Toisaalta opettajia vaaditaan tuottamaan yhä omaperäisempiä sisältöjä ja aktiviteetteja, myös opetussuunnitelman rajojen ulkopuolelta, valmistaakseen lapsia selviämään nyky-yhteiskunnassa. (Pöllänen 2009, 249–250.) Hilmolan (2009, 206, 219) mukaan käsityötä opettaessaan opettajat mieltävät opetussuunnitelman vapaammin kuin muissa oppiaineissa. Heidän näkökulmansa opetukseen on oppimisympäristö- ja oppilaskeskeinen, jolloin kirjoitettuun opetussuunnitelmaan sitoutuminen on vähäistä. Käsityönopettaja kokee pystyvänsä jäsentämään omaa opetustaan ja sen sisältöjä ilman opetussuunnitelmaa. Hän pyrkii tuomaan opetukseensa myös kirjoitetun opetussuunnitelman ulkopuolisia sisältöjä ja tavoitteita. (Hilmola 2009, 209.)

Opettajien mielestä käsityön opetuksen suunnittelu on tärkeää, mutta toisaalta he eivät koe sen noudattavan perinteisiä suunnittelun tapoja. Käsityön opetuksessa luovuus on suuremmassa asemassa kuin muissa oppiaineissa. Opetustilanteissa opettajat hyödyntävät omaa erityisosaamistaan ja niin kutsuttua hiljaista pedagogista tietoa. (Hilmola 2009, 221–222.) Käsityöoppiaineessa luokanopettajat käyttävät muista oppiaineista poikkeavaa didaktiikkaa, joka ei ole etukäteen tarkasti määriteltävissä vaan tilannesidonnaista. Yleinen ongelma on,

että luokanopettajilla ei välttämättä ole riittäviä valmiuksia käsityön opettamiseen (Seitamaa-Hakkarainen 2010, 74). Käsityötunnit vaativat usein paljon valmistelutyötä, eikä käsityön opettaminen ole helppoa. Lisäksi opettajien saama koulutus ei ole aina yhteydessä käytännön työn vaatimuksiin. (Kaukinen 2006, 85.)

Jos käsityötä opettavalla opettajalla on riittävän jäsentynyt käsitys käsityön opetuksesta, hän painottaa opetuksessa kokonaisen käsityön tekemistä (Hilmola 2009, 206; Lepistö 2004). Silloin oppilasta ohjataan yhä itsenäisempään työskentelyyn, jonka tuloksena on monipuolinen ja kokonaisvaltainen kehittyminen (Lepistö 2004; Pöllänen 2009, 256). Kokonaisen käsityöprosessin siirtäminen käytäntöön on opettajalle haastavaa. Prosessin alkuvaiheissa opettajan tehtävänä on erityisesti aktivoida oppilasta merkityksellisen teeman tai tehtävän avulla ja ohjata oppilaan motivaation suuntautumista. (Pöllänen 2009, 250–251.) Vain pieni osa oppilaista kykenee suunnittelemaan omaa työtään ja toteuttamaan suunnitelmansa itsenäisesti (Hilmola 2009, 212).

Käsityötä opettavalta henkilöltä vaaditaan käsityöllisen toiminnan ymmärtämistä (Lepistö 2004, 191–192). Opettajalla on tärkeä tehtävä auttaa oppilaita selviämään erilaisten käsityössä ilmenevien kulttuuristen, sosiaalisten, toiminnallisten ja emotionaalisten ympäristöjen keskellä (Seitamaa-Hakkarainen 2010, 77). Jotta opettaja voisi ymmärtää oppilaan toimintaa käsityöprosessien aikana, hänen tulee tiedostaa käsityön olemus ja luonne. Tämän ymmärryksen seurauksena opettaja oivaltaa käsityön kasvattavuuden ja kykenee tukemaan oppilaan yksilöllistä oppimista ja kehittymistä käsityöoppiaineessa. (Lepistö 2004, 191–192.)

4 Tutkimusongelmat

Käsityö on ihmiselle luonnollista tuottamistoimintaa, jossa kehittyvät erilaiset tiedot ja taidot (Lepistö 2006, 158; Kojonkoski-Rännäli 1998, 52). Käsityössä teoria yhdistyy käytäntöön ja toiminnan lopputuloksena syntyy käsityön tuotos (Lepistö 2006, 158). Käsityön tekemiseen vaikuttavat erilaiset toimintaympäristöt, kuten ympäröivä kulttuuri ja yhteiskunta, joiden kautta käsityö saa merkityksensä (Anttila 2006, 24–26). Käsillä tekemisen on todettu olevan hyödyllistä erityisesti ihmisen psyykkisen hyvinvoinnin edistämiseksi (Anttila 1983, 116; Kaukinen 2009a). Käsityö kehittää tekijäänsä ja on siten kasvattavaa (Kojonkoski-Rännäli 1998, 59–30).

Koulukontekstissa käsityöllä on edelleen samat määritelmät, mutta käsityötä katsotaan kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta. Suomessa käsityö on jo sen alkuaajoista asti pidetty omana erillisenä oppiaineenaan, mikä ei ole kovin yleistä muissa maissa (Garber 2002, 134–135; Pöllänen 2009, 250). Suomalaista käsityön opetusta parhaiten vastaava esimerkki löytyy Ruotsista, jonka teknik- ja slöjd-oppiaineet yhdistämällä saadaan käsityöoppiaineen tapainen kokonaisuus (Metsärinne 2008, 109–110). Ainutlaatuisesta rakenteestaan huolimatta käsityöllä on ollut vakaa asema suomalaisessa peruskoulussa läpi vuosikymmenten (Pöllänen 2009, 250).

Käsityön opetukseen liittyvissä yhteiskunnallisissa keskusteluissa on usein yritetty arvioida käsityön tärkeyttä ja arvoa innovatiivisessa modernissa yhteiskunnassa. Lisäksi on pohdittu sen asemaa suhteessa taiteeseen ja teknologiaan. (Seitamaa-Hakkarainen 2010, 73) Koulua on kritisoitu väittämällä, että se on unohtanut tehtävänsä elämän merkityksien rakentajana. Toisaalta on todettu, että toisin kuin muissa oppiaineissa, taide- ja taitoaineiden opetuksessa kiinnitetään huomiota oppilaille ajankohtaisiin ja tärkeisiin kysymyksiin perinteisistä opetustavoista poikkeavia menetelmiä käyttäen (Pohjakallio 2006, 10–11). Peruskoulun käsityökasvatus on muutosten keskellä. Oppiaineen sisällöille ja rakenteille etsitään uusia toteutustapoja ja näkökulma käsityön opetukseen on sen sivistävyyttä korostava. (Perusopetus 2020, 167–168; Pöllänen 2009.)

Edellä kuvatussa kontekstissa tutkimuksen kiinnostuksen kohteeksi löydettiin käsityötä opettavat luokanopettajat ja heidän käsityöksensä, sillä opettajat ovat oman työnsä asiantun-

tijoita. Tutkimusongelmat muokkautuivat laadulliselle tutkimukselle ominaisesti tutkimuksen edetessä (Eskola & Suoranta 2001, 16). Lopulta tutkimuskysymykset rajattiin seuraavaan muotoon teorian ja aineiston perusteella:

Mitä käsityksiä luokanopettajilla on käsityön opetuksen nykytilasta?

Mitä käsityksiä luokanopettajilla on käsityön opetuksen annista yksilölle?

Mitä käsityksiä luokanopettajilla on käsityön opetuksen annista yhteiskunnalle?

Opettajien käsitykset käsityöilmioistä ja koulukäsityöstä jäsentyvät heidän henkilökohtaisten kokemusten, tietojen ja taitojen kautta. Näiden käsitysten pohjalta muodostuu opettajien käsitys käsityöstä kasvatuksen välineenä ja käsityön merkityksistä. Opettaja toteuttaa käsityön opetusta yhdistellen omaa käsityöosaamistaan, käsityön didaktiikkaa ja käsityön kasvatuksellisia ominaisuuksia. (Lepistö 2004, 109.) Vaikka opetussuunnitelma ohjaa opettajan työtä, voi opettajan toiminta eli toteutunut opetussuunnitelma olla ristiriidassa kirjoitetun opetussuunnitelman kanssa (Vitikka 2009, 49–55). Jokainen opettaja käsittää käsityön yksilöllisesti. Siksi oli mielenkiintoista selvittää, millaisia käsityksiä tutkimukseen valikoituneilla opettajilla oli koulukäsityön merkityksistä.

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkiminen on Varton (1992, 16) mukaan ihmisen tapa yrittää ymmärtää häntä ympäröivää maailmaa. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena olivat luokanopettajien käsitykset koulukäsityöstä. Laadullisessa tutkimuksessa käytettiin fenomenografista tutkimusotetta, jonka tavoitteena on kuvailla ja ymmärtää ihmisten käsityksiä (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163). Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla luokanopettajia ja analysoitiin sisällönanalyysiä käyttäen. Aineistosta muodostetut käsitteet koottiin käsityön opetusta kuvaavaksi malliksi, joka jäsentää tutkimuksen tuloksia. Seuraavissa luvuissa kuvataan tarkemmin käytettyä tutkimusotetta ja selostetaan yksityiskohtaisesti tutkimuksen etenemisen vaiheet.

5.1 Laadullinen tutkimus lähestymistapana

Kun ihminen ymmärretään biologista ilmiötä laajemmaksi kokonaisuudeksi ja tutkimusta tehdään tästä näkökulmasta, sekä tutkija että tutkittava kuuluvat samaan maailmaan. Kummatkin ovat osa maailmaa, joka on muodostunut ihmisten ilmiöille antamista merkityksistä. Tässä maailmassa kaikki on yhteydessä merkityksiin, joiden maailmassa laadullista tutkimusta tehdään. (Varto 1992, 14.) Koska laadullisessa tutkimuksessa sekä tutkittava ilmiö että sitä tutkiva tutkija ovat osa samaa maailmaa, tutkija on väistämättömästi osa tutkimaansa ja vuorovaikutuksessa sen kanssa. Hän ei voi irtautua tutkimastaan ja toimia vain ulkopuolisena tarkkailijana. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 23; Varto 1992, 26.) Marton ja Booth (1997, 113) esittävät asian niin, ettemme voi tutkimuksissamme kuvata maailmaa meistä ihmisistä irrallisena, koska maailma rakentuu meidän kuvauksiemme kautta. Tutkimusta tekevän tulee hyväksyä tämä ja ymmärtää, että tästä syystä hänen omat käsityksensä vaikuttavat aina tutkimustoiimiin. Siksi tutkijan tulee tutkimusraportissaan tuoda esiin omat ennakko-oletuksensa eli käsityksensä tutkimuksen kohteesta, jolloin lukijan on mahdollista arvioida niiden vaikutuksia tutkimukseen ja saatuihin tuloksiin. Tässä tutkimuksessa tutkijoiden ennakko-oletuksia avattiin johdantoluvussa. Toisaalta tutkittavan ja tutkijan olemassaolo samassa maailmassa on myös laadullisen tutkimuksen edellytys, sillä merkityksiä ei pystytä ymmärtämään oikein kuin siinä kontekstissa, missä niillä on merkitys (Varto 1992, 26).

Kvalitatiivinen tutkimus tähtää tutkitun ilmiön syvälliseen kuvaamiseen ja mielekkään tulokinnan tuottamiseen. Koska laadullisella tutkimuksella pyritään tuomaan esiin informanttien havainnot tutkittavasta ilmiöstä, ei sen tarkoituksena ole laajojen yleistysten saavuttaminen.

Tutkimus keskittyy yksittäisten tapausten tarkasteluun ja olennaiseksi nousee siihen osallistuvien henkilöiden näkökulmien korostaminen. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta tietoa ilmiöstä tai syventää ymmärrystä siitä. Yleisesti voidaan sanoa laadullista tutkimusta tehtäessä pyrkimyksenä olevan löytää ja paljastaa uutta, ennemmin kuin todistaa olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 27; Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2010, 161; Kananen 2008, 24, 30–32; Puusa & Juuti 2011, 47, 48.) Koska tällä tutkimuksella tavoiteltiin uutta tietoa ja syvempää ymmärrystä opettajien käsityksistä, valikoitui laadullinen tutkimus lähestymistavaksi.

5.2 Fenomenografinen tutkimusote

Tutkimuksemme seurasi fenomenografista tutkimusperinnettä ja tutkimuksen kohteena olivat opettajien käsitykset. Fenomenografia on laadullisen tutkimuksen lähestymistapa sekä empiirinen tutkimussuuntaus (Marton & Booth 1997, 111; Huusko & Paloniemi 2006, 162–163). Sananmukaisesti se tarkoittaa ilmiön kuvaamista (Metsämuuronen 2008, 34). Fenomenografisten tutkimusten tavoitteena on ihmisten arkielämän ilmiöistä muodostamien käsitysten ja näiden käsitysten välisten suhteiden kuvailu, analysointi ja ymmärtäminen (Uljens 1991, 82; Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 67–68; Huusko & Paloniemi 2006, 162–163; Koskinen 2011, 267). Tutkimussuuntauksen juuret ovat Göteborgin yliopistossa, jossa Ference Marton teki 1970-luvulla tutkimusta opiskelijoiden oppimista koskevista käsityksistä (Metsämuuronen 2008, 35). Suomessa fenomenografista tutkimusta on tehty paljon kasvatustieteen saralla tutustuen alalla työskentelevien ja sitä opiskelevien käsityksiin. Tämän lisäksi sitä on hyödynnetty muun muassa yrittäjyyden ja terveystieteiden tutkimuksessa (Huusko & Paloniemi 2006, 163).

Niikko (2003, 7) sanoo fenomenografian olleen hyvin suosittua kasvatustieteellisessä tutkimuksessa 2000-luvulla, koska se tarjoaa hyvän tavan tutkia henkilöiden käsityksiä opetuksen ja kasvatuksen ilmiöistä luonnollisissa tilanteissa. Opettajien käsityksiä tutkittaessa fenomenografia tarjoaa lähestymistavan, jolla tutkimusongelmaa voidaan lähestyä informanttien kautta ymmärtäen ja sisäistäen. Näin saadaan käytännönläheistä tietoa niistä käsityksistä, joita opettajilla on käsityön opetuksen tilasta ja annista. Fenomenografisen tutkimuksen kuvaileva luonne auttaa ymmärtämään ja jäsentämään tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä tuottaen samalla uutta tietoa haastateltavien käsitysten kautta. (Huusko & Paloniemi 2006, 165; Koskinen 2011, 268.)

Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1994, 116) mukaan fenomenografia näkee ihmisen rationaalisenä olevana, joka mielessään liittää ympäröivän maailman oliot ja tapahtumat niitä selittäviin yhteyksiin. Näin hän muodostaa käsityksiä kokemistaan ilmiöistä. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita käsityksistä, eli sisällöllisesti erilaisista tavoista käsittää ympärillä olevan maailman ilmiöitä, ja käsitysten vaihtelusta (Syrjälä ym. 1994, 116; Huusko & Paloniemi 2006, 162–163; Koskinen 2011, 267, 269). Syrjälä ym. (1994, 116–117) määrittelevät ilmiön sen suhteessa käsitykseen: se on ihmisen saama kokemus, josta hän aktiivisten prosessien avulla muodostaa käsityksen. Näin ilmiö ja käsitys ovat toisiinsa sidoksissa ja pelkistetysti voidaan sanoa käsitysten olevan ilmiöstä kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettuja kuvia. (Syrjälä ym. 1994, 116–117). Ihmisten käsitykset ovat yksilöllisiä. Mutta koska olemme jatkuvasti vuorovaikutuksessa muiden käsityksiä omaavien ihmisten kanssa, ne ovat myös sosiaalisesti kanssakäymisissä jaettuina (Koskinen 2011, 269). Tästä syystä Huuskon ja Paloniemen (2006, 164) mukaan yksilön käsityksissä on havaittavissa myös sille yhteisölle ominaisia piirteitä, johon yksilö kuuluu.

Käsitysten muodostus on Syrjälän ym. (1994, 116–117), Häkkisen (1996, 23) ja Koskisen (2011, 269) mukaan konstruktivistista ja dynaamista, koska käsitykset muokkautuvat tietoisesti. Ihmisen aikaisemmat kokemukset ja tiedot toimivat käsitysten perustana ja uudet käsitykset muodostuvat aina näiden pohjalta. Uudet kokemukset, vuorovaikutustilanteet ja saatu informaatio muuttavat käsityksiä. Näin ollen voidaan sanoa, että ihmisen elämä elämä ja hänen työssään saamansa kokemukset vaikuttavat hänen käsityksiinsä. Vaikka käsitykset muuttuvat, ne ovat silti arkikielessä synonyyminä käytettyä mielipidettä pysyvämpiä, syvempiä ja laajempia (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Tutkimuksessa haastatelluilla opettajilla oli pitkä kokemus opettajana toimimisesta ja käsityön opettamisesta, joten voitiin ajatella, että heidän käsityksensä tutkittavasta ilmiöstä olivat jo varsin pysyviä.

Fenomenografiseen lähestymistapaan on vakiintunut käsitys ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmista. Kun tutkimusta tehdään ensimmäisen asteen näkökulmasta, ollaan kiinnostuneita todellisuudesta sellaisenaan kuin se on. Ilmiöt nähdään tosiasiallisina ja todellisina, kuten luonnontieteen ilmiöt, joilla on vain yksi yleisesti hyväksytty käsitteellinen sisältö. (Uljens 1991, 82–83; Häkkinen 1996, 30–33.) Fenomenografista tutkimusta tehtäessä käytetään toisen asteen näkökulmaa, jolloin tutkija pyrkii kuvaamaan jotain todellisuuden ilmiötä tutkittavien käsitysten kautta. Fenomenografiassa ymmärretään, ettemme näe maail-

maa sellaisenaan, vaan siihen luomamme suhteen lävitse. Lähestymistavan piirissä ajatellaan, että on olemassa yksi kaikille yhteinen todellisuus, jonka ihmiset kokevat ja käsittävät omilla yksilöllisillä tavoillaan. (Häkkinen 1996, 23; Huusko & Paloniemi 2006, 164–165.)

Yhtä oikeaa kuvausta tästä todellisuudesta ei voida saavuttaa, koska sellaista ei ole. Todellisuus saa merkityksensä yksilöiden tulkintojen kautta. Siitä ei ole olemassa yhtä yleistä käsitystä, vaan jokaisella ihmisellä on omansa. Tästä syystä fenomenografista tutkimusta tehtäessä ei olla kiinnostuneita siitä miten jokin on, vaan siitä, miten sen käsitetään olevan (Marton & Booth 1997, 120). Juuri tämä toisen asteen näkökulman korostaminen erottaa Häkkisen (1996, 15) mukaan fenomenografian muista laadullisen tutkimuksen menetelmistä. Tarkastelu toisen asteen näkökulmasta on olennaista, jotta päästään fenomenografista lähestymistapaa käyttävälle tutkimukselle asetettuihin tavoitteisiin: tuomaan esiin ja kuvaamaan erilaisia käsityksiä tietyistä ilmiöistä. (Uljens 1991, 83; Gröhn & Jussila 1993, 12).

5.3 Aineistonkeruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla, mikä on yleinen aineistonkeruumenetelmä sisällönanalyysiä käytettäessä (Kyngäs, Elo, Pölkki, Kääriäinen, Kanste 2011, 138). Aineisto kerättiin yksilöhaastatteluina kevään 2015 aikana. Tutkimukseen osallistui kuusi luokanopettajaa yhden kunnan alueelta Pohjois-Pohjanmaalta. Tutkimus voitiin keskittää pienelle alueelle, koska käsityksiä tutkittaessa ei ole tarpeellista kyetä tekemään yleistyksiä (Huusko & Paloniemi 2006, 164–165). Päätökseen vaikuttivat myös käytettävissä olleet tutkimusresurssit, kuten aika ja raha (Tuomi & Sarajärvi 2013, 85).

Haastattelukutsut lähetettiin suoraan opettajille tai koulun rehtorin välittämänä mahdollisille tutkimukseen sopiville henkilöille. Kutsussa kuvattiin tutkimuksen aihe ja haastattelutilanteen kulku lyhyesti. Haastattelukutsuja lähetettiin useille eri kouluille pyrkimyksenä saada mahdollisimman kattava otos kunnan alueelta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat tulivat kuudelta eri koululta. Mukana oli mies- ja naisopettajia erikokoisilta alakouluilta niin keskusta-alueelta kuin sivukylistä.

Jokaisella tutkimukseen osallistuneella luokanopettajalla oli haastatteluhetkellä yhtenä opettavana aineena alakoulun tekninen työ tai tekstiilityö. Opetustyökokemusta haastateltavilla oli noin kymmenestä vuodesta yli 30 vuoteen. Osa opettajista oli suorittanut käsityön

sivuaineopinnot. Lisäksi kahdella haastateltavista oli muuta koulutusta ja erityisosaamista käsityön alalta.

Aineistonkeruussa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2013) määrittelemiä hyvän tieteellisen käytännön ohjeita. Tutkimuksen tekemiseen saatiin lupa kunnan sivistystoimelta ja myös haastateltavilta pyydettiin kirjallinen suostumus (Liite 1.) tutkimukseen osallistumisesta. Haastateltaville kerrottiin, että heillä oli oikeus vetäytyä tutkimuksesta sen missä tahansa vaiheessa. Lisäksi heillä oli mahdollisuus saada luettavaksi haastatteluista tehdyt litteraatit ja tutkimusraportti ennen sen julkaisua. Tutkimuksen aineistoa ja haastateltavien henkilöllisyyksiä käsiteltiin luottamuksellisesti. Tutkijat sitoutuivat hävittämään haastattelumateriaalit tutkimuksen valmistuttua.

5.4 Teemahaastattelu

Käsityksiä tutkittaessa on luontevaa kysyä niistä ihmisiltä eli haastatella heitä. Lisäksi fenomenografiseen tutkimusotteeseen sisältyy ajatus siitä, että ihminen on kykenevä ilmaisemaan käsityksiään kielellisesti (Syrjälä ym. 1994, 121–122). Siksi tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valittiin teemahaastattelu kirjallisen aineiston keräämisen tai havainnoinnin sijaan. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 41–43) mukaan haastattelu on tiedonkeruutapa, jossa kysytään henkilöiltä heidän mielipiteitään tutkittavasta asiasta ja saadaan puhuttu vastaus. Haastattelu on vuorovaikutustilanne: keskustelu, jolla on ennalta-ajateltu päämäärä ja jonka tarkoituksena on kerätä informaatiota tutkittavasta aiheesta. Fenomenografisessa tutkimuksessa on tavoitteena saada tietoa siitä, miten haastateltava ymmärtää tutkittavan asian (Gröhn & Jussila 1993, 18; Niikko 2003, 31). Niikon (2003, 32) mukaan haastattelijan tehtävänä on luoda luottamuksellinen vuorovaikutussuhde, jotta haastateltava voi avoimesti kertoa näkemyksistään. Aineistonkeruussa on keskeistä kysymyksenasettelun avoimuus, jolloin erilaiset käsitykset voivat tulla näkyviksi (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164).

Puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen mukaisesti. Teemahaastattelurunkoa muodostettaessa ei tehdä tarkkaa kysymyslistaa vaan luetelo haastattelussa käsiteltävistä teema-alueista. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48, 66.) Teemojen huolellinen suunnittelu on tärkeää, jotta haastateltavilta saadaan tutkimuksen kannalta oleellista tietoa. Tämän tutkimuksen teemat perustuivat tutkimuskysymyksiin ja teemojen toimivuus testattiin esihaastattelun avulla. Teemarunko (Liite 2.) koostui kahdentasoisista

teemoista. Pääteemoja olivat käsityöoppiaine, käsityön opetuksen toteutus ja käsityön opetuksen tarkoitus. Niiden alle muodostettiin pääteemoja tarkentavia alateemoja, joiden avulla tutkimusaihe jaettiin helpommin ymmärrettäviksi kokonaisuuksiksi. (Eskola & Vastamäki, 2001, 36.)

Tutkimuskysymyksiin perustuvat teemat kerrottiin haastateltaville etukäteen ja ne olivat kaikille samat. Haastatteluprosessit etenivät tutkijoiden ohjauksessa (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 43), mutta haastateltavien vastausten mukaisesti (Niikko 2003, 32). Haastateltavat saivat vastata omin sanoin, jolloin haastateltavien ääni ja heidän tulkintansa ja käsityksensä nousivat keskiöön. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 47–48, 66.) Haastattelija esitti tarvittaessa täydentäviä ja tarkentavia kysymyksiä (Niikko 2003, 32).

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, koska tutkimuksessa haluttiin selvittää tutkittavien henkilökohtaisia käsityksiä. Näin haastattelutilanteista poistettiin mahdollisuus käsitysten kollektiiviseen tuottamiseen ja toisten ihmisten mielipiteiden vaikutus haastateltavan näkemyksiin. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 61–63.) Haastatteluista haluttiin tehdä mahdollisimman luontevia vuorovaikutustilanteita. Siksi haastateltaville annettiin mahdollisuus valita heille parhaiten sopiva rauhallinen haastattelupaikka ja -aika. Haastattelijoita oli vain yksi, jolloin haastattelija ja haastateltava olivat tasavertaisessa asemassa. Haastattelujen kestot vaihtelivat puolesta tunnista 45 minuuttiin. Kaikkien tutkittavien kohdalla keskustelut painottuivat toiseen ja kolmanteen pääteemaan eli käsityön opetuksen toteutukseen ja tarkoitukseen. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin sanatarkasti myöhempää analyysiä varten. Litteroitua tekstimassaa syntyi 52 sivua (Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5).

5.5 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Tuomen ja Sarajärven (2013, 91) mukaan sisällönanalyysi on yleisanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Laadullisia metodeja käytettäessä on yleisesti hyväksyttyä soveltaa metodeja omaan tutkimukseen sopiviksi (Huusko & Paloniemi 2006, 162). Tässä tutkimuksessa fenomenografia nähtiin tutkimus- tai analyysimenetelmän sijaan ennemminkin tutkimusprosessia ohjaavana tutkimussuuntauksena (Niikko 2003), joten sisällönanalyysi voitiin yhdistää siihen luontevasti. Erilaiset analyysitavat ovat usein toisiinsa kietoutuneita, eikä niiden välille voida tehdä selkeää eroa (Huusko & Paloniemi 2006, 170).

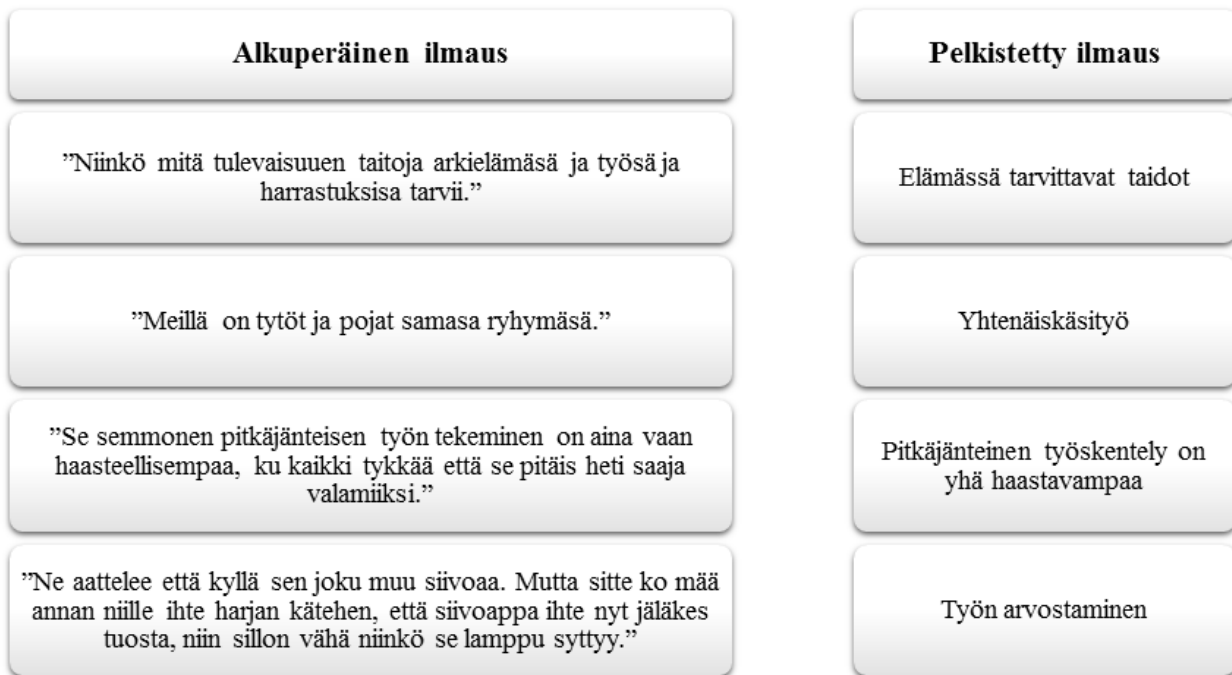
Sisällönanalyysi noudattaa laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmissä havaittavia yleisiä päävaiheita, jotka ovat havaintojen pelkistäminen ja tulosten tulkinta. Ensin havainnot pelkistetään hallittavammaksi joukoksi huomioiden tutkimuksen teoreettismetodologinen näkökulma. Sitten tutkittavaa ilmiötä ja siihen liittyviä havaintoja tulkitaan ja ne saavat merkityksen tutkimuksen kontekstissa. (Alasuutari 2011, 38–48.) Sisällönanalyysi on joustava menetelmä, mikä on tutkijalle sekä etu että haaste. Analyysin toteuttamiseen ei ole vain yhtä oikeaa tapaa. (Elo & Kyngäs 2008, 113.) Tutkimuksen analyysi pyrittiin kuvaamaan selkeästi esimerkkejä käyttäen, jotta tutkimusprosessin etenemistä olisi helppo seurata.

Kvalitatiiviselle analyysille tyypillisesti tutkimuksen aineistona olivat haastattelut (Gröhn & Jussila 1993, 18), jotka kuvasivat tutkittavaa aihetta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 107–108). Sisällönanalyysillä haastatteluaineisto voitiin analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti (Kyngäs et al. 2011, 139). Analyysillä pyrittiin saavuttamaan kuvaus aiheesta yleisessä ja tiivistetyssä muodossa kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Aineisto hajotettiin osiin, käsitteellistettiin ja koottiin uudeksi loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 107–108.) Tarkoituksena oli luoda käsitteellinen malli (Elo & Kyngäs 2008) käsityön opetuksesta. Tuloksia olivat vasta järjestetyn aineiston pohjalta tehdyt johtopäätökset (Tuomi & Sarajärvi 2013, 107–108). Tutkimuksen lähestymistapa oli aineistolähtöinen, jolloin kategorisointi johdettiin tutkimusaineistosta jonkin valmiin teorian sijaan (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Käsityön opetuksen merkityksistä ei löydy kattavasti aikaisempia tutkimuksia, joten Elon ja Kyngäksen mukaan (2008, 113) aineistolähtöinen analyysi on silloin suositeltava menetelmä. Analyysiprosessi ei ole täysin lineaarinen, vaan aineistoa järjestellään ja ryhmitellään koko analyysin ajan (Elo & Kyngäs 2008). Kuviossa 2. esitetään aineiston analyysin etenemisvaiheet.



Kuvio 2. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen Tuomea ja Sarajärveä mukaillen (2013, 109).

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi alkoi litteroitujen haastatteluaineistojen huolellisella lukemisella ja redusoinnilla eli pelkistämällä. Ensin aineistosta poimittiin kaikki olennainen ja hylättiin tutkimusongelmiin vastaamaton materiaali. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108–110; Elo & Kyngäs 2008, 113) Vastaavasti tutkimusongelmat saivat lopullisen muotonsa aineiston pohjalta. Analyysiyksiköksi valittiin lauseen osa tai ajatuskokonaisuus. Alkuperäisilmaukset koottiin taulukkoon luokittelua varten ja niille luotiin vielä sisällön tiivistävät yleiskieliset pelkistetyt ilmaukset. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108–110). Kuvio 3. kuvaa aineiston redusointia.



Kuvio 3. Esimerkki aineiston redusoinnista.

Aineiston ryhmittelyssä eli klusteroinnissa aineistosta poimitut ilmaukset käytiin läpi tarkasti ja niistä haettiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ilmaisevia käsitteitä. Samaa asiaa ilmaisevat käsitteet ryhmiteltiin, yhdistettiin luokaksi ja nimettiin luokkaa kuvaavalla käsitteellä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 110; Elo & Kyngäs 2008, 111–112.) Havaintoja yhdisteltiin yhteisten piirteiden perusteella ja aineisto saatiin edelleen hallittavampaan muotoon (Alasuutari 2011, 40–41). Alaluokkia muodostettiin yhteensä 18. Kuvio 4. on esimerkkinä ryhmittelystä ja alaluokkien muodostamisesta.



Kuvio 4. Esimerkki aineiston klusteroinnista.

Analyysi jatkui muodostettujen alaluokkien ryhmittelyllä yläluokiksi ja yläluokista vielä pääluokiksi. Tässä abstrahointi- eli käsitteellistämisvaiheessa rajattiin tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja sen perusteella muodostettiin teoreettisia käsitteitä. Yläluokkia muodostettiin kuusi ja pääluokkia kaksi. Kuviossa 5. kuvataan aineiston abstrahointia.



Kuvio 5. Esimerkki aineiston abstrahoinnista.

Tutkimuksen analyysiin kuuluva ryhmittely ymmärrettiin osaksi käsitteellistämisen prosessia. Empiirisestä tutkimusaineistosta poimituista ilmaisuista edettiin teoreettisiin käsitteisiin ja niistä johtopäätöksiin (Tuomi & Sarajärvi 2013, 110–113). Luotujen kategorioiden oikeellisuutta varmistettiin vertaamalla niitä alkuperäiseen aineistoon (Elo & Kyngäs 2008, 113). Samalla aineistosta saatiin mahdollisimman kattava kuva (Rönkkö 2011, 64). Tuomea ja

Sarajärveä (2013, 110–113) mukaillen käsitteitä yhdistämällä saatiin vastaukset tutkimuskysymyksiin ja muodostuneiden yleiskäsitteiden avulla saatiin tiiviissä muodossa oleva kuvaus opettajien käsityksistä. Käsitteistä luotiin käsityön opetus -ilmiötä kuvaava malli, joka esitetään tulosluvussa (luku 6). Tuloksia esitettäessä teoriaa ja aineistosta tehtyjä tulkintoja pyrittiin peilaamaan koko ajan alkuperäiseen aineistoon. Jotta tuloksissa voitiin erottaa toisistaan tutkijoiden tuottama teksti ja haastatteluaineisto, aineistosta poimitut sitaatit sisennettiin ja numeroitiin haastateltavan mukaan (esimerkiksi O1 tai O4). Haastateltavien nimeä tai sukupuolta ei kerrottu heidän anonymiteettinsä säilyttämiseksi. Sitaatit havainnollistivat opettajien käsityksiä ja todensivat tutkimustuloksia.

6 Tutkimustulokset

Tämän tutkimuksen aineiston pohjalta muodostetuista käsitteistä luotiin sisällönanalyysin avulla malli, joka kuvaa käsityön opetus -ilmiötä. Mallin (kuvio 6.) avulla havainnollistettiin käsitteiden hierarkiaa ja suhteita toisiinsa (Kyngäs et al. 2011, 139).



Kuvio 6. Käsityön opetusta kuvaava malli.

Aineistosta poimitut käsitykset jaettiin kahteen pääluokkaan, käsityön opetuksen realiteetteihin ja käsityön opetuksen antiin. Käsityön opetuksen realiteetit kuvasivat opettajien käsityksiä käsityön opetuksen arjesta. Sen alle muodostettiin kolme yläluokkaa, jotka olivat resurssit eli toiminnan edellytykset, oppilasaines ja opetuksen haasteet. Käsityön opetuksen anti eritteli niitä asioita, jotka tulivat esiin opettajien mielestä erityisesti käsityöoppiaineessa. Käsityön anti jaettiin vaikutuksiin yhteiskuntaan ja yksilöön ja käsityön erityispiirteisiin.

6.1 Käsityön opetuksen realiteetit

Tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli selvittää opettajien käsityksiä alakoulun käsityön opetuksen nykytilanteesta. Tutkimusaineiston pohjalta saadut vastaukset jaettiin kolmeen eri luokkaan: resursseihin, oppilasainekseen ja opetuksen haasteisiin. Opetuksen järjestämiseen vaikuttivat resurssit eli toiminnan edellytykset, joita olivat muun muassa opetustilat, -välineet, tuntimäärät, ryhmäkoot ja työturvallisuus. Näitä määritti pääasiallisesti koulutukseen

käytettävissä oleva rahoitus. Opettajat kaipasivat parannusta resursseihin ja muutosta kouluympäristöihin, jotta opetustoiminnalla olisi parhaat edellytykset onnistua. Käytännön opetustyö ei vastannut aina opetussuunnitelman vaatimuksia. Opettajat olivat sopeutuneet olosuhteisiin, mutta pedagogiikan ja kirjoitetun opetussuunnitelman yhtenäistäminen vaatisi muutostyötä myös kirjoitetun opetussuunnitelman tasolla. (Vitikka 2009, 272–273.) Toinen jokapäiväiseen opetustyöhön vaikuttava tekijä oli heterogeeninen ja muuttuva oppilasaines. Opettajien mielestä oppilaiden ominaisuudet ja taidot olivat muuttuneet viimeisten vuosikymmenien aikana. Haastatteluissa tuli ilmi erityisesti opettajien näkemys oppilaiden heikentyneistä motorisista taidoista. Eriyttämistä ja oppilaiden motivointia ei nähty ongelmana, vaan haasteena, joka vaati opettajalta jatkuvaa huomiota.

6.1.1 Resurssit eli toiminnan edellytykset

Resurssit eli toiminnan edellytykset nähtiin tässä tutkimuksessa niinä keinoina ja välineinä, jotka mahdollistivat tai haastoivat opetuksen toteuttamisen. Koulutusjärjestelmän rakenteesta johtuen opetus seuraa yhteiskuntaa aina jäljessä. Opetussuunnitelmatyö on pitkäaikainen prosessi ja sen valmistelu alkaa useita vuosia aiemmin kuin sen toteuttaminen koulussa. Koulun tehtävänä on kasvattaa tulevaisuuden kansalaisia. Vaikka opetusta kehitetään edessä oleviin aikoihin katsoen, on tulevaisuutta vaikea ennustaa.

Opetussuunnitelmakeskusteluissaki on puhuttu, että ainahan me ollaan jälessä. – – siellä on nyt jo työryhmät mitkä suunnittelee sitä 10 vuojen päästä olevaa opetussuunnitelmaa, mutta kyllä sinne on aika vaikee sinne tulevaisuuteen nähä. O5

Vaikka opetussuunnitelmaa tehtäisiin tulevaisuuden ja oppilaiden tulevaisuudessa tarvitsemien taitojen näkökulmasta, toivoi yksi opettaja myös opetussuunnitelman entistä tehokkaampaa käyttöä nykyhetkessä havaittujen puutteiden paikkaamisessa. Jos esimerkiksi huomataan, että kädentaidot ovat heikentyneet, pitäisi ongelmaan tarttua seuraavaa opetussuunnitelmaa tehtäessä.

Sitä mää oon joskus aatellu niinkö kässäsäki, että kannattas miettiä entistä tehokkaammin siinä vaiheesa ko ruvetaan opsia tekehen valtakunnan tasolla, että mitkä on nyt tällä hetkellä ne keskeiset asiat, että joissa näyttää, että kädentaitojen osalta ollaan menosa ojasta allikkoon. O2

Ajan tasalla olevan ja vaatimusten mukaisesti toteutetun opetuksen haastoivat monet koulun jokapäiväisessä arjessa näkyvät asiat. Puutteellisten *opetustilojen ja -välineiden* takia kaikkien tutkimuksessa mukana olleiden koulujen fyysinen oppimisympäristö ei ollut niin hyvä

kuin opetussuunnitelman mukainen käsityön opetus vaatisi. Työkalut ja koneet olivat vanhoja ja huonokuntoisia tai tarvittavia laitteita ei ollut. Yhdellä koululla ei ollut omia käsityötiloja ollenkaan. Oppilaat joutuivat siirtymään käsityötunneille läheisen toisen asteen oppilaitoksen tiloihin, mikä vei aikaa ja lisäsi turvallisuusriskejä. Kyseisen koulun opettaja kaipasi sopivien opetustilojen lisäksi tiloja myös oppituntien ja materiaalien valmisteluun ja valmiiden töiden näytteille asettamiseen. Opettajat kokivat koulujen olevan keskenään eriarvoisessa asemassa tilojen ja työvälineiden osalta. Suuremmilla tai uusilla kouluilla tilanne oli parempi kuin pienillä ja vanhoilla kyläkouluilla. Opettajat toivoivat valtakunnallisesti tai edes kunnallisesti tasavertaisia mahdollisuuksia työnsä tekemiseen.

Varsinkin pienillä alakouluilla niin nämä työkalut ja ne semmoset välineet mitä on, niin ne ei kovin suuria mahdollista että tekee. Että sitä pitäs sitte uusia aika paljo niitä, että uusimmisa kouluisa on välineet että sielä voi tehdä monenlaista ja muuten. Mutta nykypäivän taloudellinen resurssi ei mahdollista sitä että ois jokapaikasa samanlaiset välineet. O2

Me ei olla oppimisympäristössä sillä tasolla millä pitäs olla. Ja siinä ollaan niinku monessa koulussa hyvin eriarvosessa asemassa. O5

Meidän pitäs saaja semmonen yhteinen toimintamalli, että meillä ois suunnilleen niinkö samanlaiset välineet, samanlainen mahdollisuus välineitten ja laitteitten ja materiaalien osalta. O2

Useimmat haastateltavista nostivat esiin käsityöoppiaineen *tuntimäärät*. Viikkotuntimäärien koettiin olevan riittämättömät syvällisen oppimisen saavuttamiseksi. Oppiaineen sisältöjen jako tekniseen ja tekstiiliin nähtiin yleistä taitotasoa laskevana. Myös Kaukisen (2006, 83–84) mielestä nykyinen malli on ongelmallinen. Kun sisällöt jaetaan kahtia, mutta opetustuntimäärät eivät kasva samassa suhteessa, jää osa asioista opettamatta.

Niin ko opettajalta kysytään, niin kyllä mä haluaisin että ois ehkä enempi aikaa siihen. Jos ruvetaan aatteleen, että – – yleensähan tuplatunnit pietään yhteen niin siinä on puolitoista tuntia tehdä aikalailla työtä, että ei se haittais vaikka sielä ois lisääki aikaa sille. O4

Ja seki vielä että käsityön tuntimäärä ei oo ainakaan noussu, että päinvastoin se on ensimmäisistä vuosista ko mä olin täälä nii se on laskenu. Ja sitte seki toisaalta että ko ne on sekä kolmannella että neljännessä puolet tuosta tekstiilisä ja puolet teknisesä, nii kaikkien taitotaso sen tekstiilityön osalta varmasti laskee. O1

Teknisen työn ja tekstiilityön yhteensulautuminen nähtiin väistämättömänä, mutta ei täysin toivottuna ratkaisuna tuntimäärien vähenemiseen.

Mutta kyllähän varmaanki niinkö josaki välisä varmaan tullaan siihen että, tekstiili ja tekninen lyö kättä vielä enempi sitte. Ihan tämä resurssi, koska tunnit menee niin vähäseksi. O4

Toisaalta samansisältöinen käsityö, jossa jokainen oppilas opiskelee teknisen työn ja tekstiilityön sisältöjä yhdenvertaisesti, voi tasa-arvoistaa käsityötä. Se ei kuitenkaan saa tapahtua

käsityön arvon kustannuksella. Muutokset rakenteissa eivät saa johtaa hyödyttömään oppiaineeseen, jossa kukaan ei opi mitään. (Kaukinen 2006, 83–84.)

Eräs opettaja oli löytänyt ratkaisun tuntimäärien vähyyteen samanaikaisopetuksesta. Työparinsa kanssa he opettivat luokalleen lähes kaikkia oppiaineita, mikä mahdollisti ainerajat ylittävän eheyttävän opetuksen. Käsityö tuotiin mukaan muiden oppiaineiden opiskeluun.

Kollegan kanssa meillä on samanaikaisopetusluokka, niin me voidaan periaatteessa toteuttaa semmosia koko päivän käsityöpäiviäki. – – Me olla pystytty siinä teemottamaan se käsityö sillä tavalla, että kun meillä on maatilavierailu, niin sitte me ollaan tehty lehmiä käsityötunnilla tai johonki syksyteemaan liittyen me tehtiin sellanen iso puu kaikki yhdessä ja tämmösiä. – – se on parasta että pystyy semmoseen kokonaisopetukselliseen toimintaan liittää sen käsityön, et se ei oo joku irrallinen aihe. O3

Suurten *ryhmäkokojen* koettiin vaikeuttavan kokonaisten käsityöprosessien toteutumista ja ohjaavan pakosta käsityön opetusta kohti ositettua käsityötä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 243) yhdeksi käsityön opetuksen tavoitteeksi on kirjattu, että oppilas oppii hallitsemaan kokonaisen käsityöprosessin. Kasvaneiden ryhmäkokojen takia tämän toteuttaminen koettiin vaikeaksi. Kokonaisessa käsityöprosessissa yksilö suorittaa itse tai ryhmän osana kaikki käsityöprosessin vaiheet työn suunnittelusta tuotteen valmistamiseen ja valmiin tuotteen arviointiin (Pöllänen & Kröger 2004, 161). Käytännössä tämä tarkoittaisi sitä, että opetusryhmän jokainen oppilas tekisi omaa työtänsä valitsemallaan tekniikalla. Jokainen oppilas etenisi työssä oman suunnitelmansa mukaisesti ja valitsemillaan käsityön keinoilla ja opettajan tulisi pystyä valvomaan, opettamaan ja neuvomaan jokaista yksilöllisesti ja ennen kaikkea riittävästi, jotta työt myös etenisivät tuntien aikana.

Mutta sitte jos me aatellaan, että niitä on sielä 8-10 tai niitä voi olla 15, niin sitte jos niille annetaan, että saat nyt suunnitella tästä puusta jonkulaisen jutun, niin eihän se käytännössä oikein taho onnistua. O6

Ja riittääkö opettajalla rahkeet siitä että jos kaikki tekkee jollaki eri systeemillä. Miten ehtii neuvua? Jos on isoja ryhmiä, että ryhmässä voi kuitenkin neuvua usiammalle jonku. O1

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien haastatteluissa *työturvallisuus* huomioitiin opetuksen toteuttamiseen suuresti vaikuttavana tekijänä. Sen nähtiin vaativan erityistä huomioimista, tuottavan opettajalle huolta ja teknisessä työssä jopa rajoittavan käsityötoimintaa. Työturvallisuuden liittyviä asioita tuotiin esiin sekä teknisen työn että tekstiilityön näkökulmasta. Erityisesti suurten ryhmäkokojen nähtiin vaikuttavan työturvallisuuden sitä heikentävästi. Käsityön opetus vaatii muihin oppiaineisiin verrattuna paljon yksilöllistä ohjausta, jolloin opettajan huomio on kiinnittyneenä yhteen oppilaaseen. Opettajan ohjatessa yhtä oppilasta esimerkiksi työn seuraavaan vaiheeseen tai valvoessa tämän koneen käyttöä, on hän

velvoitettu samanaikaisesti havainnoimaan ja valvomaan muiden oppilaiden työskentelyä. Oppilasryhmän koon kasvaessa eli valvottavien määrän lisääntyessä tämän velvoitteen tehokas toteuttaminen vaikeutuu.

Riskejä on, mutta sitte ne haasteet tulee ennemminki siitä, että sä oot yksin ja sulla on vaikka 20 oppilasta. O3

Koska työturvallisuus nähtiin merkittävänä oppiaineeseen ja sen opetukseen liittyvänä asiana, siihen kiinnitettiin erityistä huomiota oppitunneilla. Inki, Lindfors ja Sohlo (2011, 9, 24) näkevät työturvallisuuden olennaisena osana käsityön opetuksen arvopohjaa ja oppiainetta. Myös haastatteluhetkellä voimassa olleissa opetussuunnitelman perusteissa (2004, 242) positiivisen suhteen luominen työsuojeluun ja turvallisen käsityön välineiden, koneiden ja laitteiden käytön oppiminen mainitaan osana käsityön opetuksen tavoitteita. Haastatellut opettajat opastivat oppilaita työturvallisuutta parantavaan, riskejä ennaltaehkäisevään toimintaan, kuten myös oikeanlaiseen toimintaan vahingon sattuessa.

Ollaan tutustuttu ensinnäki tiloihin ja työvälineisiin – –, miten siis tehään turvallisesti sielä niitä asioita, siitähän se lähtee. O5

Ja esim. meillä käyään, 3.–4. ja 5.–6. syksyn eka tunti on ns. työturvallisuustunti, että käyään niin työkalut ko työskentelymalli käsityöluokasa, turvallisuusjärjestelmät ja hätäkatkasijat, palontorjunta ja jauhesammuttimien käyttö. Ja sen jälkeen käyään perusensiapu, että mitä tehään. Eli nämä tehään selväksi, että mitä sielä tehään jos jotaki sattuu. O2

Yhden opettajan mielestä vastuuta turvallisesta toiminnasta käsityöluokassa pitäisi pystyä ainakin ylemmillä luokilla siirtämään myös oppilaille. Jos riskeihin on tutustuttu, oikeanlaiseen ja turvalliseen toimintaan ohjeistettu ja opettaja on velvoitteensa välittömästi valvonasta suorittanut, on hän voitavansa tässä suhteessa tehnyt. Mikäli oppilas tästä huolimatta toimii vastoin annettuja ohjeita ja aiheuttaa vaaraa itselleen, ei opettajan yksin pitäisi olla tästä vastuussa. Työturvallisuuslaki (738/2002, 18 §), jota sovelletaan myös koulukäsitöissä, velvoittaa työntekijän eli oppilaan noudattamaan työnantajan eli opettajan antamia ohjeita sekä noudattamaan työssään turvallisuuden edellyttämää järjestystä, huolellisuutta ja varovaisuutta. Käsitöiden tekemisessä ja laitteiden käytössä on aina riskinsä, mutta mikäli oppimisympäristön vaarat ja uhat tiedostetaan, niitä voidaan myös hallita (Inki, Lindfors & Sohlo 2011, 9). Työturvallisuusriskit tulee siis tiedostaa ja minimoida, mutta myös luottaa, että opettajan lain määrittämällä tavalla toteuttama toiminta on turvallista.

Että sitte pitää hyväksyä semmonenki asia, että jos opettaja opettaa ja näyttää miten hommia tehään ja niin edelleen. Niin sillohan se välitön valvonta ja ohjaus on suoritettu. Ja jonku verran ainaki jo ylemmillä luokka-asteilla pitäis pystyä luottaa, että jos mää jotaki sulle sanon, niin sää teet sen mukaan. O2

Tekstiilityön puolella ne haasteet ei oo niinkään siinä turvallisuusteknisissä asioissa, että tekni- sen puolellahan ne haasteet on ihan huikeat verrattuna tekstiiliin. Mutta en mä niinku tekstii- lipuolellakaan uskalla oppilaita jättää keskenään tekemään jotaki, koska jos ne vaikka ompelee tai neuloo. Kyllä sielä aina niitä löytyy joka rupiaa kokeilemaan, että kuinka syvälle se puikko menee korvaan, jos ei siinä oo vieresä. O3

Että jos me meinataan ihmisiä opettaa kynsillään jotaki tekehen, niin aina siinä on riskinsä. Että ainut konsti millä ne kaikki onnettomuudet saajaan estettyä on se, että ne pannaan istuun vaan pöyän ääreen ja istuun ja kahtoon jotaki videota, että miten tehään. O2

Erytisesti teknistä työtä opettavien opettajien haastatteluissa rajoitukset ja määräykset koneiden käytön suhteen nähtiin epäjohdonmukaisina ja niitä pohdittiin ja kritisoiitiin. Kaksi haastatelluista ihmetteli sorvin käytön sallimista, vaikka sen käyttöä pidettiin selvästi vaarallisenä. Opettajan vastuu käsityötunnilla sattuneesta vahingosta on kasvanut niin suureksi, että opettajat pohtivat, uskaltaako oppilaiden enää antaa työskennellä edes heille sallituilla laitteilla.

Semmonenhan siitä tulee joskus, vannesaha on vaarallinen väline, mutta voimavirtasorvi, sillä ne saa sorvata. Tulee vaan mieleen, että onko opetushallituksen virkamiehet aina niinkö ajan- tasalla, ko ne on näitä työvälineitä kartottanu, että mitkä on niinkö luvallisia oppilaan käyttää yksin, mitkä opettajan valvonnassa ja mitkä on niinkö kielletty. O3

– – nykyään ei taho enää voija käyttää mittään koneita. Siis koskaanhan ei oo annettu käyttää vannesahaa eikä tasohöylää, mutta nykyään tuntuu, että uskaltaako enään antaa käyttää sorviakaan. Että riskit siihen, että jos sattuu jotaki, niin opettajan vastuut on niin paljon suuret, että ehkä jonkun vois antaa sorvata, mutta... O6

Edelliseen liittyen teknistä työtä opettavat ilmaisivat huolensa myös työturvallisuusmääräys- ten kiristämisestä. Tiukentamisen nähtiin johtavan siihen, etteivät opettajat uskalla enää teet- tää mitään työvaiheita koneiden avulla. Eräs opettaja pohti koneiden käytön kieltämistä kä- sitöissä kokonaan ja sitä, millaisia vaikutuksia sillä olisi. Hän näki, että mikäli opettajakaan ei voi tarvittaessa koneilla avittaa oppilaiden työtä, se heikentäisi töiden laatua.

Mulla vaan on niin peleko, että meneekö niin normitalakoiisiin taas, että mitä niillä yleensä saa teettää ja millä saa teettää. Että vielä jos aletaan tiukentaa, että kukaan opettaja ei uskalla niillä teettää millään mitään. O2

Mutta sitte taas jos ottaa sen, että opettajakaan ei käytä niitä koneita, niin se tavallaan sitte näkys siinä, että minkä näkösiä töitä me saajaan aikaseksi. Että vähä pitää niinkö avittaa, niin silloin saajaan tuota vähä fiksumpaa ja mukavamman näköstä jäläkiä. O6

Opettajat näkivät *taloudelliset resurssit* yleisesti käsityön opetuksen toteuttamiseen vaikut- tavana tekijänä, sillä resurssipulasta johtuivat niin suuret ryhmäkoot kuin puutteet opetusti- loissa ja -välineissä. Opettajat näkivät opetuksen taloudellisen tilanteen ongelmallisena sekä kunnallisella että valtakunnallisella tasolla. Perusopetuksen rahoitus koostuu valtion opetuk- sen järjestäjälle maksamista valtionosuuksista ja kunnan rahoitusosuudesta (Perusopetuslaki

628/98, 43 §). Näiden lisäksi valtio voi myöntää harkinnanvaraisia valtionavustuksia koulutukseen ja sen kehittämiseen. Tästä syystä heikossa valtiollisessa taloustilanteessa myös koulutuksen järjestäjien eli kuntien talous heikkenee, eikä opetukseen pystytä panostamaan. Käsityön opetuksen ja opetuksen yleisesti nähtiin kärsivän huonosta taloudellisesta tilanteesta.

Kouluhan tulee aina resurssipulassa pikkusen jälessä, peruskoulu varsinki. Kaikki tappelee samoista rahoista. O3

Lisäksi resurssien nähtiin rajoittavan käsityön opetuksen uudistamista ja kehittämistä. Perinteisistä materiaaleista kuten puusta uudempiin siirryttäessä tarvittaisiin myös uudenlaisia välineitä, eikä kunnilla ole varaa uudistaa koulujen välineistöä tarvittavaan tahtiin.

Sanotaan, että voihan se (käsityön opetus) ehkä monipuolistua jonku verran, mutta sitte taas että, pystyykö mejän opetuksen järjestäjä mahdollistamaan sen, että meillä on siihen tarvittavat laitteet ja riittävästi tuota niin rahaa, niin se on ehkä mun mielestä se rajottava tekijä. Resurssit, että jos lähetään tekemään muovitöitä ja lähetään tekemään erilaisia puusta pois, niin ainahan se vaatii sinne lisää laitteita ja mitä useampi koulu meillä on paikkakunnalla, niin se tarkoittaa, että näillä systeemeillä ei sillä mejä 500 euron kalustomäärärahalla vuositasolla hirvisti laitteita uusita. O6

Näiden haastattelujen perusteella ongelmat toiminnan edellytyksissä olivat suurin käsityön opetuksen käytännön toteutukseen vaikuttava tekijä. Erityisesti heikoilla taloudellisilla resursseilla oli merkittävä vaikutus käsityön opetuksen todellisuuteen, sillä niihin linkittyivät puutteet tiloissa ja välineissä sekä suuret opetusryhmät, joista taas aiheutui työturvallisuusriskejä. Kaukisen (2010, 139) mukaan käsityön asema peruskoulun oppiaineena on koulutuspoliittisessa keskustelussa usein kyseenalaistettu. Lisäksi käsityön opetukseen liittyvät ratkaisut ja resurssit ovat yhteydessä siihen, millaisia merkityksiä yhteiskunta antaa käsityön opetukselle (Pöllänen & Kröger 2006, 94). Näin ollen voidaan pohtia, arvostetaanko koulukäsityötä riittävästi päättäjien tasolla, kun opetustyön käytännön resursseissa on niin huomattavia puutteita.

6.1.2 Oppilasaines

Oppilaiden muuttuneet taidot ja niiden vaikutukset vaativat opettajilta lisähuomiota. Opettajat epäilivät, ettei kaikissa kodeissa harrasteta käsillä tekemistä yhtä paljon kuin menneinä vuosikymmeninä, mistä on seurannut lasten käsityötaitojen eriarvoistumista. Myös Metsärinteen (2008, 107) mielestä käsityötaitojen opettaminen jää yhä enemmissä määrin koulun

vastuulle. Vaikka käsityön sisällöissä painotetaan entistä enemmän kokonaista työskentelyprosessia (POPS 2004, 242–246; POPS 2014, 270–273), opettajien mielestä oppilaiden keskittymiskyky on heikentynyt. Nykypäivän lasten elinympäristö on täynnä virikkeitä ja pitkäjänteiseen työskentelyyn kykeneminen ei ole itsestään selvää.

Sevästihän on havaittavissa vielä se asia että nykypäivän ihmisellä niin sanottu itse tekemisen taito on erittäin heikko. O2

Taitotaso on lapsilla hyvin kirjava. Elikkä on varmasti kasvaneet ne erot. Että osa ei sillä tavalla tee käsin. Se ei oo se käsillä tekemisen kulttuuri enää kotona niin voimakkaasti esillä ku se oli ehkä 20 vuotta sitten. O5

Kyllä yhä lyhytjännitteisempiä on lapset, että mullaki on jo niin pitkä haitari tässä oma, omalla työuralla, että voin todella sanoa että kyllä se on muuttunu se aines. O3

Monivaiheisten työohjeiden seuraaminen ja muistaminen oli oppilaille työlästä. Opettaja koki oppilaiden tarvitsevan enemmän ohjeistusta kuin ennen. Syynä ei ollut aina puutteelliset taidot, vaan epävarmuus omasta osaamisesta. Vaikeudet seurata työohjeita liittyivät toisaalta myös huonoon keskittymiskykyyn. Opetuksen yksilöllistyessä myös lapset olivat alkaneet vaatia enemmän henkilökohtaista huomiota.

Aina vaan enemmän tuntuu siltä, että lapset haluaa sitä just henkilökohtaista huomiota ja henkilökohtaista tukea ja tavallaan niinkö tuen päällekkä vielä tukea. – – opettaja näkee että tuo oppilas pärjäis jo, mutta hän aina vain uudestaan kysyy ”opettaja näinkö mä teen, tästäkö mä ompelen, ommellakko mun piti, käsinkö mun piti ommella, koneellako mun piti ommella”, että niinkö välillä semmoset asiat. O3

Opettajat olivat kiinnittäneet huomiota erityisesti *oppilaiden heikentyneisiin motorisiin taitoihin*. Useimmat haastateltavista olivat sitä mieltä, että heidän työuransa aikana lasten motoriset taidot olivat heikentyneet. Motoristen ja hienomotoristen taitojen harjoittaminen vaati enemmän aikaa kuin ennen. Samalla muiden taitojen, esimerkiksi käsityötekniisten ja suunnittelun taitojen, kehittämiseen käytettävissä oleva aika jäi vähemmälle. Motoristen vaikeuksien takia käsityöt valmistuivat hitaasti ja oppilaiden oma työn suunnittelu ja soveltaminen oli haastavaa.

Eli kädentaidot ja se tietynlainen soveltamiskyky ja käytännön käsillä tekeminen niin se on viime vuosikymmeninä heikentynyt huomattavasti. Kyllä ne hyvän näköstä työtä saa nytki aikaseksi, mutta siinä menee älyttömän kauan aikaa. Se tulee todennäköisesti siitä, ettei niillä oo semmosta kokemusta tehdä kynsillään, mitä esim sillon 80–90-luvulla syntyneillä lapsilla on ollu. O2

Menee kääntäjät kokoajan, kokoajan tulee huonomman hienomotoriikan omaavia kolmosluokkalaista. Se on hieno ajatus, että vois lähtyä siitä oman työn suunnittelusta ja koska uusi opsihan lähtee paljon siitä, että pitäis oppilaita ihtiä tai lapsia, ite niinkun että ne ite suunnittelis ja ite tekis niitä valintoja. Mutta ei ne oo kykeneväisiä kyllä valitettavasti tällä hetkellä. Määki oon tässä kymmenesä vuojesa huomannu sen, että taso laskee. O4

Opettajan mielestä motoriset vaikeudet näkyivät nimenomaan lankatekniikoissa. Esimerkiksi neulonnassa ja virkkauksessa tarvitaan avaruudellista hahmotuskykyä ja kehittynyttä hienomotoriikkaa, jotta tekniikoiden opettelu on mahdollista. Opettaja kuitenkin huomautti, ettei lasten motoristen taitojen heikkeneminen saa johtaa käsityön opetuksen siirtämiseen myöhemmille vuosiluokille. Motoriikka kehittyy vain harjoittelemalla ja käsityön nähtiin olevan tärkeä tekijä motoristen taitojen kehittämisessä.

Lasten valmiudet on heikentynyt vuosien saatossa. Motoriset vaikeudet on suurempia. Ja kotona ei harrasteta käsityötä. Ja minusta se näkyy kaikista eniten lankatekniikoissa, koska ne on hirviän monimutkasia nämä virkkaamisen ja neulonnan ja muittenki lankatekniikoitten... Tavaltaan ne motoriset vaatimukset on aika suuret. Ja ehkä se on myös se hahmottaminen siinä vaikiaa. O1

Että sitä ei mun mielestä ei saa siirtää, että motoriset valmiudet on niin heikot, että siirretään sitä (opetusta), koska siinä ne motoriset taidot kehittyy hurjasti ko vaan tekkee. O1

Haastattelujen perusteella ei voida sanoa, millaisia vaikutuksia käsityöoppiaineen sisällöllisillä muutoksilla on tilanteeseen. Opettajat yhdistivät motoriset vaikeudet lasten kädentaitojen heikkenemiseen ja kaiken taustalla nähtiin olevan kotien muuttunut käsityökulttuuri. Vastuu lasten motorisesta kehitymisestä oli siirtynyt entistä enemmän kodeista kouluun, mikä vei aikaa muulta opetustyöltä ja toi haasteita käsityötunneille. Toisaalta on yleisesti tiedossa, että aikaisemmilla vuosikymmenillä käsityössä koko oppilasryhmä valmisti usein lähes identtiset tuotteet opettajan ohjeiden mukaan. Nykyään painotetaan enemmän työskentelymuotoa, jossa oppilas suunnittelee itse toteutettavan työn ja valitsee siihen soveltuvat tekniikat. Vaaditaanko koulukäsityössä nykyään taitoja, joita ennen ei tarvittu?

Vuosien aikana tapahtuneiden muutosten lisäksi opettajat toivat esille senhetkisten oppilaiden keskinäiset tasoerot kädentaidoissa. Lasten osaamisen tasoissa oli merkittäviä eroja ja *heterogeeniset oppilasryhmät* piti ottaa huomioon opetuksessa.

Ku aatellaan koko yhteiskunnan muutosta vielä, että mikä ero on niillä lapsilla jotka kouluun tulee. Osa on tehnyt ja saanut tehdä käsillä ja touhuta käsitöitä ja niille on tuttuja asioita, mutta osalle se on ihan vieras kulttuuri. O5

Oppilaiden yksilöllinen huomioiminen vei opettajan aikaa. Vaikka oppilaat olivat kiinnostuneita käsillä tekemisestä, eivät heidän taitonsa olleet aina riittävät. Jo yksi haastava oppilas saattoi viedä opettajan huomion niin, että siitä oli haittaa muille oppilaille. Opettajat myös keskittyivät enemmän heikompien tukemiseen kuin lahjakkaiden viemiseen eteenpäin. Sen seurauksena käsityötunnit eivät olleet aina riittävän motivoivia niille, joiden kädentaidot olivat kehittyneemmät kuin valtaosalla ryhmästä.

Paljonhan se on kiinni sitte siitä, että tuota välillä se, että minkälainen on porukka, että mitä sielä saajaan aikaseksi. Sitte jos sinne sattuu joku hankala oppilas, niin tavallaan voi mennä aika siihen, että pitää huolen ettei tuu vahinkoa. O6

Yksinkertasesi vaikka ne on innostuneita, niin niillä ei oo valamiuksia. Niille pitää neki asiat, joita pietään monesa paikasa itestäänselvänä, niin pitää niille käjestä pitäen opettaa. Tietenki sehä on koulun tehtäväki opettaa, mutta nyt tullaan siihen, että se johtaa siihen, että se oppilasaines on niin heterogeeninen, että sitte ne, jotka on niin parempia tekeen, niin ne monesti pitkästy ja tylsistyy, ko pitää ihan alusta selittää ja opettaa semmosia asioita, jotka niitä ei niinkö kiinnosta. O2

Oppilaiden taidot vaihtelivat, mutta sukupuolten välille ei tehty eroa. Opetuksen käytännön toteutustavoissa oli eroavaisuuksia. Silti kaikissa tutkimuksessa mukana olleissa kouluissa käsityö oli jaettu samansisältöisiin teknisen työn ja tekstiilityön jaksoihin, joihin oppilaat osallistuivat tasavertaisesti. Yksi opettajista toivoi, että käsityön tasa-arvoinen asema tyttöjen ja poikien välillä vahvistuisi nykyisestään, eikä entiseen sukupuolittuneeseen käsityöhön palattaisi.

Ei voi sanua, että tekninen on poikien juttu ja tekstiili on tyttöjen juttu, vaan monesti parhaat ompelijat luokassa on poikia tai siistein sahaaja luokassa voi olla tyttö – –. Semmonen roolittele teknisen ja tekstiilin välillä, nii mä toivosin että sitä ei tulis koskaan olemaan. O3

Kyseinen opettaja on aloittanut työuransa niin kutsutun teknisen työn ja tekstiilityön aikakauden aikana (Metsärinne 2008), jolloin koulujen tasa-arvokasvatukseen alettiin panostaa enemmän. (Marjanen 2012, 170–172.) Siksi on ymmärrettävää, että hän muista poiketen toi haastattelun aikana selkeästi esiin sukupuolineutraalin käsityön opetuksen.

Opetuksen tuli joustaa oppilaan tason mukaan eli opetusta mukautettiin kullekin oppilaalle sopivaksi. Esimerkiksi käsityön suunnitteluprosessi oli aluksi ohjatumpaa ja oppilaalle annettiin enemmän vastuuta taitojen kehittyessä. Osa oppilaista eteni valmiin työjärjestyksen mukaan ja osa suunnitteli työvaiheet ja niiden järjestyksen itse.

Oppilaathan on hyvin eri tasosia, mutta mä en nää sitä ongelmana. Sillon ne työt voiiaan suhtauttaa sen taitotason ja sen yksilön mukaan. O5

Oppilaalle annetaan enemmän vapautta miettiä sitä (työn toteuttamista) sitte kun taitotaso kasvaa. Ensinhän se on hyvin rajattu se struktuuri, se tekeminen ja sitte se vapaus kasvaa. O5

Oppilaiden heterogeenisyys ei ollut opettajien mielestä ongelma, vaan yksi opetuksessa huomioon otettava asia muiden haasteiden joukossa.

6.1.3 Opetuksen haasteet

Eriyttäminen vaati hyvää oppilaantuntemusta. Opettajan tuli tietää oppilaidensa taitotaso, jotta opetusta voitiin yksilöllistää. Käsityötunneilla eriytettiin sekä alaspäin että ylöspäin. Tehtävänantoja helpotettiin ja tunneilla hyödynnettiin koulunkäynninohjaajien antamaa tukea mahdollisuuksien mukaan. Käsityötaitoissaan pidemmällä olevat käyttivät haastavampia tekniikoita ja materiaaleja tai tekivät lisätöitä.

Että jos me tunnetaan nämä oppilaat ja taitotaso, nii sitte yritetään järjestää se työ, että se ois semmonen toteuttamiskeleponen. -- Ja ihan sen saman työn puitteissa, että on sitä variaatiota, että se sama työ ei oo kaikille samanlainen. O1

Eriyttämisen haasteet liittyivät opetuksen resursseihin. Kun oppilasryhmä oli heterogeeninen ja opettajia luokassa vain yksi, ei kaikkeen riittänyt aikaa. Opetuksen pääpaino oli perusasioiden opettamisessa kaikille. Silloin huomio keskittyy väistämättä heikompien tukemiseen ja vaativampiin töihin kykenevät jäävät vähemmälle huomiolle.

Ne kovasti haluais ja pystys tekeen mutta ko sielä ei oo ko yks opettaja joka opettaa ja tekee ja ohjaa, niin että sais sen mielenkiinnon niilleki jotka pystys jo tekeen pikkusen paremmin ja pikkusen enempi mitä monet muut. Että ko niisä perusasioisa menee niin huitsin kauan aikaa joilleki selvittää ne ohjeet ja opettaa ja ne toiset jo pitkästy. Mutta ko ne pitää ko sielä on osa semmosia ettei siitä tuu mitään. O2

Opettajat toivat esille *oppilaiden motivoinnin* ja erityisesti yksi haastateltavista painotti sen tärkeyttä. Vaikka opettajat kokivat enemmistön oppilaista olevan innostuneita käsitöistä, ei käsityö ollut kaikille mieluisa oppiaine. Motivaation puuttuessa keskittymistä vaativaan työskentelyyn oli vaikea syventyä. Joillakin oppilailla myös fyysiset haasteet, kuten motoriset ongelmat vaikeuttivat käsillä tekemistä. Opettaja kertoi useita esimerkkitapauksia siitä, kuinka hän oli yrittänyt motivoida oppilaitaan. Hänen mielestään positiivisiin puoliin keskittyminen ja pienistäkin onnistumisista iloitseminen oli merkityksellistä.

Käsistään käteviä on, mutta sitte on semmosia, jotka ei kertakaikkiaan vaan jaksa semmosta pitkäjänteistä, että niitä pitää tsempata ihan mahottomasti ja kehua. Ja mä oon kuitenkin huomannu, että se semmonen kehumalla eteenpäin työntäminen on paljo parempaa ku se, et sä et oo taaskaan tehny mitään tänä päivänä. Että vaikka ei oo ko rivin neulonu tunnissa, niin eiku mahtava ko oot saanu sen tehtyä ja noin siistiä vielä, että annappa mennä eteenpäin. O3

Tuosa just äsken sanoin yhelle oman luokan pojalle, joka siis on hirviän innokas poika ja valtavasti energinen kaveri, se melekeen pomppii paikallaan, ja se inhos neulomista. Harvoin näkee sitä kaveria niin vihasena ko silloin ko me aloitettiin, me tehtiin lehmät kutomalla, -- se oli niinkö niin karneeta sille kaverille. Ja mä äsken sanoin sille, -- että on tosi mahtava nähdä ku sä kudot tuosa noin innokkaasti, että muistakko minkälainen se alutus oli. ”No emmää kyllä tästä vieläkään oikeen tykkää, mutta kyllä tämä nyt sujuu vähä paremmin ko silloin alusa.” O3

Kutosten kans, ko siinä on pojat, jotka jo alkaa olla jo vähä semmosia että ”no siis ihan oikeestikko sä kuvittelet että mä kudon sukat näistä?” tai jotain. No ei mitään, tehään vaikka sipulipussi. – – Pitää keksiä vain semmosia töitä mistä ne innostuu. O3

Opettajan käyttämiä motivointikeinoja olivat muun muassa positiivisen palautteen antaminen, kannustaminen ja yksilöllisten tehtävänäntojen käyttäminen. Näillä keinoilla pyrittiin tukemaan oppilaan sisäisen motivaation syntymistä, jolloin käsityön tekeminen on itsessään motivoivaa, eikä palkkioista riippuvaista. (Lonka 2015, 168–170.)

Eriyttäminen ja motivointi olivat osa jokapäiväistä koulutyötä. Haastatteluiden perusteella niiden välillä oli yhteys. Motivoiminen oli opetukseen itsenäisesti kuuluva osa, mutta myös eriyttämisen apukeino. Oppilaiden motivointi ja opetuksen eriyttäminen oli opettajien mielestä haastavaa. Kukaan haastatelluista opettajista ei tuonut esiin esimerkiksi puutteita ammatillisessa osaamisessaan, vaan ongelmallista oli oppilasryhmien koko ja heterogeenisyys verrattuna opettajien määrään.

6.2 Käsityön opetuksen anti

Tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli selvittää, millaisia merkityksiä käsityön opetuksella on. Tutkimuksen kontekstin kannalta on oleellista ymmärtää, että kaikki käsityön vaikutukset eivät ole itsestään selviä. Perusopetus on yleissivistävää ja opetussuunnitelmien ohjaamaa, mutta käsityön opetuksen merkitykset ulottuvat myös opetussuunnitelman sisältöjen ulkopuolelle. Aina opetuksen hyötyjä ei voida arvioida opetushetkellä, vaan ne tulevat ilmi vasta myöhemmin. Haastatellut luokanopettajat totesivat, että tulevaisuutta on vaikea ennustaa eikä nykyhetkessä välttämättä ymmärrä, mitä kaikkea alakoulun käsityön opetus antaa oppilaalle joskus tulevaisuudessa.

Opetus muuttuu yhteiskunnan tarpeiden mukaan ja myös käsityön opetus on käynyt läpi suuria rakenteellisia ja sisällöllisiä muutoksia oppiaineen perustamisen jälkeen. Opettajien mielestä muutos ei ole aina huono asia, sillä sen on tarkoitus palvella senhetkisiä tarpeita. Yksilöön kohdistuvista käsityön kokonaisvaltaisista hyödyistä seuraa hyötyä myös koko yhteiskunnalle. Opettajien mukaan tarve käsillä tekemiseen ja käsityön opetukseen tulee säilymään myös tulevaisuudessa.

No toivottavasti antaa hirviästi onnistumisen elämyksiä ja uusia taitoja ja myös tietoa ja iloa. Kaikenlaista hyvinvointia. Ja se tietenkin että jos kaikki nämä toteutuu nii se on yhteiskunnalle hyvinvoivat kansalaiset, se on yhteiskunnalle suuri voimavara. O1

Kyllä täälä varmasti edelleen villasukkia tarvitaan ja toisaalta taas varmaan naisilla ja miehillä säilyy se tarve siihen omilla käsillä tekemiseen. – – Onhan tässä nyt monta sataa vuotta niitä tehty, niin ei se harrastus mun mielestä mihinkään häivy eikä lopu. Koska se on jotenki henkilökohtanen asia, että jokainen tykkää jotaki tehdä käsillään. O3

Seuraavaksi selvitetään tarkemmin käsityön opetuksen myönteisiä vaikutuksia yhteiskuntaan ja yksilöön.

6.2.1 Käsityön opetuksen anti yhteiskunnalle

Tässä tutkimuksessa käsityön opetuksen anti yhteiskunnalle tuli näkyväksi osaavien kansalaisten eli tulevaisuuden *työvoiman* kautta. Vaikka elannon ansaitseminen käsityöläisenä on nyky-Suomessa hankalaa, voivat käsityötunneilla opitut asiat auttaa tulevassa ammatissa. Yleissivistävänä oppiaineena käsityö on mukana kehittämässä työelämässä tarvittavia valmiuksia (Kaukinen 2009a, 7). Monet koulukäsityön kehittämät taidot, esimerkiksi suunnittelun ja projektityöskentelyn taidot, ovat haastateltujen mukaan varsin hyödyllisiä usealla alalla. Myös käsillä tekemisen taidoista koettiin olevan hyötyä edelleen.

Onhan se arvokas taito jos osaa tehdä käsitöitä. Vaikka tänä päivänä Suomessa ei ehkä sillä niin suuressa määrin elätä ihtiään. Mut kyllä se on semmonen hyvä vapaa-ajan viettotapa ja kyllä siitä voi olla hyötyä ammatissa. O1

Että vaikka meistä ei tulis käsityöntekijöitä nii tietää miten toteutetaan. Se edesauttaa suunnittelutyötä, esim. insinöörit tarvii, niitä monenlaisia taitoja kuitenkin. O1

Kyllä meillä on vielä – – vaikka mitä ammatteja joista tarvitaan kädentaitoa. O3

Opettajien mielestä käsityön opetus pystyi auttamaan myös oman alan ja ammatin löytämisessä: käsityötunneilta joku saattoi löytää kipinän tiettyä alaa kohtaan, päätyä kouluttautumaan sille ja työskentelemään sen parissa. Näin koulukäsityö auttoi saamaan työvoimaa kyseiselle alalle antamalla mahdollisuuden tutustua siihen ja sen vaatimiin taitoihin. Tällaista-kaan vaikutusta yhteiskuntaan ei voitu vähätellä. Jos peruskoulussa ei olisi käsityön opetusta eli mahdollisuutta tutustua käsillä tekemiseen, olisi vaikea saada uusia tekijöitä käsityötaitoja vaativille aloille (Kaukinen 2009a, 7).

Tietenki joku saattaa löytää sen oman asiansa siinä. – – Mutta varmasti, on kai siinä seki niinkö yhteiskunnalle että kyllähän joku saattaa löytää itensä tavallaan sieltä sitte, tää on se mun juttu sitte. O4

Voihan se joilleki aloille antaa tulevaisuuden ammatilaisia, jotka on kiinnostunu siitä, että ne on nähny, että tää on mun juttu ja se säilyy. O6

Suomella on mainetta sekä muotoilun että teknologian saralla ja käsityön opetus on ensiarvoisessa asemassa kehittämässä näiden alojen vaatimia valmiuksia (Kaukinen 2009a, 7;

2010, 139). Yksi opettajista pohti peruskoulun käsityön opetuksen roolia kiinnostuksen herättäjänä ja innostajana luoville aloille pyrkimiseen: käsityötunneilla mahdollisuuden luovuuteen ja luovan ajattelun kehittämiseen saanut saattoi myöhemmin päätyä vaikka suunnittelijaksi.

– – mutta kuitenkin niin sielä saattaa tulla semmosia ihmisiä joilla on ihan selekeesti lahjoja tälle alalle. Ja joku voi jopa innostua niin pitkälti, ku huomaa, että hän on kiinnostunu, hän on jopa hyvä tietyissä tämmösisä pienissä asioisa, että me saajaan niitä uusia suunnittelijoita, uusia tämmösiä henkilöitä joittenka nimi voi joskus lokia josaki valtakunnan ja maailman lehesä aika isollaki alakukirjaimella. O2

Opettajien käsityksissä tuli voimakkaasti esiin käsityön opetuksen merkitys työelämän kannalta. Opetussuunnitelmien painotus on muuttumassa yhä enemmän kohti yleissivistävää koulukäsityötä (Perusopetus 2020, 167–168), mutta haastateltujen opettajien näkemykset asettuivat vahvasti työelämälähtöisen näkökulman puolelle. Kokevatko nykypäivän opettajat todella koulun tehtävän olevan työvoiman valmistaminen?

Käsityön opetuksen merkitys *kulttuuriperinnön säilyttäjänä* tuli esiin jokaisessa haastattelussa. Käsityössä oppilas on yhteydessä ympäröivään maailmaan ja kulttuuriin (Karppinen 2005, 121; Lind 2009). Haastatteluiden perusteella havaittiin kolme näkökulmaa: käsityökulttuurin historian ymmärtäminen ja kunnioittaminen, käsityötaitojen säilyttäminen ja käsityökulttuurin kehittäminen. Perinteitä oli kunnioitettava, mutta niihin ei saanut jäädä kiinni. Opetus suunniteltiin tulevaisuuden tarpeita varten historiaa unohtamatta.

Se siinä onki haaste, että mitä kannattaa siirtää seuraavalle sukupolvelle ja misä määrin ottaa uutta, että mitä se tulevaisuus vaatii. Koska kuitenkinhan me tulevaisuutta varten kasvatetaan näitä lapsia, että ei se oo että halutaan opettaa vain. O1

Käsityön historian ymmärtämisen ja kunnioittamisen opettaminen oli yksi käsityön opetuksen tavoitteista kulttuuriperinnön säilyttämiseen liittyen (Lind 2009). Opettajien mielestä oli tärkeää, että koulukäsityö tutustutti perinteisiin käsityön tekniikoihin ja materiaaleihin ja opetti näin ymmärtämään ja kunnioittamaan käsityökulttuurin historiaa.

– – ja kai meillä pitää tietenki tuntea tää mejän perusmateriaali suomalainen puu, mitä on käytetty aina. Mistä on tehty aikanaan työkaluja, tarve-esineitä, niin onkai se nyt vähä historiantuntemustaki, jos sitä osataan työstää. O6

– – kyllä on hyvä nykypäivän nuorten ja ihmistenki vielä ottaa ja jollaki lailla päästä perille tästä entisajan käsillä tekemisen kulttuurista, että ymmärtää myös sitä historiaa mitä täälä on. O2

Nykyisen kertakäyttökulttuurin aikana käsitöiden tekeminen ei nouse enää tarpeesta, sillä kaiken voi ostaa valmiina (Pöllänen & Kröger 2000, 235). Kun kaikki ostetaan valmiina,

tuotteiden valmistus ja synty jää Pietikäisen (2006, 83) mukaan lapsille tuntemattomaksi. Tästä seuraa etäännyminen käsityökulttuurista ja sen historiasta. Tässä tilanteessa käsityön opetuksen rooli käsityökulttuurin ymmärtämisen ja sitä kautta kunnioittamisen opettamisessa kasvaa.

Että jonku verran pittää myös tuota nii, niinkö kunnioittaa niitä semmosia perinteitä – ja että ymmärretään sitä ettei aina oo, että tämä on mejän viimesten vuosikymmenten hapatusta tämä että sä voit mennä kauppaan ja ostaa kaikki sieltä. Ja ymmärretään niitä ja osataan arvostaa niitä aikasempia sukupolvia, jotka on tehny ihte kaikki. O2

Samoin kuin Lindin (2009) tutkimuksessa, tämän tutkimuksen haastatteluissa käsityön tekemisen taitojen säilyttäminen nousi tärkeäksi käsityön opetuksen anniksi. Viime vuosikymmenten aikana käsillä tekeminen on vähentynyt huomattavasti (Pöllänen & Kröger 2000, 233), mistä johtuen koulun asema näiden taitojen ylläpitäjänä ja kehittäjänä on korostunut entisestään. Kuten aiemmin todettiin, opettajat olivat huomanneet taitojen heikkenneen ja pitivät tärkeänä, että saavutettuja taitoja pidettäisiin yllä eikä taitotaso enää heikkenisi.

Käsityötaito on kuitenkin semmonen, joka ei sais hävitä meiltä. O6

Mun mielestä, sitä mää tarkotin ko mää puhuin niistä tämmösten perinteisten tietojen ja taitojen ja valmiuksien kunnioittamisesta ja vaalimisesta ja siitä että niitä siirrettäs sukupolvelta toiselle. Niin minusta on aikalailta onneton tilanne, että jos se tästä vielä alkaa laskemaan. Ettei osata käyttää tiettyjä perustyökaluja siihen tehtävään, mihin ne on otettu ja suunniteltu. O2

Kaukisen (2009b, 52) ja Lindin (2009) mukaan käsityön opetuksen painotusta on suunnattava kohti kulttuurin uudistamista. Teollistumiseen saakka kaikki materiaallinen kulttuuri oli ihmisten käsin luomaa ja nykyään käymme museossa ihmettelemässä noita esineitä aikansa kulttuurin kuvastajina. Herää kysymys, miksi käsityö olisi nykyäänkään mitään vähäisempää. (Kaukinen 2009b, 50.) Yksi opettajista näki käsityön opetuksen antina yhteiskunnalle myös käsityökulttuurin kehittämisen.

Kyllä se kulttuuriaki mitä suurimmassa määrin on käsityön tekeminen. Siinä viiähän sitä kansallista kulttuuria eteenpäin ja sitte taas vaikutteita otetaan vähä muualta, niin se on sitä kansainvälistäki touhua. Kyllä sillä on niinkö iso merkitys yhteiskunnassa. O3

Käsityökulttuurin kehittyessä käsityön perinteet muuttuvat. Niitä uudistetaan teknologian kehityksen tai uusien vaikutteiden pohjalta. Haastatteluissa todettiin, että uusien tekemisen tapojen tai tuotettujen produktien pohjalta löytyy usein kuitenkin perinteinen tekniikka uudella tavalla ajateltuna.

Perinteethän muuttuu, mutta jos ajatellaan että käsitöissäki, niin vaikka ei tehä perinteisiä käsitöitä niin ne menetelmähän kuitenkin on samat. Ku lähetään purkamaan sitä uutta juttuja

mikä on ehkä tehty, niin ei sielä nyt niin kauhiasti sitä uutta oookkaan, että silmukka on silmukka tänäki päivänä, vaikka se tuote ja se käyttö on eri. O5

Tässä tutkimuksessa käsityön opetuksen anti yhteiskunnalle ilmeni työvoiman tuottamisen ja kouluttamisen sekä kulttuuriperinnön säilyttämisen kautta. Anti yhteiskunnalle tuli yksilön välityksellä: käsityön opetus kehitti työelämässä, myös luovilla aloilla, tarvittavia valmiuksia, teki tutuksi käsityötaitoja tarvitsevia aloja ja innosti kouluttautumaan niille. Käsityön opetus vaikutti kulttuuriperinnön säilymiseen kolmella tavalla: opettamalla käsityökulttuurin historiaa ja ymmärtämään sitä, opettamalla käsityötaitoja ja näin säilyttämällä ne sekä kehittämällä käsityökulttuuria monikulttuurisuuden ja uusien tekniikoiden vaikutuksesta.

6.2.2 Käsityön opetuksen vaikutukset yksilöön

Luokanopettajien mielestä käsityön opetus kehitti lasta kokonaisvaltaisesti. Ihminen oli heidän mukaansa psykofyysinen, sosiaalis-kulttuurisessa ympäristössä elävä kokonaisuus, jonka kehittyminen hidastuisi ilman käsityötä. Garberin (2002) tutkimuksessa opettajien käsitykset olivat samansuuntaisia.

Lapsihan on kokonaisuus, että motoriset taidot, ilmaisutaidot, ne tukee sitä oppilaan kokonaisvaltasta kehitystä. Elikkä jos jätetään joku osa-alue pois, että esimerkiksi käsityötä ei opetettas ollenkaan, niin se jättää niin paljo sitä semmosta motoristen taitojen ja käden-silmä-yhteistyötä ja monenlaista, yhteisöllisen ryhmätyön oppimista ja kaiken näköstä se jättää pois. O5

Käsityön fyysisistä vaikutuksista opettajat mainitsivat erityisesti käsien motoriikan ja koordinaation kehittymisen. Käsityötä tehdessä vaadittiin koordinaatiokykyä ja visumotoriikkaa. Käsityön eri tekniikoissa kehittyivät käsien liikkeiden hallinnan tarkkuus ja nopeus sekä silmän ja käden yhteistyö. Hyvät motoriset taidot olivat hyödyksi jokapäiväisissä tehtävissä, kuten kirjoittamisessa.

– – sais sitä harjaantumista nimenomaan kädentaitoihin. Kädentaitoihin ja tuota niin sano-taanko näin, että esimerkiksi tämmösiin motoriikan, hienomotoriikan opettamisen osalta”. O2

On se semmonen aivotyöki se käsityö, että siis silmän ja käden ja semmonen yhteistyö, että miten sä sitä opetat muussa paremmin. O3

Käsityöllä on todettu olevan huomattavia myönteisiä *psykkisiä vaikutuksia* (Kaukinen 2009a; 2009b; Pöllänen 2006). Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kertoivat psyykkisistä vaikutuksista monipuolisesti ja käytännön esimerkkejä hyödyntäen. Käsityön opetuksella nähtiin olevan vaikutusta henkiseen hyvinvointiin ja kasvuun. Käsillä tekeminen oli terapeutista ja mielenterveyttä edistävää. Tekemisen ilo ja onnistumisen kokemukset johtivat itsetunnon vahvistumiseen (Ruismäki & Juvonen 2011, 138).

Sitte mun mielestä yks hirviän tärkeä asia on myös, että se on semmonen jotenki mieltä eheyttävä, mielenterveyden hoitamiseen ja henkisen hyvinvoinnin ja henkisen kasvun, niinkö se edesauttaa niitä. Et ne on hirviän isoja kysymyksiä, isoja asioita. O1

Mä nyt kerron yhen esimerkin ku mulla oli semmonen poikaoppilas, jolla oli äärettömän heikko motoriikka, että kirjottaminen ja kaikki tämmöset oli tosi vaikeaa. Ja sitte me tehtiin vohvelipujotusta ihan ja se teki kaikista helepointa, elikkä suoraa vaan. Nii se oli että tää on mukavaa ja se koki onnistumista ja innostu ja oli tosi mukavaa. Et jos mä oisin teettäny sillä jotaki liian haastavaa niin se ois varmaan oppinu inhuaan sitä. Että aina pitää se aatella että se mielihyvä tulee siinä sivusa, joka sitte myös ruokkii motivaatiota tietenki. O1

Vaikka iso osa oppilaista nautti käsityötunneista, mahtui joukkoon myös niitä, joille käsityö ei tuottanut mielihyvää. Käsityötunneilla koettujen negatiivisten oppimistapahtumien huomautettiin vaikuttavan minäkuvaan ja itsetuntoa heikentävästi.

Kun sä käsillä teet, sillä on aina joku semmonen (tarkotus) joka tuottaa mielihyvää tai onnistumista. Aina siihen ei pääse, aina tulee ryhmässä semmosia lapsia joille ei sitä pysty sitte antamaan, mutta aina toivois että se jostain löytys. O5

Opettajat totesivat käsityön opetuksen antavan oppilaille mahdollisuuksia havaita omat taitonsa. Tekemällä ja kokeilemalla oppilaat löysivät uusia puolia itsestään ja uskaltautuivat yrittämään asioita, joihin he eivät tienneet kykenevänsä. Tällaisen pystyvyyden huomaaminen auttoi rakentamaan oppilaan minäkuvaan.

Mutta kyllähän se nyt vähä kertoo oppilaille itelleen, että minkälaisia taitoja mulla on. Ja mitä minä saan aikaseksi – –. O6

Että oivalletaan ja huomataan, että pystytään tekemään jotaki ja se fiilis mikä siitä tulee. O4

Käsityön opetus tarjosi lapsille elämyksiä (Ruismäki & Juvonen 2011, 137). Itse valmistettu tuotos ei ollut aina pääarvossa, vaan oppilaat iloitsivat käsityöprosessista ja sen aikana koetuista tunteista. Käsillä tekeminen antoi hengähdystauon stressaavista asioista. Toisaalta tekniikoiden automatisoiduttua käsityössä pystyi keskittymään muuhunkin kuin meneillään olleen työn tekemiseen.

Välttämättä se ei oo ees se tuote, vaan se on se tekeminen. Se että sä saat tehdä, se on rentouttavaa ja siinä pystyy ajattelemaan muitaki asioita ku pelkästään sitä käsityötä. O5

– – minusta se on niinkö elämyksellisyyttä ihan täysin. Niin mää aattelin, että se on kuitenkin elämyksiä. Nimenomaan onnistumisen elämyksiä. O4

Haastateltujen opettajien mielestä käsityöllä oli *sosiaalisia vaikutuksia* yksilöön. Lapsen minuus rakentuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Antikainen 1993, 81). Käsityössä oppilaat saivat olla osa yhteisöä ja harjoittelivat yhteistyön tekemistä (Garber 2002, 137). Sosiaaliset taidot kehittyivät ryhmätyön lisäksi yksilötyössä. Laitteiden ja välineiden määrien ollessa rajoitetut oppilaat joutuivat odottamaan vuoroaan.

Yhteistyötaidot, käsityö on oikein otollinen siihen, voijaan tehdä ryhmässä ja auttaa toisia ja siinä on hirviästi taitoja mitä oppii. O1

— ja sitte ehkä jonku verran niitä sosiaali- tai taitoja, että voijaan tehdä yhdessä ja että on työpistettä ja käytetään työkaluja vuorotellen. O6

— se on semmosta yhdessä tekemistä ja sosiaalista toimintaa. Et se ei oo pelkästään sitä että nyrpätään itekseen sitä työtä, vaan siitä tulee tosi mahtavia keskusteluja. Mä oikeen nautinkin niistä kuutosista, jotka alkaa olla murrosiässä ja niitten kanssa tulee tosi mahtavia keskusteluja sielä —, kun niinku keskitytään siihen työhön. O5

Käsityötunnit antoivat opettajille mahdollisuuden luoda syvemmän suhteen oppilaisiin. Työskentelyn lomassa oli aikaa keskustella oppilaille ajankohtaisista ja tärkeistä asioista.

Opettajien käsityksiä kooten voidaan sanoa, että positiiviset käsityökokemukset lisäsivät käsityön merkityksellisyyttä lapselle ja vahvistivat motivaatiota (Karppinen 2005, 126). Opettajilta vaadittiin taitoa ja huomion kiinnittämistä tehtävänantoihin niin, että kaikki oppilaat saivat kokemuksia pystyvyydestä. Silloin käsityön opetuksen koettiin tarjoavan myönteisiä kokemuksia ja ilon hetkiä myös niille oppilaille, jotka eivät olleet vahvoja osajia kädentaidoissa. Käsityötunneilla oppilaat pääsivät tekemään jotain itseään tyydyttävää yhdessä vertaistensa kanssa ja saivat itsevarmuutta omista kyvyistään taitojen kehittyessä. Tämän seurauksena heidän itsetuntonsa kohosi ja he kokivat pystyvänsä kontrolloimaan omaa elämänsä. Käsityön opetus mahdollisti lapsen yksilöllisen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen kasvun. (Garber 2002, 137; Ruismäki & Juvonen 2011, 137–144.)

6.2.3 Käsityön erityispiirteet

Nykymuotoinen peruskoulun käsityön opetus on harvinaista maailmalla. Monissa maissa käsityö on liitetty osaksi kuvataidetta, muotoilua tai teknologiakasvatusta (Garber 2002; Pöylänen 2009, 250). Tutkimukseen osallistuneet opettajat tiedostivat käsityöoppiaineen ainutlaatuisuuden ja yksi opettajista tiesi kertoa, että koululla vierailevat ulkomaalaiset opetusalan henkilöt ihailivat usein Suomen monipuolista taide- ja taitokasvatusta.

Meillä on nyt näitä japanilaisia ollu, nii hehän on aivan haltioituneita siitä että meillon käsitöitä Suomessa —, että se on semmonen aivan uskomaton herkkupala. O3

Käsityökasvatus on tärkeää, sillä tutkimusaineiston perusteella käsityössä opittiin tietoja, taitoja ja arvoja, jotka eivät tulleet esiin yhtä selkeästi muissa oppiaineissa. Seuraavaksi eritellään näitä käsityön opetuksen erityispiirteitä.

Käsityön tullessa peruskoulun oppiaineeksi sen tärkein tehtävä oli opettaa taidot, joita arkielämässä tarvittavien esineiden valmistaminen vaati (Pöllänen 2009, 250). Tämä tehtävä on menettänyt roolinsa, mutta käsityön opetuksella on edelleen tärkeä sija *arkiellämän taitojen* opettamisessa. Arjen sujuvaan pyörittämiseen tarvitaan monenlaisia tietoja ja taitoja. Esi-merkiksi oman talouden hoitaminen ja ylläpitäminen vaativat tietoa materiaaleista, niiden ominaisuuksista ja huoltamisesta. (Kaukinen 2009a, 8.) Haastateltujen opettajien mielestä käsityön opetus auttoi oppilaita omaksumaan näitä arkielämässä tarvittavia taitoja.

Kyllähän ne on semmosia arkiellämän taitoja, mitä käsityötunneilla opetellaan. O1

Kyllähän mejän on kuitenkin pakko tietynlaisia ihmisen perustaitoja, jokapäiväsen elämän taitoja pitää yllä. Että jos sielä kotona pitää liimata tuolia tai tehdä jotaki pientä, osata naulata ja vähä sahata, niin kyllähän se on meillä semmonen, miten mää sen sanosin, perustaito. O6

– – mutta kuitenkin että jos joku asia on että sitä et ihte kykene, et ihte pysty tekkeen nii se saattaa vaikuttaa hyvinki, vaikka se on pieni asia, nii hyvinki pitkälle. O2

Ja sitte ihan arkipäivän juttuja. – – Jos nappi lähtee tai pikkasen repsottaa joku niin sitte otetaan neula ja lankaa ja ommellaan ja sitä pystyy vielä käyttään. O4

Opettajien mielestä yksi tärkeimmistä käsityössä opittavista asioista oli *työn arvostus*. Käsityön opetuksen ansiosta lapset näkivät, kuinka monia vaativia työvaiheita tarvittiin ennen tekeillä olleen tuotteen valmistumista. Opettajat epäilivät, että nykypäivänä on vieraannuttu entisten aikojen tekijäyhteiskunnasta. Vaikka teollistuminen ja teknologian kehittyminen ovat tuoneet uusia elementtejä käsityöhön, ne ovat myös vieneet siltä huomiota (Kaukinen 2009b, 52–53). Opettajat huomauttivat, että muukin kuin akateeminen ja korkealla teknologisella tasolla tapahtuva työ on tärkeää. Arvostuksen kohteena olivat työn tekeminen ja sen tulos. Opettajien mukaan oli tärkeää arvostaa sekä omaa että toisten työtä.

– – ja siinä on vielä semmonen filosofinenki asia elikkä opit arvostamaan omaa työskentelyä, oman työskentelyn tulosta sekä myös opit arvostamaan toisen ihmisen työtä ja toisen ihmisen työn tulosta. O2

Oman työn arvostamiseen liittyi huolellisen työn tekeminen. Opettajat vaativat oppilailtaan siistiä työn jälkeä ja opettivat kiinnittämään huomiota käsityön laatuun. Koulukäsityössä tärkeintä ei ollut virheetön lopputulos. Lapsen piti kuitenkin tehdä parhaansa senhetkisten kykyjensä mukaan.

Jos mää aattelen ihan niinkö henkilökohtasesti, niin se on ehkä se kaikkein tärkein on se oman ja toisen työn kunnioitus. Että se lähtee siitä. Ja että ei päästäs omien kättensä läpi ihan mitä sattuu, että jos jonkulainen niinkö semmonen niinkö... Arvostas sitä omaa tekemistä. O4

Opettajan ei kannata kuitenkaan koskaan luopua semmosesta tietystä vaatimustasosta. Koska se lapsiki oppii arvostaan omaa työtänsä ja osaa arvostaa sitä paremmin kun hän tietää, että hän on parhaansa pistäny tähän, että se ei oo mitenkään huitasemalla tehty. Osalla se paras on

todella hienon näköstä työtä, osalla se aivan kaikkein paras ei ehkä oo sitä mitä opettaja aattelee, mut se on sille lapselle se paras mitä hän kykenee tekemään sillä hetkellä ja niillä taidoilla mitä hänellä on. Se on niinkö mahtava nähä se lapsen oma tyytyväisyys. O3

Ruismäen ja Juvosen (2011, 137) mukaan innostus käsityöhön on usein lähtöisin kotoa. Jos kodin vallitseva ilmapiiri on sopiva, vanhempien arvostus työtä ja itse tekemistä kohtaan siirtyy lapsille. Lisäksi lapsuudessa opitut arvot vaikuttavat aikuisena tehtäviin valintoihin (Antikainen 1993, 87). Osa tutkimukseen osallistuneista opettajista oli huolissaan kotien asennoitumisesta käsillä tekemiseen.

Minusta vaan tuntuu, että onko enää kodeissa niin paljon sitä oman työn arvostusta, ko kaikki on niin valamista. O4

Toisaalta osa opettajista koki käsityön määritelmän laajentuneen ja käsityön tekemisen saaneen uusia puolia. Sen ansiosta käsityön arvostus oli kasvanut. Käsityön harrastamisella ja koulukäsityöllä oli yhteisiä piirteitä, kuten uusien menetelmien keksiminen, tekemisestä nauttiminen ja pienistäkin onnistumisista iloitseminen.

Käsityön arvostushan on nyt noussu ja nyt arvostetaan niitä käsityöasioita ja nähhään se semmosena, että se on saanu ihan hyviä uusia merkityksiä. Ei enää oo välttämättä se, että täytyy olla tosi hyvä tai tosi taitava tai tehdä jotaki perinnekäsitöitä, vaan voi se ilo ja se käsillä tekemisen, onko se nyt sitte se flow, puhutaan vaikka siitä, että sen voi saavuttaa semmosella pienellä jutulla, vaikka teet jollain sormineulonnalla huivin ja oot tyytyväinen siitä, että mä oon tehny tämän. O5

Tutkimusaineistosta voidaan päätellä, että työn arvotus ymmärrettiin *tekemällä oppimisen* avulla. Tarve käsillä tekemiseen tulee syvältä ihmisen olemuksesta (Dissanayake 1988, 61–73; Kojonkoski-Rännäli 1995, 61), ja käsityöoppiaineessa pääpaino on konkreettisesti tekemisessä teoriapainotteisen opiskelun sijaan. Käsityön sisältöjä ei voinut opetella kirjoja lukiemalla, vaan niitä piti päästä harjoittelemaan. Kokeilemalla ja rohkeasti yrittämällä opittiin uusia taitoja ja samalla lasten asenteet ja arvot muokkautuivat.

Se että sä oot itte tehny jotaki konkreettista, se on niin merkittävä asia. Se on niin syvällä, se on meidän sielä ihmisen semmosessa tarpeissa. Mun mielestä se on semmonen asia, mitä ei sais jättää pois. O5

Että ne on niitä asioita jotka tavallaan tulee opittua myös siinä mukana. Ja niitähän ei tuu opittua jos ei tuota periaattees opetella, tehdä. O2

Opettajat painottivat opetuksessaan *prosessityöskentelyä*. Pienelle lapselle on tärkeää valmistettu tuote ja sen kautta saadut elämykset. Lapsen kasvaessa prosessien aikana tapahtuva sisäinen kehittyminen ja siihen liittyvät ongelmanratkaisutilanteet nousevat korkeampaan

arvoon. (Karppinen 2005, 122–123.) Käsiyöprosesseissa pyrittiin usein kokonaisen käsiyön tekemiseen (Hilmola 2009, 103–104; Pöllänen & Kröger 2004, 160–161) ja opettajilla oli hyvin hallussa siihen kuuluvat vaiheet.

Se lähtee suunnittelusta, ihan ideointi, suunnittelu, sitte se käsiyöprosessi ja se valmis tuotos. Ihan kaikki vaiheet siinä. Ja siinäki se kokonainen käsiyö nii siihen liittyy myös sen työn tekemisvaiheessa se suunnitelman uudelleenjäsentyminen ja kehittyminen eteenpäin, et tavallaan sen suunnitelman muuttaminenki. Ja valitut tekniikat, kaikki ne liittyy jo suunnitteluvaiheeseen. Tekniikka ja materiaalin valinta ja sitte toteutustavat. O1

Opettajat totesivat, että samankaltaista konkreettisen tuotteen ideointia, suunnittelua ja toteuttamista ei juurikaan tapahtunut muissa oppiaineissa. Prosessien aikana jouduttiin ratkaisemaan ongelmia luovasti ja keksimään vaihtoehtoisia toteutustapoja.

Jos me tehään vaikka essu – tai tossut tai lapaset. Niin eihän ne tuu tunnissa valmiiksi. Että siinä kyllä semmosta pitkäjänteistä työskentelytapaa opetellaan mitä suurimmassa määrin ja semmosta tavallaan että sä et koko ajan oo opettajan kimppuun tukeutumassa vaan että sä jou'ut ratkaista, semmosia ongelmanratkaisutilanteitaki tulee. O3

Käsiyöprosessit suunniteltiin niin, että oppilas käytti jo osaamiaan tekniikoita tai kehitti taitojaan prosessin aikana. Myös opettaja koki onnistumisen tunteita oppilaiden kautta.

Ennen joulua siellä oli jo oppilaita, niillä oli heti visio, että joo tonttuja he huovuttaa. – Enkä mä niihin töihin, mun ei tarvinnu rikkaa ristiin panna. Elikkä ne oli niitä just jokka oppilas suunnitteli alusta loppuun. Kävin välillä tietysti kysymäsä semmosia ongelmanratkasutilanteita, että mitä sä tekisit täsä tilanteessa tai näin. Ne on mahtavimpia tilanteita opettajalle ko näkee että oppilas kykenee itsenäisesti tekemään. O3

Pitkäjänteisen työn tekeminen oli oppilaille haasteellista. Käsiyöprosesseissa oppilaat oppivat suunnittelemaan omaa työtään ja taitojen kasvaessa ottamaan yhä enemmän vastuuta (Perusopetus 2020, 167–168). Prosessin loppuun vieminen vaati sitkeyttä ja kykyä olla lanistumatta vastoinkäymisistä.

Josain vaiheessa yks poika sano, että 10 kertaa jälellä, mitä luulet, otanko kotiin tämän vähäks aikaa? Mä sanoin että ota ens viikoks kotia, neulo siitä nuin pitkästi. Tavallaan semmosta oman työn suunnitteluaki, ikäänku semmosta aikataulutustaki oppii. O3

– että siinä vähän kasvatetaan sinniä ja sitä, että miten se on pakko ponnistella, että saa sen jonku homman valmiiksi. O6

Haastateltujen opettajien mielestä käsiyön opetus tarjosi erityisen hyvän kanavan *luovuuden* kehittämiseen. Koulumaailmassa toiminta on varsin rajattua ja strukturoitua. Oppilaiden odotetaan toimivan ja ratkaisevan asioita heille opetetuilla tavoilla ja mahdollisuudet luovien ratkaisujen tekemiseen ovat hyvin vähäisiä. Samoin harvat oppiaineet tarjoavat mahdollisuuksia itseilmaisuun. Opettajat nostivat käsiyön tärkeään asemaan, koska se kannustaa oppilaita tekemään luovia ratkaisuja.

(Käsityö) on tällöinen luova aine, missä saa ite toteuttaa itseään, kyllä mun mielestä se on se suurin anti sille oppilaalle. Kuitenki ku koululaisen elämä ja muutenki elämä on aika, on paljo semmosia strukturoituja ja rajattuja asioita. O5

-- ja myös tällöisen tietynlaisen luovuuden kehittämisen osalta nii se on aika ensiarvosessa tilanteesa. O2

-- pystytään vähä antaa mahollisuutta kehittää luovuutta --. O6

Käsityön opetuksen toteuttamisen tapa kuitenkin vaikuttaa siihen, tarjoavatko käsityötunnit tilaa luovuudelle ja itseilmaisulle vai eivät. Kun käsityön opetuksessa toimitaan kokonaisen käsityön periaatteen mukaisesti ja oppilas saa suunnitella ja toteuttaa projektin itse, on mainittujen asioiden kehittyminen mahdollista.

Kyllä se käsityö on semmosena luovana prosessina huikea polku. O3

Käsityö oli opettajien mukaan *kokonaisvaltaista* tekemistä, jonka kautta opitaan erilaisia elämässä tarvittavia taitoja.

Se on niin kokonaisvaltanen se käsityön opiskelu, että se ei oo pelekästään se käsityötaidot, mutta kaikki muutki asiat, mitkä sen avulla kehittyi. O1

Käsityön opetus mahdollisti oppilaiden yksilöllisen tukemisen. Oppilaista tuli esiin erilaisia puolia. Muutoin levoton ja lukuaineissa keskittymiskyvytön lapsi saattoi käsityötunnilla syventyä rauhassa omaan työhönsä.

Mutta tykkään ja siinä mielesä, että sielä tulee oppilaista tulee erilaisia puolia esille. Tietenki jotku on ihan samanlaisia yhtä tehokkaita tai yhtä tuota vetämättömiä. O4

Käsityön parissa työskenteleville käsityön anti on usein itsestään selvä (Kaukinen 2009b, 50), mutta sen sanoiksi pukeminen voi olla haastavaa käsityön moniulotteisuuden takia (Anttila 1983, 6; Kaukinen 2009a; Kojonkoski-Rännäli 1998, 48–50). Tässä tutkimuksessa ilmenneet opettajien käsitykset käsityön annista olivat yhdensuuntaisia Kaukisen (2006), Lepistö (2004) ja Lindin (2009) näkemysten kanssa.

Mää mietin vaan mitä se oppilas siitä saa. Ei varmaan tiedostakaan vielä sitä että mitä se saa. -- en mä usko että monikaan niinkö aattelee, että ei hitsi nyt mä osaan tehdä tämän, että nyt mä teen sitte kotonaki näitä sitte. Eli se anti tulee sitte vuosikausien päästä. O4

Käsityön opetuksen merkitys ei ole pelkästään käsityön tekniikoiden opettamisessa, vaan muun muassa taiteen, taidon ja työn arvostamisessa, ammatinvalinnassa ja arjenhallinnassa sekä luonnon ja kulttuurin arvostamisessa (Kaukinen 2006, 80). Opetuksen lähtökohtana tulisi olla, että lapsi oppii tiedot ja taidot, joiden avulla hän selviää elämässä (Lind 2009).

7 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajien käsityksiä käsityön opetuksen nykytilasta ja merkityksestä. Aineistosta saadut tulokset olivat samansuuntaisia aikaisempien tutkimuksien kanssa ja tukivat teorialuvuissa esitettyjä näkemyksiä. Fenomenografisen tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä, eikä se ole tarkoitukseen. Vaikka tulokset kuvaavat käsityön opetusta ilmiönä, käsitykset ovat aina sidoksissa yksilön omaan kokemusmaailmaan. Tämän tutkimuksen tulokset pohjautuvat ainoastaan tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsityksiin. Vaikka analyysi ja johtopäätökset johdetaan aineistosta, on oleellista huomioida tutkijoiden henkilökohtaisten tulkintojen vaikutus niihin. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Seuraavaksi tiivistetään tutkimuksen keskeisimmät tulokset ja tehdään niistä johtopäätöksiä. Lopuksi arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja esitetään jatkotutkimusehdotuksia.

7.1 Keskeisimmät tulokset

Käsityön opetuksen realiteetteja tutkittaessa keskeisin tulos oli, että oppilaiden heikentyneet taidot ja käsityön opetuksen taloudellinen toimintaympäristö asettivat haasteita opetuksen toteutukselle. Opettajat kiinnittivät huomiota erityisesti lasten heikentyviin motorisiin taitoihin ja keskittymiskyvyn puutteeseen. Taloudellinen toimintaympäristö, eli valtion ja opetuksen järjestäjän taloudelliset resurssit, oli puutteellinen. Tätä ei kuitenkaan pidetty varsinaisena ongelmana, vaan vallitsevana tilanteena, jossa oli tultava toimeen.

Käsityön opetuksen anti tiivistyi seuraavaan: käsityön opetus oli lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen merkittävä tukija. Koulukäsityössä kehitettiin elämässä tarvittavia fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia taitoja muita oppiaineita monipuolisemmin ja keskitetympin. Käsityön opetuksen vaikutukset näkyivät yhteiskunnassa välillisesti yksilön kautta.

7.2 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan sanoa käsityön opetuksen olevan edelleen tärkeä osa lasten saamaa peruskoulutusta, koska sen kehittävät vaikutukset ovat niin moninaiset. Käsityössä pystytään muita oppiaineita keskitetympin opettamaan lasten elämässä tarvitsemia taitoja. Silti siihen panostaminen tuntijaossa tai taloudellisilla resursseilla on varsin vähäistä ja sitä joudutaan opettamaan puutteellisissa tiloissa puutteellisin välinein. Tilanteen

voidaan ajatella johtuvan käsityöoppiaineen ja sen merkityksen vähäisestä arvostuksesta yhteiskunnassa tai siitä, ettei sen merkitystä edes tiedosteta. Suomalainen käsityön opetus ja -kasvatus ovat kansainvälisesti katsottuna marginaali-ilmiöitä, mutta sen ei pitäisi heikentää oppiaineen asemaa maassa, joka on toiminut alan pioneerinä. Varsinkaan, kun käsityön opetuksen anti on tämän tutkimuksen perusteella näin monipuolista.

Näyttää siltä, että suomalaisella koulujärjestelmällä on tapana panostaa aina sillä hetkellä esillä olevaan ilmiöön, esimerkiksi Nokian nousun myötä koulujen atk-opetukseen ja teknologiakasvatukseen ja tässä hetkessä ohjelmointiin, melko laajamittaisesti ja taakseen katso-matta. Tässä tutkimuksessa ilmennyt opettajien tapa nähdä peruskoululaiset tulevaisuuden työvoimana auttaa ymmärtämään, miten lama-aikana paine valjastaa myös koululaitos ta-louskasvun elvyttämisen tavoitteluun kasvaa. Heikossa taloudellisessa tilanteessa myös kou-lujärjestelmä joutuu pohtimaan mihin panostaa ja mistä vähentää. Tällöin on helppo panos-taa opetussuunnitelmassa ja käytössä olevilla resursseilla niihin asioihin, joiden selvimmin nähdään edistävän tilannetta ja joiden valintaan sidosryhmät painostavat. Tällaiset päätökset tuntuvat varsin lyhytnäköisesti tehdyiltä yleissivistävän koululaitoksen tekemiksi. Maailman muuttuessa nopeasti olisi järkevää taata jokaiselle lapselle spesifien taitojen sijaan yleiset taidot, joita elämässä selviäminen vaatii.

Heikossa taloudellisessa tilanteessa ja talouskasvua tavoiteltaessa taito- ja taideaineet jäävät henkisen pääoman kasvattajina sivuun. Ne joutuvat perustelemaan olemassaoloaan sekä paikkaansa opetussuunnitelmassa. On todettu, että käsityötä opettaville käsityön merkitys on itsestään selvä. Sama huomattiin tämän tutkimuksen haastatteluita tehtäessä: käsityön merkityksen purkaminen sanoiksi vaati informanteilta hieman työtä. Käsityön merkityksen itsestänselvyys sen parissa työskenteleville aiheuttaa ongelmia, kun oppiainetta pitäisi puo-lustaa tai markkinoida. Tehty tutkimus voi auttaa tässä tuoden tutkimustietoa opettajien kä-sityksistä käsityön opetuksen merkityksestä ja annista.

Toivottavaa olisi, että esimerkiksi käsityön opetuksen konkreettisten vaikutusten eli taidon tehdä käsillä lisäksi sen psyykkiset ja sosiaaliset vaikutukset pidettäisiin mielessä. Vaikka taito neuloa villasukka ei ole nyky maailmassa enää välttämätön, ovat luovuus, vahva itse-tunto ja myönteinen minäkuva edelleen varsin hyödyllisiä. Jos arvostelee käsityön opetusta pelkästään siellä opettujen tekniikoiden perusteella, katselee sen antia todella kapea-alai-sesti ja vain tällöin voi pitää oppiainetta aikansa eläneenä. Taloudellisen epävarmuuden, pät-

kätöiden ja hektisen elämänrytmin aikana käsityön merkitys elämänhallinnan ja mielenterveyden edistäjänä on ainutlaatuisessa asemassa. Nyt koulua käyvät ovat niitä, jotka tulevat näissä olosuhteissa elämänsä elämään. Käsityön opetus peruskoulussa voi tutustuttaa myös näihin hyvinvointia edistäviin käsityön puoliin. Vaikka peruskoulu välillisesti auttaa valtiota saamaan työvoimaa, on myös tämän työvoiman eli ihmisten henkinen hyvinvointi tärkeää. Hyötynäkökulmasta katsottuna vain hyvinvoivasta kansasta on valtiolleen hyötyä.

Tutkimuksessa raportoidut muutokset oppilasaineiksessa herättivät kysymyksen, mistä muutokset johtuvat. Erityisesti heikentyneet motoriset taidot ja pitkäjänteisen työskentelyn vaikeus vaikuttavat elämässä moneen asiaan. Onko niin, ettei lasten elämässä ole asioita tai harrastuksia, jotka kehittäisivät motorisia taitoja? Käsillä tekemistä tai pitkäjänteistä työskentelyä vaativien välttämättömien asioiden määrä on viime vuosikymmeninä vähentynyt, kuten myös käsitöiden harrastaminen kodeissa. Lasten taidot eivät tästä syystä saa harjoitusta eivätkä lapset mallia käsillä tekemiseen. Vaikka elämän tahti on yleisesti kiihtynyt ja aikuisenkin on todettu turhautuvan, jos he joutuvat odottamaan esimerkiksi nettisivun latautumista muutamaa sekuntia pitempään, ei elämässä kaikki kuitenkaan ole saatavissa tässä ja heti. Kykyä pitkäjänteiseen työskentelyyn tarvitaan tavoitteiden saavuttamiseen opiskelussa, työssä sekä yksityisessä elämässä. Ihmisen elämässä on useita projekteja, joiden loppuunsaattaminen vaatii pitkäjänteisyyttä.

Opettajat eivät pitäneet opetuksen haastavia realiteetteja varsinaisena ongelmana. Opetuksen toteuttamiseen tarvittiin erilaisia resursseja, mutta niiden puuttumisen opettajat ratkaisivat luovilla suunnittelukyvyillä. Opetus pyrittiin järjestämään niin, että oppilaat oppivat vaaditut taidot ja kokivat tekemisen iloa puutteellisista tiloista ja välineistä huolimatta. Oppilaiden vaikeuksien ja haasteiden huomioiminen opetuksessa oli opettajille osa jokapäiväistä työtä. Tämä kaikki kertoo opettajien vahvasta ammattitaidosta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat arvostivat käsityön opetusta ja panostivat siihen.

Opetus tuntuu viimein muuttuneen oppilaslähtöisempään suuntaan. Vaikuttaa siltä, että käsityön opetuksessa on päästy pois tyylistä, jossa luokan jokainen oppilas teki saman tuotteen samaa tekniikkaa käyttäen. Tilalle on tullut oppilaat yksilöllisesti huomioiva opetus, jossa tehtävänannot rakennetaan oppilaiden osaamisen tason ja kiinnostuksen kohteiden mukaan. Opettajat painottavat opetuksessaan ongelmanratkaisutaitojen kehittämistä ja kokonaisia käsityöprosesseja. Nykypäivän opettajat vaikuttavat olevan aidosti kiinnostuneita lasten oppi-

misesta ja kehityksestä. Opetuksen uudistamiseen tarvitaan tällaisia rohkeita ja muutosmyönteisiä opettajia, joilla on monipuoliset pedagogiset ja didaktiset taidot. Vaikka opettaja on itse vastuussa omasta opetuksestaan, ei pelkkä oma innostus riitä käsityön kehittämiseen. Opetuksen taustaraameina ovat edelleen opetussuunnitelmat ja siksi tarvitaan myös yhteiskunnallista muutosta.

Peruskoulun käsityön opetuksen antia voidaan tarkastella joko yleissivistävästä tai työelämälähtöisestä näkökulmasta. Tutkimustuloksia tarkastellessa voi tuntua, että haastatellut opettajat painottivat lähinnä jälkimmäistä pohtiessaan käsityön opetuksen antia yhteiskunnalle. Näkökulma, jossa yksilö on vain yksi ratas yhteiskuntaa pyörittävässä koneistossa, on huolestuttava. Se ei anna kovin valistunutta kuvaa peruskoulun tehtävästä. Yleissivistävässä koulujärjestelmässä yksilöllä pitäisi olla arvoa muutenkin, kuin yhteiskunnallisen kilpailukyvyn näkökulmasta. Kuten aikaisemmin todettiin, käsityön anti on usein itsestään selvä tai tiedostamaton niille, jotka toimivat sen parissa päivittäin. Voidaan ajatella, että opettajat puhuivat käsityön opetuksen merkityksistä työn tekemisen kautta, koska he kokivat sen olevan tuttua ja konkreettista sekä ymmärrettävissä myös käsityöhön muuten kriittisesti suhtautuvien näkökulmasta. Työ on kuitenkin osa ihmisten jokapäiväistä arkea. Mahdollisesti yhteiskunnallisen annin pohdinta juuri työn kannalta koettiin turvalliseksi, kaikkien käsitettävissä olevaksi vaihtoehdoksi.

Luokanopettajien käsityksiä käsityöstä ei ollut juurikaan tutkittu, joten tutkimuksella saatiin uutta tietoa aiheesta. Tutkimus toi esiin käsityön opetuksen laajat vaikutukset ja niitä vaikeuksia, joita sen toteuttamisessa kohdataan. Tutkimus todisti, miten monipuolista käsityön opetuksen anti on ja ettei se ole vähäteltävissä yksilön tai yhteiskunnan kannalta. Huomionarvoista oli, miten heikko oppiaineen tilanne on resurssien kannalta ja silti opettajat pyrkivät toteuttamaan opetusta parhaansa mukaan. Tutkimuksen tuottama jäsentynyt kuvaus käsityön opetuksen nykytilasta ja merkityksestä voi auttaa suunnittelemaan ja kehittämään opetusta. Toivottavaa olisi, että tutkimus todistaisi käsityön opetuksen tärkeyttä ja parantaisi käsityöoppiaineen asemaa suomalaisessa koulussa. Tutkijoille tutkimus toi lisää tietoa työelämä varten ja kehitti heidän käsityksiään aiheesta.

7.3 Luotettavuuden tarkastelua

Tätä tutkimusta tehtäessä pyrittiin kaikin puolin noudattamaan hyvän tieteellisen käytännön ohjeistusta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013, 6) ja toimimaan eettisesti oikein. Niin tutkimustyössä kuin tulosten tallentamisessa ja esittämisessä noudatettiin tiedeyhteisön yleisiä toimintatapoja, huolellisuutta ja tarkkuutta. Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa tutkijoilla ei ollut juurikaan kokemusta tieteellisen tutkimuksen suorittamisesta ja tietoa siitä haettiin useista lähteistä. Näin muodostettiin käsitys oikeista toimintatavoista. Tutkimuksen teossa käytettiin tiedeyhteisön hyväksymiä ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä. Tutkimusote ja -menetelmä valittiin niin, että ne sopivat tutkimuskysymyksiin ja auttoivat saamaan tietoa tutkittavasta aiheesta (Eskola & Suoranta 2000, 213). Tutkijat tutustuivat fenomenografiaan, haastattelututkimuksen tekemiseen ja analyysimenetelmään ennakoon. Tutkimuksen toteutukseen liittyviä valintoja pohdittiin ja tehdyt valinnat kuvailtiin ja perusteltiin tutkimusta raportoidessa. Näin tehdyistä valinnoista saatiin lukijalle läpinäkyviä.

Informanttien määrän tarvetta seurattiin aineistoa kerätessä. Haastattelujen lukumäärä rajoitettiin kuuteen, kun aineiston todettiin alkavan kylläntyä. Tutkijat eivät kokeneet lisähaastattelujen tuovan uutta tietoa tutkimusongelman kontekstissa. (Eskola & Suoranta 2001, 62–63.) Informanteiksi valittiin henkilöitä, jotka olivat päteviä opettamaan käsityötä alakoulussa ja joilla oli siitä kokemusta. Tarpeelliset tutkimusluvut hankittiin sekä tutkimuspaikkakunnan sivistystoimelta että tutkimukseen osallistuneilta opettajilta. Informanttien allekirjoittamissa tutkimuslupadokumenteissa (Liite 1.) tuotiin esiin tutkimukseen osallistuvien oikeudet ja tutkimuksen toteuttajien velvollisuudet aineiston käsittelyn ja säilyttämisen, luottamuksellisuuden ja tutkittavien anonymiteetin säilyttämisen suhteen. Haastatelluilla oli mahdollisuus saada haastattelunsa litteraatti luettavaksi ja tutustua tutkimusraporttiin ennen sen julkaisua. Yksi opettajista halusi lukea litteraatin ja toinen raportin ennen sen julkaisua.

Sisällönanalyysi osoittautui tämän tutkimuksen aineiston käsittelyyn hyvin soveltuvaksi menetelmäksi. Analyysivaiheiden selkeän rakenteen ansiosta tekstimassan purku osiin ja jatkokehittely eteni sujuvasti. Analyysin suurin haaste oli estää luokkien limittyminen. Ongelman ratkaisemiseksi aineistoon palattiin uudestaan ja luokat luotiin aineistolle uskollisemmin (Elo & Kyngäs 2008, 113). Analyysin vaiheet pyrittiin kuvaamaan mahdollisimman yksi-

tyiskohtaisesti ja luokkien muodostamistavat perusteltiin aineistoesimerkkien avulla. Tulosluvussa tutkijoiden teksti yhdistettiin aikaisempiin tutkimuksiin ja aineistosta poimittiin sitaatteihin. Sitaatit vahvistivat tutkijoiden tulkinnan uskollisuutta aineistolle. (Huusko & Paloniemi 2006, 166, 169; Kyngäs et al. 2011, 147.) Koko tutkimusprosessi pyrittiin raportoimaan selkeästi ja johdonmukaisesti, jotta lukija pystyy seuraamaan tutkijoiden päättelypolkua analyysin alusta johtopäätöksiin ja saa näin mahdollisuuden arvioida työn luotettavuutta.

Tutkijatriangulaatio vahvisti tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 143). Tutkijat joutuivat perustelemaan toisilleen omia tulkintojaan ja käsityksiään suhteessa aineistoon tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Kahden tutkijan työparista oli hyötyä erityisesti tulosten analyysissä ja tulkinnassa. Tutkimuksen uskottavuutta arvioitiin kahdella tavalla: aineistosta johdettujen merkitysten tuli vastata haastateltujen tarkoittamia merkityksiä ja toisaalta tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia (Eskola & Suoranta 2000, 211–213; Syrjälä ym. 1994, 129).

Tutkijan käsitykset ja odotukset tutkittavasta vaikuttavat tahdosta riippumatta kaikkeen tutkimustoimintaan (Varto 1992, 26; Syrjälä ym. 1994, 122). Tutkijat tiedostivat tämän ja omat näkemyksensä tutkimuksen kohteesta ja pyrkivät minimoimaan niiden vaikutukset aineiston tulkintaan. On kuitenkin huomionarvoista todeta, että eri tutkijat olisivat voineet saada samasta haastatteluaineistosta erilaisia tuloksia (Hirsjärvi & Hurme 2000, 151).

Tutkimuksen lähdemateriaali oli akateemisesti painottunutta. Se koostui pääosin aiheeseen liittyvästä teoriakirjallisuudesta ja tutkimusjulkaisuista. Myös opetuksen järjestämistä määrittelevien asiakirjojen, esimerkiksi opetussuunnitelmien käyttö oli perusteltua tutkimuksen kontekstissa. Käytetty lähdemateriaali ajoittuu jokseenkin pitkälle julkaisuaikavälille. Käsitystiede on tieteenalana nuori, se perustettiin vuonna 1991 (Anttila 1996, 12). Siitä johtuen käsityökasvatusta käsittelevää tieteellistä kirjallisuutta on vähän moniin muihin tieteenaloihin verrattuna. Suomenkielisten julkaisujen määrä korostui, sillä vain harvassa maassa on edelleen samanlaista käsityön opetusta kuin Suomessa. Kansainvälistä kirjallisuutta hyödynnettiin mahdollisuuksien mukaan.

7.4 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimus pyrki luomaan kattavan kuvan suomalaisen käsityön opetuksen merkityksistä, mutta tutkimusprosessin aikana havaittiin mahdollisuuksia jatkotutkimuksiin. Syksyllä 2016 tulee käyttöön Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, jossa käsityö on yhden sisältöinen oppiaine. Käsityössä tullaan painottamaan nykyistä enemmän kokonaista käsityötä, jossa käytetään sekä teknisen työn että tekstiilityön tekniikoita. Olisi mielenkiintoista selvittää, onko tällä sisältömuutoksella vaikutusta opettajien käsityksiin.

Tämä tutkimus keskitettiin yhden kunnan alueelle, joten tutkimusta voisi laajentaa ja selvittää, onko opettajien käsityksissä alueellisia eroja. Kiinnostavaa olisi esimerkiksi maan pohjoisten osien ja pääkaupunkiseudun välinen vastakkainasettelu. Saamelaiskulttuuriin liittyy omat käsityöperinteet, jotka saattavat vaikuttaa opettajien käsityksiin ja käsityön opetukseen.

Uutta tutkimusta kaivattaisiin lasten motorisista taidoista. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat vahvasti, että lasten motoriset taidot ovat heikentyneet viimeisten vuosikymmenten aikana. Löydetäänkö opettajien väitteelle tieteellinen vahvistus? Jos lasten motoriikka todella heikkenee, tulee selvittää myös syyt sen taustalla. Opettajat kertoivat lasten vaikeuksista keskittyä pitkäjänteiseen työhön. Onko sillä yhteys lasten motorisiin taitoihin? Teknologia kehittyy koko ajan ja koulujen teknologiakasvatuksen määrää lisätään. Millainen on käsityön ja teknologian välinen suhde ja miten lasten kasvu- ja oppimisympäristöjen teknologistuminen vaikuttaa lasten taitoihin ja kehitykseen?

Lähteet

- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A. 1993. *Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta*. Porvoo: WSOY.
- Anttila, P. 1996. *Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Anttila, P. 1983. *Prosessi vai produkti? Tutkimus käsityön asenteista ja arvopäämääristä*. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tutkimusselosteita 43. Helsinki: Kouluhallitus.
- Anttila, P. 2006. *Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen*. Hamina: Akatiimi.
- Dissanayake, E. 1988. *What is art for?* Seattle, London: University of Washington Press.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62 (1), 107–115. Viitattu 15.3.2016. doi:10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 24–42.
- Garber, E. 2002. Craft education in Finland: Definitions, rationales, and the future. *International Journal of Art & Design Education*, 21 (2), 132–145.
- Gröhn, T & Jussila, J. 1993. *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Halila, A. 1949. *Suomen kansakoululaitoksen historia II*. Porvoo: WSOY.
- Hartman, S. 1997. Konservatiivt hantverk och progressiv pedagogik. Teoksessa P. Seitamaa-Hakkarainen & M. Uotila (toim.) *Produkt, fenomen, upplevelse*. Proceedings of a Nordic Symposium Helsinki, November 7–9, 1996, 24–42.
- Hilmola, A. 2009. *Käsityön opetuksen suunnittelun ja toteutuksen alkuperää etsimässä. Tutkimus käsityön teknisen työn sisältöjen opetuksen suunnittelua ja toteutusta ohjaavista tekijöistä peruskoulun yläluokilla*. Turun yliopisto. Julkaisusarja C:291. Väitöskirja.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37 (2), 162–173.
- Häkkinen, K. 1996. *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Iisalo, T. 1991. *Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin*. Helsinki: Otava.
- Inki, J., Lindfors, E. & Sohlo, J. (toim.) 2011. *Käsityön työturvallisuusopas*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2011:15.
- Kananen, J. 2008. *Kvali: kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kantola, J. 1997. *Cygnaeuksen jäljillä käsityöopetuksesta teknologiseen kasvatukseen*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 133.
- Karppinen, S. 2005. *Mitä taide tekee käsityöstä? Käsityötaiteen perusopetuksen käsitteellinen analyysi*. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 263. Väitöskirja.
- Karppinen, S. 2008. Craft-art as a basis for human activity. *International Journal of Art & Design Education*, 27 (1), 83–90. Viitattu 13.4.2016. doi:10.1111/j.1476-8070.2008.00560.x
- Kaukinen, L. 2006. Käsityöoppiaineen arvo ja merkitys sekä opettajankoulutuksen järjestäminen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. Helsinki: Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkimusten kehittämisprojekti (Vokke), 76–90.
- Kaukinen, L. 2009a. Käsityöopetuksen tarkoitusta etsimässä. Teoksessa R. Koskennurmi-Sivonen, A. Raunio & M. Luutonen, (toim.) *Näkökulmia käsityön ja käsityön opetuksen tutkimukseen*. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen työpapereita 2, 7–9. Viitattu 16.4.2016. Saatavilla osoitteesta <http://www.helsinki.fi/~rkosken/PirkkoAnttila80vuotta.pdf>
- Kaukinen, L. 2009b. Miksi käsityötä peruskouluun? Teoksessa M. Metsärinne (toim.) *Käsityökasvatus tieteenalana 20v*. Research in Sloyd Education and Craft Science A:15. Rauma: NordFo, 48–56.

- Kaukinen, L. 2010. Miten käsityötä voidaan kehittää peruskoulun oppiaineena? Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg, & T. Soini (toim.) *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A:31, 139–148.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1995. *Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi*. Turun yliopisto. Julkaisusarja C:109. Väitöskirja.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1998. *Työ tekijäänsä opettaa - Totta toinen puoli. Kasvatusteoreettista ja koulupoliittista pohdintaa sekä empirinen tutkimus itsenäisestä käsityön opiskelusta*. Turun yliopisto. Julkaisusarja A:189.
- Kokko, S. 2007. *Käsityöt tyttöjen kasvatuksessa naisiksi*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 118.
- Koskinen, M. 2011. Fenomenografia lähestymistapana. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat*. Helsinki: JTO, 267–280.
- Kyngäs, H., Elo, S., Pölkki, T., Kääriäinen, M. & Kanste, O. 2011. Sisällönanalyysi suomalaisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoitotiede*, 23 (2), 138–148.
- Lepistö, J. 2004. *Käsityö kasvatuksen välineenä. Seurantatutkimus opiskelijoiden käsityötä koskevien käsitysten jäsentyneisyydestä ennen luokanopettajakoulutuksen käsityön peruskurssin opintoja ja niiden jälkeen*. Turun yliopisto. Julkaisusarja C: 219. Väitöskirja.
- Lepistö, J. 2006. Käsityöoppiaineen tulevaisuuden haasteet luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) *Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta*. Tampere: Akatiimi, 158–166.
- Lind, E. 2009. Studying and Teaching Craft: Possibility and Necessity. Teoksessa L. Kaukinen (toim.) *Proceedings of the Crafticulation & Education Conference*. Research in Sloyd Education and Craft Science A:14. Helsinki: NordFo, 206–212. Viitattu 15.4.2016. Saatavilla osoitteesta https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10224/4810/Kaukinen_verkko.pdf?sequence=2
- Lonka, K. 2015. *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Otava.

- Marjanen, P. 2007. *Kasvattavaa vai käytännöllistä käsityötä? Kansakoulun ja alkavan peruskoulun koulukäsityön tavoitteiden ja sisältöjen analyysi*. Oulun yliopisto. Lisensiaatintutkimus.
- Marjanen, P. 2012. *Koulukäsityö vuosina 1866–2003. Kodin hyvinvointiin kasvattavista tavoitteista kohti elämänhallinnan taitoja*. Turun yliopisto. Julkaisusarja C:344. Väitöskirja.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Metsämuuronen, J. 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International Methelp.
- Metsärinne, M. 2008. *Suomen koulukäsityön neljä aikakautta opetussuunnitelmien ja teknisen työn oppikirjojen kuvauksena – kohti monipuolista koulukäsityön tutkimusta ja käytänteitä*. Research in Sloyd Education and Crafts Science A:13. Turku: NordFo.
- Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Nummenmaa, A. R. & Nummenmaa, T. 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen. vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY, 66–76.
- Nurmi, V. 1983. *Maamme koulutusjärjestelmä*. Juva: WSOY.
- Nurmi, V. 1988. *Uno Cygnaeus: suomalainen koulumies ja kasvattaja*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Perusopetus 2020: yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Viitattu 12.4.2016. Saatavilla osoitteesta <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaistut/2010/liitteet/okmtr01.pdf?lang=fi>
- Perusopetuslaki 628/98*. 29.12.2009/1707. Viitattu 30.03.2016. Saatavilla osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L8P43>

- Pietikäinen, I. 2006. Käsityön kaksi ulottuvuutta. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) *Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta*. Tampere: Akatiimi, 78–85.
- Pohjakallio, P. 2006. Puhetta taiteen paikasta koulussa. Taidekasvatuksen jatkuva perustelujen tarve. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. Helsinki: Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkimusten kehittämisprojekti (Vokke), 10–32.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 17.3.2016. Saatavilla osoitteesta http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 18.3.2016. Saatavilla osoitteesta http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat*. Helsinki: JTO, 47–57.
- 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*. Tampere: Akatiimi, 66–77.
- Pöllänen, S. 2009. Contextualising craft: Pedagogical models for craft education. *International Journal of Art & Design Education*, 28 (3), 249–260. Viitattu 13.4.2016. doi:10.1111/j.1476-8070.2009.01619.x
- Pöllänen, S. & Kröger, T. 2000. Käsityön erilaiset merkitykset opetuksen perustana. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen. (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 233–251.
- 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.

- Pöllänen, S. & Kröger, T. 2006. Kokonainen ja ositettu käsityö paradigmamaailmoina: näkökulmia ja tulevaisuudensuuntia. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) *Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta*. Tampere: Akatiimi, 86–96.
- Ruismäki, H. & Juvonen, A. 2011. *Searching for a better life through arts and skills. Research results, visions and conclusions*. Research Report 329. University of Helsinki.
- Rönkkö, M-L. 2011. *Käsityön monet merkitykset. Opettajankoulutuksen opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset ja niiden huomioon ottaminen käsityön opetuksessa*. Turun yliopisto. Sarja C:317. Väitöskirja.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. 2010. Searching new values for craft education: Can design based learning be a solution. Teoksessa A. Rasinen & T. Rissanen (toim.) *In spirit of Uno Cygnaeus – Pedagogical questions of today and tomorrow*. Department of Teacher Education. University of Jyväskylä, 71–90.
- Suojanen, U. 1993. *Käsityökasvatuksen perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Simpanen, M-R. 2003. Käsityöopetus suomalaiskouluissa 1800-luvulta nykypäiviin. Teoksessa M-R. Simpanen (toim.) *Lyhyt oppimäärä koulukäsityöhön*. Jyväskylä: Suomen käsityön museon julkaisuja 21, 7–29.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Hansaprint.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Helsinki: Tenk. Viitattu 18.4.2016. Saatavilla osoitteesta http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Työturvallisuuslaki 738/2002*. Viitattu 27.4.2016. Saatavilla osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2002/20020738>

Uljens, M. 1991. Phenomenography - A qualitative approach in educational research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 88–107.

Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vitikka, E. 2009. *Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

LIITE 1

TUTKIMUSLUPA

Olemme Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen opiskelijoita ja teemme Pro Gradu - tutkielmaa alakoulun käsityöopetuksesta. Tutkimuksessa tarkastellaan käsityötä opettavien luokanopettajien käsityksiä käsityöoppiaineen tarkoituksesta. Aineisto kerätään yksilöhaastatteluina maaliskuun-huhtikuun 2015 aikana. Haastattelurunko toimitetaan haastateltavalle etukäteen nähtäväksi.

Haastateltavien henkilöllisyydet pysyvät vain allekirjoittaneiden tiedossa.

Haastateltavien henkilöllisyydet eivät tule käymään ilmi tutkimusraportista.

Käsitlemme haastatteluaineistoa luottamuksellisesti ja hävitämme haastattelumateriaalit tutkimuksen valmistuttua.

Hanna Arvo

Essi-Maaret Roukala

- Osallistun yllä kuvailtuun tutkimukseen, suostun haastateltavaksi ja annan luvan haastattelumateriaalin käyttöön kyseisessä tutkimuksessa.
- Haastatteluni voidaan nauhoittaa.
- Henkilöllisyyteni ei tule ilmi tutkimusraportista.
- Minulla on oikeus keskeyttää haastattelu.
- Minulla on oikeus vetäytyä tutkimuksesta sen missä tahansa vaiheessa.

_____ Haluan haastattelun litteroidun version nähtäväksi

_____ Haluan tutkimusraportin luettavaksi ennen sen julkaisua

Haastateltava

LIITE 2

TEEMAHAASTATTELURUNKO

Käsityöoppiaine

- oppiaineen tärkeimmät ainesisällöt
- käsityötunneilla opittavat asiat
- kokonainen käsityö

Käsityön opetuksen toteutus

- samansisältöinen käsityönopetus
- käsityönopetuksen haasteet, ongelmat ja positiiviset kokemukset
- käsityönopetuksen toteutus ja sen tulevaisuus

Käsityön opetuksen tarkoitus

- Miksi käsityötä opetetaan?
- Mihin käsityönopetusta tarvitaan?
- käsityönopetuksen anti oppilaalle ja yhteiskunnalle
- käsityöoppiaineen tulevaisuus