

Tiina Matveinen

OSITETUN JA KOKONAISEN KÄSITYÖN OPETUSKOKEILU
ALKUOPETUKSESSA

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Toukokuu 2011

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta – Faculty Filosofinen tiedekunta		Osasto – School Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto		
Tekijät – Author Tiina Maarit Matveinen				
Työn nimi – Title Ositetun ja kokonaisen käsityön opetuskokeilu alkuopetuksessa				
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level		Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages
Kasvatustiede	Pro gradu -tutkielma	X	25.5.2011	106+liittet
Tiivistelmä – Abstract				
<p>Tutkielman tarkoituksena oli opetuskokeilun avulla selvittää, miten ositetun ja kokonaisen käsityön ohjaustyylit tukisivat käsityössä parhaiten laadukasta oppimista. Ositetun käsityöhön yhdistettiin opettajajohtoinen lähestymistapa ja kokonaiseen käsityöhön lapsikeskeinen lähestymistapa. Tutkimuksessa tarkasteltiin erityisesti ositetun ja kokonaisen käsityön ohjaustyilien yhteyttä oppilaiden käsityökäsitykseen, taitavuuteen, itseohjautuvuuteen ja motivaatioon.</p> <p>Alkuopetusikäisten oppilaiden laadukkaan opetuksen merkitys on todella tärkeä koulun alkuvaiheen oppimisessa ja pitkälti sen myötä rakentuu oppilaan motivaatio asiaan kohtaan (Aunola 2005; Nurmi ym. 2005; Pakarinen ym. 2010). Opetuksen laatua tarkasteltiin laajasti ja luotiin yhteyksiä oppilaan motivaatioon ja itseohjautuvuuteen. Tärkeäksi teoriasuuntaukseksi muodostui Ecclesin ja Wigfieldin odotusarvoteoria, sillä omat käsitkset osaamisesta ja arvostus käsityötä kohtaan vaikuttavat motivoitumiseen ja itsenäiseen työhön. Toinen tärkeä teoria oli Decin itsemääräytymisteoria, joka tuki itseohjautuvuuden tarkastelua.</p> <p>Tutkielman aineisto koottiin kahdelta toisen luokan oppilasryhmältä ja opettajilta. Opettajat opettivat tunneilla tutkijan ohjeistuksen mukaisesti. Aineistoa kerättiin havainnoiden sekä videoinnin ja pienimuotoisen haastattelun avulla yhteensä 12 tunnin ajan. Lisäksi oppilaat täyttivät kokeilun alussa ja lopussa motivaatiota mittaavan kyselyn. Opettajat laativat oppilaistaan yksilölliset taitoarvioinnit.</p> <p>Tulosten mukaan keskeistä laadukkaassa opettamisessa on sallia lasten omien ideoiden vapaus. Kokonainen käsityö tuottaa siis hyviä tuloksia, mutta myös tiukempaa ositetun käsityön mukaista opetusta tarvitaan. Lasten taitavuuden suhteen merkittävää on perustaitojen hallinta. Tällöin suuntautuminen työskentelyyn on itsenäisempää ja työ onnistuu nopeammin. Motivaatioon vaikuttaa paljon ensinnäkin osaaminen, opettajan läsnäolo ja tukeminen sekä oman valinnan mahdollistuminen. Tulosten mukaan itseohjautuvaa työtä tukivat parhaiten opettajan laatima ohjepaperi ja valmis malli sekä itse laaditun suunnitelman tarkastelu. Opettajan helppo saatavuus lähinnä rajoitti itsenäistä työtä.</p> <p>Tärkeäksi pohdituksi asiaksi koko tutkielmaa ajatellen muodostui, ovatko ositettu ja kokonainen käsityö erillisiä. Tutkimuksen tulosten mukaan voitiin tehdä päätelmiä siitä, että molempien käsityömuotojen merkitys tulee ottaa huomioon. Tulevaisuuden käsityöopetuksen kannalta paras ratkaisu voisikin olla yhdistää laadukkaaseen oppilaslähtöiseen opettamiseen ositetun käsityön malli ja kaava sekä kokonaisen käsityön suunnittelu ja oma valinta. Näin voitaisiin parhaiten tukea jokaisen oppilaan taitojen kehitystä sekä motivoitumista.</p>				
Avainsanat – Keywords ositettu käsityö, kokonainen käsityö, opetuksen laatu, motivaatio, itseohjautuvuus, taidot				

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta – Faculty Philosophical Faculty		Osasto – School School of Applied Educational Sciences and Teacher Education		
Tekijät – Author Tiina Maarit Matveinen				
Työn nimi – Title The intervention of the ordinary craft and the holistic craft in primary education				
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level		Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages
Educational Sciences	Pro gradu -tutkielma	X	25.5.2011	106+ Appendices
Tiivistelmä – Abstract				
<p>The purpose of this study was to find out with the help of the teaching intervention, how the teaching styles of holistic craft and of the ordinary craft would support best the quality of teaching in craft. Teacher centred approach was associated to the ordinary craft and child centred approach was associated to the holistic craft. The main purpose of the study was to examine the connection of teaching styles of the holistic and the ordinary craft to the craft perceptions, skills, self-determination and motivation.</p> <p>The significance of the quality teaching is really important for pupils at the learning of the initial stage, and pupil's motivation towards the issue is constructed at the initial stage (Aunola 2005; Nurmi et. al. 2005; Pakarinen et. al. 2010). The quality of teaching was examined broadly and connections were made to the pupil's motivation and self-determination. Eccles's and Wigfield's expectation theory was important to the study, because your perceptions about your skills and appreciation of craft affect motivation and independent work. Another important theory was Deci's self-determination theory, which supported the observation of the self-determination.</p> <p>There were two second classes in the study from two different schools. Teachers taught in their craft lessons according to the instructions of the researcher. The material was collected by means of observation, video recording and a moderate interview. Furthermore, pupils filled the survey at the beginning and in the end of the intervention, which measured the motivation. Teachers evaluated their pupils individually.</p> <p>According to the findings it is central for the quality of teaching to allow children's own ideas. So the holistic craft constructs good results but also tighter teaching of the ordinary craft is needed. Children's skilfulness in craft is based on the mastering of basic skills. In which case the orientation towards working comes more independent and the work can be finished faster. Motivation is affected by expertise, teacher's presence and support and by the possibility to execute your own ideas. According to the results self-determined work was supported best by the instruction paper and the model made by teacher and also by the examination of pupil's own plan.</p> <p>Important matter across the whole study was the question whether the holistic and the ordinary craft are separated. Assumptions based on the results of the study indicate that both models of craft are important to take into account. The best solution for craft teaching in the future could be to use the patterns and models from the ordinary craft and designing and own choice from the holistic craft. This way the skill development and the motivation of every student could be best supported.</p>				
Avainsanat – Keywords ordinary craft, holistic craft, the quality of teaching, motivation, self-determination, skills				

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 KÄSITYÖ	4
2.1 Käsityön muodot	6
2.1.1 Ositettu käsityö	6
2.1.2 Kokonainen käsityö.....	7
2.1.3 Ositetun ja kokonaisen käsityön erillisyydestä	9
2.1.4 Ongelmia kokonaisen käsityön toteuttamisessa.....	10
2.1.5 Käsityö Eurooppalaisissa opetussuunnitelmissa.....	11
3 KÄSITYÖ ALKUOPETUKSESSA.....	14
3.1 Alkuopetus	14
3.2 Tekstiilityö alkuopetuksessa	14
3.3 Lapsen kehitys suhteessa käsityöhön.....	15
3.4 Käsityötaidon oppimisesta.....	18
4 OPETUKSEN LAATU	20
4.1 Opettajajohtoisuus ja lapsikeskeisyys.....	20
4.2 Tunnetuki ja ohjauksellinen tuki.....	21
4.3 Ositettu ja kokonainen käsityö sekä opetuksen laatu.....	23
5 OPETUKSEN LAADUN VAIKUTUS OPPILAASEEN	
KÄSITYÖNOPETUKSESSA	26
5.1 Motivaatio	26
5.1.1 Motivaatio ja ensimmäiset kouluvuodet	27
5.1.2 Ositetun ja kokonaisen käsityön sekä opetuksen laadun yhteys käsityöopetuksessa.....	30
5.2 Lapsi ja itsenäinen toiminta	34
5.2.1 Itsemääräämisteoria	35
5.2.2 Omaehtoinen oppiminen	40
5.2.3 Itseohjautuvuus	40

6 VIITEKEHYKSEN KOONTI JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	43
7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	45
7.1 Tutkimuksen luonnehdinta.....	45
7.1.1 Pragmatismi	45
7.1.2 Interventiotutkimus	46
7.1.3 Mixed methods –tutkimus.....	47
7.1.3.1 Kvalitatiivisen tutkimusotteen soveltaminen	48
7.1.3.2 Kvantitatiivisen tutkimusotteen soveltaminen	49
7.2 Tutkimusaineiston keruu ja sen esittely	50
7.2.1 Aineiston kuvaus.....	50
7.2.2 Opettajien ohjeistus.....	50
7.2.3 Havaintojen kokoaminen	51
7.2.4 Motivaation mittaaminen	53
7.2.5 Aineiston analyysi.....	54
7.2.6 Aineiston ja mittareiden luotettavuus	56
8 TULOKSET.....	58
8.1 Opetuksen laatu.....	58
8.1.1 Tunnetuki kokonaisessa käsityössä.....	58
8.1.2 Tunnetuki ositetussa käsityössä	60
8.1.3 Ohjauksellinen tuki kokonaisessa käsityössä.....	61
8.1.4 Ohjauksellinen tuki ositetussa käsityössä	63
8.1.5 Ryhmän organisointi kokonaisessa käsityössä	64
8.1.6 Ryhmän organisointi ositetussa käsityössä	65
8.1.7 Ositetun ja kokonaisen käsityön vertailua	66
8.1.8 Opetusryhmien väliset erot	67
8.2 Lasten käsityömotivaatio	68
8.2.1 Kokemus käsityön mielenkiintoisuudesta.....	68
8.2.2 Kokemus käsityötehtävien mielekkyydestä koulussa	70
8.2.3 Kokemus käsityötehtävien mielekkyydestä kotona	72
8.2.4 Kokemus käsityötunnille tulemisen mielenkiintoisuudesta.....	74
8.2.5 Kokemus käsityötunnilla työskentelyn mielenkiintoisuudesta	76
8.2.6 Kokemus taitavuudesta käsityössä.....	78

8.2.7 Oma arvio taitavuudesta käsityössä ja sen suhde motivaatioon	81
8.2.8 Havaintoja motivaatiosta.....	82
8.3 Havaintoja itseohjautuvuudesta	84
8.4 Oppilaiden taitavuus	84
9 POHDINTA	87
9.1 Tulosten tarkastelua	87
9.2 Tutkielman luotettavuus.....	94
9.3 Käsityöopetuksen tulevaisuuskuvia	97
LÄHTEET	102
LIITTEET (3kpl)	

1 JOHDANTO

Tutkielmani käsittelee ositettua ja kokonaista käsityötä liittäen nämä tärkeät käsitteet alkuopetusikäisen lapsen maailmaan käsityön oppimisen ja taitojen osalta. Opetuksen laatua selvitettäessä esille tulevat käsitteet opettajajohtoinen, lapsikeskeinen, tunnetuki ja ohjauksellinen tuki. Käsityön muotoja ja opetuksen laatua sidotaan motivaatioon ja itseohjautuvuuteen.

Käsityöoppiaineen tarkoituksena on opettaa tietoja ja taitoja, joiden avulla suunnittelu ja omien valintojen tekeminen mahdollistuvat. Kokonaisen käsityöprosessin myötä tällaiset tiedot ja taidot voitaisiin saavuttaa. (Lindfors 2009, 290). Kokonainen käsityöprosessi on tavoitteena koulun opetuksessa myös opetussuunnitelman mukaan (Opetushallitus 2004). Kokonainen käsityö tarkoittaa prosessia, jossa mukana on ideointia, suunnittelua, tuotteen valmistamista ja koko prosessin arviointia. Pöllänen ja Kröger puhuvat tässä yhteydessä tuotteen suunnittelu- ja valmistusprosessista (Pöllänen & Kröger 2004). Kouluissa kuitenkin keskitytään usein pelkkään tuotteen valmistamiseen ja tämä valmistaminen on tarkoin opettajan ja valmiin ohjeen säätelystä. Suunnittelua ei juuri ole, eikä myöskään työskentelyn arviointia. Tällöin puhutaan ositetusta käsityöstä.

Tarkoitukseni on pyrkiä liittämään ositettua ja kokonaista käsityötä alkuopetusikäisen lapsen maailmaan, jolloin tarkastelen lapsen kehitystä suhteessa käsityöhön (mm. Anttila 1993; Rödström 1992) sekä käsityötaitojen oppimista (mm. Anttila 1993). Olennaisin ajatus tutkielmassa on kytkeä nämä tärkeät ositetun ja kokonaisen käsityön käsitteet opetuksen laatuun, jolloin tuon tarkasteluun opettajajohtoisuuden ja lapsikeskeisyyden sekä tunne- ja ohjauksellisen tuen ja näihin liittyen kylmän ja lämpimän kognition (mm. Pintrich, Marx & Boyle 1993). Myös motivaatio ja itseohjautuvuus (mm. Aunola 2005; Tikkanen & Kosunen 2000) muodostuvat tärkeiksi tarkastelun kohteiksi tutkielmassani.

Jotta nykyisyyttä voidaan ymmärtää, on tarpeen kuitenkin aluksi tarkastella, mitä käsityön alueella on tapahtunut aiemmin opetussuunnitelmien mukaan nimenomaan ositetun ja kokonaisen käsityön näkökulmasta.

Kansakoulun opetussuunnitelmassa (Komiteamietintö 1952, 179) käsityön kohdalla korostuivat jokapäiväisessä elämässä tarvittavat tiedot ja taidot. Käsillä tekemisen merkitys olikin tuona aikana suurempi kuin mitä se on nykyään. Opetussuunnitelmassa esitettiin myös, että suunnittelua ja omaa harkintaa tulisi saada töihin mukaan enemmän. Myös soveltaminen ja kokonaisuudet sekä työskentelyn arviointi nähtiin tärkeänä.

Peruskoulu aiheutti muutoksen käsityö-käsitteelle. Alettiin puhua pelkän käsityön sijaan tekstiilityöstä ja teknisestä työstä. Ne saivat myös omat opetussuunnitelmansa. (Pöllänen & Kröger 2000.) Vuoden 1970 komiteamietinnön (1970, 342–357) mukaan pyrkimyksenä oli toteuttaa oppilaiden kesken erilaisia töitä, joiden mukana yksilöllisyys ja omat ratkaisut saisivat enemmän tilaa. Myös käsityön integrointi muiden oppiaineiden yhteyteen tuli tärkeäksi keskustelun aiheeksi.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (Kouluhallitus 1985, 206) korostettiin tekstiilityön tavoitteeksi tekstiilisuunnittelua, jonka lähtökohtana oli ympäristön havainnointi. Oppilaan omakohtaiset havainnot olivat siis merkityksellisiä. Opetussuunnitelmassa pidettiin tärkeänä myös työskentelytaitojen harjaantumista, kokonaisopetusta sekä toimimista yhteistyössä toisten kanssa.

Tekstiilityö nähtiin yleissivistävänä, kädentaitoja kehittävänä ja työntekoon kasvattavana oppiaineena vuoden 1994 opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 1994, 104). Suunnittelu ja valmistaminen sekä teorian käytäntöön soveltaminen olivat keskeisellä sijalla. Tekstiilityön luonne oli olla tuottamistoimintaa ja prosessimaisuus nähtiin tärkeänä. Selvänä erona edeltäviin opetussuunnitelmiin on se, että alettiin korostaa oman ongelmanratkaisun merkitystä ja ongelmakeskeistä opetusta.

Nykyisessä opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004, 242) korostetaan kaikkein vahvimmin käsityöopetusta sellaisten aihepiirien ja projektien muodossa, joissa oma kokeilu, tutkiminen ja keksiminen ovat keskeisessä roolissa. Suunnittelutaidot ja oman suunnitelman toteutus ovat tärkeitä tavoitteita. Aiemmin opetussuunnitelmissa kyllä puhuttiin suun-

nittelusta ja näin ollen näennäisesti kokonaisesta käsityöstä, mutta vasta uusimmassa opetussuunnitelmassa se esitetään käsitteenä ja tavoitteeksi onkin määritelty ”vähitellen kokonaisen käsityöprosessin hallinta”. Työskentelymenetelmien kohdalla esiintyy selvä oppimiskäsityksen muutos konstruktivismista sosiokonstruktivistisempaan suuntaan korostettaessa yhteisöllisyyttä esimerkiksi ryhmätyön muodossa.

Ositetusta ja kokonaisesta käsityöstä on siis puhuttu jo ainakin kansakouluajoista lähtien ja keskustelu jatkuu edelleen. Esimerkiksi Kojonkoski-Rännäli (2005) kertoo, että käsityötä opettavat opettajat ovat keskustelleet, onko pienen oppilaan mahdollista suuntautua tuotteen ideointiin ja suunnitteluun, siis kokonaiseen käsityöhön, kun hänellä on vielä rajoitusti valmiuksia. Keskustelua on herättänyt myös se, että kokonaiseen käsityöhön liittyvää suunnittelunprosessia on hankala toteuttaa oppilaille (Kojonkoski-Rännäli 2005). Ositettu ja kokonainen käsityö siis vaativat syvällistä tarkastelua ja liittämistä laajemminkin käsityön oppimisen ja opettamisen yhteyteen.

Ositetun ja kokonaisen käsityön herättämän keskustelun lisäksi aiheen tutkimisen perustana on se, että käsityötä alkukasvatuksen näkökulmasta on tutkittu melko vähän. Viime aikoina on tehty muutamia pro gradu –tutkielmia liittyen käsityöhön. Näistä eräs (Pöllä 2009) kuvaa kokonaisen käsityön prosessia alkuopetuksessa. Kuitenkaan laajempaa tutkimusta kuten väitöskirjoja tai tieteellisiä artikkeleja ei havaittavasti ole laadittu. Tämän melko vähäisen tutkimisen vuoksi oma tutkimukseni on perustellusti merkittävässä roolissa tuomassa tietoa tärkeästä oppimisen alkuvaiheesta.

Lisäksi aiheen tutkimisen perustana on vahva oma kiinnostukseni käsityötä ja sen laadukasta opettamista kohtaan. Mielestäni on tärkeää pyrkiä opettamaan käsityötä niin, että oppijan kiinnostus käsityöhön vahvistuisi ja säilyisi läpi elämän. Olen erittäin kiinnostunut myös alkuopetusikäisen lapsen oppimisesta ja opettamisesta. Ensimmäisten kouluvuosien merkitys on todella tärkeä myöhemmän oppimisen kannalta, sillä kiinnostukset ja motivaation pohja rakentuvat jo ensimmäisistä oppimiskokemuksista alkaen. Toivonkin, että tutkielmani antaisi opettajille tietoutta tai ainakin pohtimisen aihetta siitä, kuinka tärkeästä asiasta käsityön laadukkaassa opetuksessa on kyse.

2 KÄSITYÖ

Mitä tarkoittaa käsityö? Kojonkoski-Rännäli (1995, 67) antaa tutkimuksessaan kattavan kuvan siitä, mitä kaikkea käsityö on. Hän määrittelee käsityötä pohtimalla sen merkityssisältöä. Ensinnäkin käsityö on tuottamistoimintaa, johon ihmisellä on tietty perusintention. Ihminen pyrkii tekemään asioita käsillään ja hän saa siitä itselleen mielihyvää. Tutkimuksessa kerrotaan seuraavana, että tekniikkana käsityössä on käsin tekeminen, ja näin ollen välitön yhteys materiaaliin. Käsityön määritelmä jatkuu ja esitetään, että työn tuloksena on jokin konkreettinen esine. Tällä esineellä on ihmiselle suurta merkitystä, kun sen on omin käsin luonut. Tutkimuksen mukaan käsityö voidaan määritellä myös luonteeltaan kokonaisuena ja olemisen sallivana. Ihminen saa käsityötä tehdessään vain olla ja alkaa toteuttaa ominta itseään. Kojonkoski-Rännäli esittää lisäksi, että käsityön sisäisenä tuotoksena syntyy sisäisiä kvalifikaatioita. Niillä tarkoitetaan henkisiä ja fyysisiä kykyjä ja ominaisuuksia. Kun ihminen tekee käsityötä, samalla hän tulee vahvistaneeksi sisäistä olemustaan. Hän siis rakentaa identiteettiään käsityön avulla. Viimeisenä seikkana käsityön määrittelyssä mainitaan, että tekemisen avulla kehittyä käytännön järki. Sen avulla ihminen voi havaita asioiden välillä olevia yhteyksiä ja myös asioiden taustalta löytyviä syitä.

Anttilan (1993, 37) käsityölle antaman määritelmän mukaan käsityön olemus on ihmisen, tekniikan, talouden ja ympäristön muodostaman kehän keskiössä. Käsityön olemukseen liittyy erilaisia näkökulmia näistä neljästä eri ulottuvuudesta kuten esimerkiksi sosiokulttuuriset ja sosioekonomiset osa-alueet. Syrjäläinen (2003, 28) on pohtinut tätä Anttilan esittämää mallia väitöskirjassaan, ja hänen mukaansa tällainen monien eri näkökulmien yhdistyminen käsityöhön tekee siitä monimuotoisen ja vaikeasti hallittavan käsitteen.

Lindforsin tutkimuksessa (2009, 295) opettajat kertovat käsityksiään käsityön merkityksestä. He korostavat käsityön roolia elämässä selviytymisen välineenä, käsityöprosessin oppimisen merkitystä kehittyvälle lapselle, metakognitiivisten taitojen oppimista ongelmaperustaisen käsityöprosessin kautta sekä spatiaalisia taitoja. Käsityö oppiaineena on siis erittäin merkityksellinen ja se tulee pitää mielessä mietittäessä käsityön tulevaisuutta.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2004) käsityö määritellään oppiaineeksi, jonka avulla oppilaan kasvua ja kehitystä pyritään tukemaan. Käsityön avulla opitaan kriittisyyttä ja materiaalien sekä oman ja toisten töiden arvostamista. Käsityö määritellään myös oppiaineeksi, joka tutustuttaa lapset toisaalta suomalaiseen kulttuuriin, mutta myös vieraisiin kulttuureihin. (Opetushallitus 2004, 242.)

Garber (2002, 137) viittaa artikkelissaan Takalaan, joka esittää syitä sille, miksi käsityötä ylipäänsä opetetaan. Takalan mukaan käsityön avulla opitaan ajattelemaan käyttämällä käsiä ja myös omin käsin rakentaminen nähdään tärkeänä. Tähän liittyy myös Garberin (2002, 133) esittämä ajatus käsityön merkityksestä, mikä tiivistyy siihen, että käsillä tekeminen on ihmisen perustarve. Takala esittää myös sen, että käsityön avulla opitaan asioita syvemmin, opitaan käytännön taitoja ja ongelmanratkaisua. Garber (2002,138) viittaa artikkelissaan myös opetussuunnitelmaan ja kertoo sen tarjoavan oman taustansa käsityönopetukselle. Opetussuunnitelman mukaan käsityön avulla saavutetaan tärkeitä jokapäiväisessä elämässä tarvittavia taitoja.

Käsityö jaetaan koulussa tekstiilityöhön ja tekniseen työhön. Tekstiilityölle on ominaista Peltosen ja Santakallion määrittelyjen mukaan tekstiiliteknologia ja tekstiilimateriaalit ja tekniselle työlle materiaali-, energia-, laite- ja kontrolliteknologia (Autio 1997, 12). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 242) mukaan käsityötä toteutetaan luokilla 1-4 samansisältöisenä kaikille oppilaille, jolloin käsityö sisältää aihealueita sekä teknisestä että tekstiilityöstä. Keskityn kuitenkin tutkielmassani tarkastelemaan alkuopetuksen käsityötä nimenomaan tekstiilikäsityön näkökulmasta.

2.1 Käsityön muodot

Käsityö voidaan jakaa ositettuun ja kokonaiseen käsityöhön muun muassa Pöllänen ja Krögerin (2004) mukaan. Niihin molempiin liittyy ominaispiirteitä, joita seuraavaksi tarkastelen. Lisäksi pohdin näiden käsityömuotojen erillisyyttä sekä ilmenneitä hankaluuksia kokonaisen käsityön toteuttamisessa.

2.1.1 Ositettu käsityö

Oleennaista ositetulle käsityölle on Suojasen (1993, 9) perusteella se, että tekijä ei saa itse juurikaan vaikuttaa omaan työhönsä. Tekijän rooli jää siis suhteellisen passiiviseksi. Suojanen kertoo, että tällaisessa käsityössä älyllinen kehittyminen on varsin vähäistä eikä mahdollisuuksia uuden oppimisille juuri löydy.

Pöllänen ja Kröger esittävät artikkelissaan (2004) ositetun käsityön piirteeksi sen, että siinä malli ja valmistusohjeet tehtävästä työstä ovat valmiina. Myös tekniikka ja materiaalit ovat ennalta määrättyjä. Tekijän tehtävänä on siis tällöin vain toteuttaa työ annettujen ohjeiden ja materiaalien pohjalta tietyllä tekniikalla.

Myös Lindfors-Immosen (1992, 346) mukaan ositetun käsityön lähtökohtana on valmis malli työohjeineen. Hän määrittelee ositetun käsityön jäljentäväksi lähestymistavaksi. Tuotteen muoto on tekijälle selvillä ja materiaalit valitaan ohjeen mukaisesti. Tällaisesta toiminnasta voisin esimerkkinä mainita lehdestä otetun käsityömallin, sen tarkat ohjeet ja toteutuksen. Lindfors-Immonen (1992, 346) kertoo lisäksi, että jäljentävässä käsityössä ei ole tekijän ratkaistavissa olevia tilanteita. Käsityön tekemisestä ilmentyvät mielikuvat ovat siis vähäisiä. Lehden ohjetta jäljentämällä omille ideoille ja ajatuksille ei ole tilaa, sillä ajatukset ovat valmiiksi kirjoitetut.

Autiolla (1997) on myös ositettuun käsityöhön liittyvää aineistoa esitettävissä tutkimuksessaan. Hän kertoo ositetun käsityön olevan helpoin tapa toteuttaa opetusta, sillä työssähän edetään tietyn valmiin kaavan mukaan. Ositettu käsityö kuitenkin vaatii opettajalta todella selkeät ohjeet, joten se on opettajan kannalta työlästä. (Autio 1997, 35.)

Yhteenvedona voitaisiin käsitellä ositettua käsityötä luovuuden näkökulmasta. Uusikylä (2001, 18) esittää artikkelissaan eräitä luovuuden tappajia, kuten tiukan kontrollin ja lapsen tahdon huomioimattomuuden. Nämä yhdistettynä edellä mainittuihin ositetun käsityön piirteisiin tukevat sitä, että luovuus ei pääse siinä esille.

2.1.2 Kokonainen käsityö

Pöllänen ja Kröger (2004) kertovat kokonaisen käsityön sisältyvän tuotteen suunnittelu- ja valmistusprosessiin. Lepistö (2004, 20) jatkaa määritelmää ja tuo siihen hiukan täsmällisyyttä kertoen kokonaisen käsityön olevan sellainen prosessi, jossa sama henkilö toteuttaa itse sen kaikki vaiheet (ideointi, suunnittelu, valmistaminen ja arviointi). Myös Lepistö siis sisällyttää kokonaisen käsityön osaksi suunnittelu- ja valmistusprosessia. Lisäksi hän mainitsee, että tehdessään käsityötä kokonaisen käsityön idean mukaisesti, ihminen toteuttaa omia ideoitaan ja tarkoituksiaan itsenäisesti.

Käsityön suunnittelu- ja valmistusprosessi alkaa ideoinnista Pölläsen ja Krögerin (2004) mukaan. Siinä saatujen virikkeiden ja kokemusten avulla aletaan luoda kuvaa tuotteesta, joka haluttaisiin valmistaa. Ideointi saa konkreettisen ilmeen tuotteen visuaalisessa ja teknisessä suunnittelussa, jotka ovat keskeisimmät kokonaisen käsityöprosessin vaiheet. Keskeiseksi suunnittelun tekee se, että siinä muun muassa haetaan tietoa eri alueilta, kokeillaan ideoiden toimivuutta itsenäisesti ja myös yhdessä toisten kanssa sekä arvioidaan ratkaisujen toimivuutta. Pöllänen (2009, 252) kertoo toisessa yhteydessä, että suunnittelun avulla saadaan tuotteen parhaat ominaisuudet esille. Valmistusvaihe on suunnitelman toteuttamista ja aiemman tiedon liittämistä osaksi uutta tietoa. Työskentelyn prosessiluonteen vuoksi tehty suunnitelma voi muuttua toteutuksen aikana, mikä tuokin prosessiin elävyyttä. Viimeisenä vaiheena on arviointi, joka koskee sekä yksittäistä tuotetta että koko prosessia. Jos jokin prosessin vaihe jää puuttumaan, ei ole enää kyse kokonaisesta käsityöstä. (Pöllänen & Kröger 2004.)

Koska kokonaisessa käsityössä on kyse prosessista, sopii Syrjäläisen (2003, 272) kirjoitus siihen hyvin. Hän kirjoittaa, että on kyettävä asettamaan osatavoitteita kokonaisuudelle ja näiden osatavoitteiden avulla edetään kohti päämäärää. Kokonaisen käsityön suunnittelu- ja

valmistusprosessi tähtää juuri tähän. Kokonaisuutena on toteutettava työ, johon edetään pikkuhiljaa ideoinnin ja suunnitelmien sekä toteutukseen liittyvien kokeiluiden kautta.

Kojonkoski-Rännälin (1995, 61) mukaan kokonainen käsityö on kokonaista tekemistä, jossa toimitaan fyysisen, psyykkisen ja henkisen alueilla. Se on yhteydessä mahdollisuuteen toteuttaa omia pyrkimyksiä ja mahdollistaa näin ollen ihmisen persoonallisuuden kaikkien osa-alueiden kehittymisen. Näin ajatellen kokonaisella käsityöllä on tärkeä merkitys osana ihmisen elämää. Myös eheys on olennainen osa kokonaista käsityötä, ja silläkin on merkitystä monipuolisen kasvun ja kehityksen mahdollistamisessa (Kojonkoski-Rännäli 1995, 92). Ihmiselle on tärkeä saada kokea jokin asia eheänä ja jatkuvana koko ajan muuttuvassa maailmassamme. Tähän voisin ajatella osaltaan liittyvän kokonaisen käsityön kasvattavan ja kehittävän vaikutuksen.

Kokonaiseen käsityöhön liittyy myös Huovilan ja Raution (2007, 133–134) tutkimuksessaan opettajan ajatuksia jäsentäväksi työvälineeksi määrittelemä nelikenttämalli. Tutkielmassani hyödynnän heidän esittämänsä oppilaan nelikenttämallia, jossa tavoitteiden ja arvioinnin keskiössä ovat käsityölliset perustaidot ja -tiedot, suunnittelu- ja työskentelytaidot sekä kasvamisen taidot (kuvio 1). Erityisen tärkeänä Huovila ja Rautio pitivät mallissa sekä perustietoja ja -taitoja että omaan luovuuteen suuntaavia suunnitteluntaitoja. Nelikenttämalli huomioi kaikki kokonaiseen käsityöhön liittyvät tekijät ja siinä toteutuukin tuotesuunnittelu- ja valmistusprosessi (Pöllänen & Kröger, 2004), jolla nähtiin olevan yhteys kokonaiseen käsityöhön. Kun mallia käytetään apuna käsityönopetuksessa, voidaan käsityötä lähestyä monipuolisesti ja tukea oppijaa syvälliseen oppimiseen sekä kokonaisen käsityöprosessin omaksumiseen.

	Tavoitteet	Tavoitteet
Arviointi	Tiedot ja taidot	Suunnittelun taidot
Arviointi	Työskentelyn taidot	Kasvamisen taidot

KUVIO 1. Käsityön nelikenttä (Huovila & Rautio 2007)

Kokoavana tarkasteluna kokonaisen käsityön voisi katsoa olevan luova prosessi. Luovaan prosessiin Uusikylä (2001, 16) liittyy omakohtaisten ongelmien löytämisen ja rauhallisen ideoinnin. Kokonaisessa käsityössä on kyse juuri näistä tekijöistä. Luovuutta voidaan pitää

parhaiten yllä tukemalla oppilaan itsenäisyyttä ja käsitystä omasta arvokkuudesta. Tärkeää on myös tukea uskoa omaan itseen, johon auttavat onnistumisen elämykset. (Uusikylä 2001, 21.)

2.1.3 Ositetun ja kokonaisen käsityön erillisyydestä

Ositettu käsityö määriteltynä jäljentäväksi, tekijää heikosti kehittäväksi toiminnaksi olisi siis suurelta osin ristiriidassa käsityön merkityssisällön (Kojonkoski-Rännäli 1995, 67) kautta muodostettuun käsityön määrittelyyn. Tosin siinä mainitaankin jo käsityön luonteeksi sen kokonaisuus. Kokonaisen ja ositetun käsityön määrittelyistä (mm. Kojonkoski-Rännäli 1995; Lepistö 2004; Pöllänen & Kröger 2004) voi osittain havaita sen, että kokonaista käsityötä pidetään jotenkin hienompana ja tavoiteltavampana kuin ositettua käsityötä. Näin ollen ne muodostuisivat täysin erilaisiksi ja ositettu käsityö vielä sellaiseksi, johon ei ainakaan kannattaisi pyrkiä.

Lepistö (2004, 110) kuitenkin korostaa, että erityisesti käsityönoppimisen alkutaipaleella tekniikoita harjoitellaan toteuttaen valmiita malleja. Tämä on siis ositettua käsityötä. Lepistö mainitsee, että alun jäljentämisestä edetään kohti kokonaisen käsityön omaksumista. Näin ollen ositettua ja kokonaista käsityötä ei voisi ajatella erillisinä eikä varsinkaan painottaa toista enemmän kuin toista. Ositettukin käsityö tulee nähdä tärkeänä, sillä sen merkitys korostuu kun puhutaan taitojen oppimisesta. Kun on saavutettu tekniikoiden, materiaalien ja välineiden osaaminen, antaa se mahdollisuuden siirtää tietoa haasteellisempaan oppimiseen (Pöllänen 2009, 253) eli tässä tapauksessa kokonaisen käsityön tekemiseen.

Turunen (1992, 112) puhuu arvojen yhteydessä harjoittelun merkityksestä. Harjoitteluhan on usein juuri tarkan ohjeen mukaan etenemistä, siksi se kytkeytyy ositettuun käsityöhön. Syrjäläinen (2003, 272) ottaa kantaa väitöskirjassaan Turuseen ja kertoo harjoittelun olevan keskeinen asia asiantuntijuuden kehittämisessä. Tämän pohjalta ositetun käsityön merkitys käsityöprosessissa kasvaa.

Ositetun käsityön tärkeys on nähtävissä myös kun Suojanen (1993, 153) mainitsee, että ositetulla käsityöllä luodaan oppilaalle malli tavasta tehdä käsityötä. Syrjäläiselläkin (2003, 261) on näkökulmansa asiaan, sillä hän kirjoittaa, että jo pieni opettajan malli voi johtaa it-

senäiseen tekemiseen. Ositetulla käsityöllä on siis tästäkin näkökulmasta merkittävä rooli käsityön oppimisen alkuvaiheessa. Kun oppilas omaksuu käsityön tekemisen mallin, hän voi alkaa soveltaa sitä omassa ideoinnissaan ja suunnittelussaan.

2.1.4 Ongelmia kokonaisen käsityön toteuttamisessa

Lindforsin tutkimuksessa opettajat kertoivat perusopetuksen käsityöoppiaineen kehitykseen liittyvistä tulevaisuuden haasteista. Kaikkein tärkeimpänä pidettiin suunnittelun ja tekemisen prosessia. Tulevaisuuden käsityön ydin olisi opettajien mielestä kokonainen käsityöprosessi. (Lindfors 2009, 294.)

Koulussa pitäisi siis pyrkiä kohti kokonaisen käsityön ideaa (Pöllänen & Kröger 2004), mutta tästä tavoitteesta huolimatta ositettu käsityö on kuitenkin edelleen yleistä. Tämä ilmenee Kojonkoski-Rännälin (1995) tutkimuksesta ja hän tarjoaakin asialle selityksen. Kokonaisen käsityön tekijällä on oltava sekä henkisiä että fyysisiä kykyjä. Näistä kyvyistä voisi mainita muun muassa tekniset taidot, luovuuden, ongelmanratkaisun, materiaalin tuntemuksen ja pitkäjänteisyyden. Tällaiset kyvyt eivät ilmesty kenellekään hetkessä, vaan niiden kehittämiseen tarvitaan aikaa ja kokemuksia. Kokonaista käsityötä hankaloittava seikka onkin juuri se, että näiden taitojen hallinta voi olla puutteellista. Ei esimerkiksi hallita suunnittelutaidon perusteita ja ompelua ja tarkoituksena olisi alkaa itse ideoida ja suunnitella ommeltavaa tuotetta. Kokonaisen käsityön prosessi ei onnistu, kun perusteita ei osata. Tähän liittyy myös se, että koulussa aika ei riitä taitojen kunnolliseen hallintaan ja lapsen on itsenäisesti haastavaa alkaa kasvattaa taitotasoaan. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 99.)

Myös Syrjäläinen (2003) tuo esiin aikatauluun liittyvän hankaluuden tutkimuksensa eräissä opettajakuvauksessa. Opettaja kertoo, että perusteellinen suunnittelu vaatii aikaa (Syrjäläinen 2003, 139). Tuotteen omaehtoinen ideointi, suunnittelu, toteutus ja arviointi toki vaativat aikaa enemmän kuin valmiin mallin kopiointi ja voidaankin kysyä, onko suhteellisen tiukassa ja kiireisessä opetuksessamme mahdollisuutta tällaiselle kokonaisvaltaiselle työkentelylle.

Garber (2002, 141) esittää turvallisuuden eräänä syynä ositetun käsityön tekemiselle. Koneiden ja laitteiden käytön suhteen on turvallisempaa, kun kaikki tekevät samaa työtä. Ohjeiden antaminen ja oppilaiden valvominen on tällöin helpompaa.

Suuri ryhmäkoko luo ongelman kokonaisen käsityön toteuttamiselle. Syrjäläinen (2003, 140) kuvaa opettajaa, joka tahtoo kehittää oppilaiden omaehtoista ajattelua, mutta kokee ryhmäkoon ongelmana tälle. Suuressa luokassa ositetun käsityön mukainen työskentely saadaankin järjestetyksi paremmin kuin jokaisen omanlaisensa suunnittelu- ja valmistusprosessit. Omaehtoisen ajattelun kehittämiseen liittyen Syrjäläinen (emt., 140) esittää erään opettajan ongelman: opettaja tahtoo kehittää oppilaiden ajattelua, mutta ongelmana on, että se vaatii itsenäistä ideointia ja suunnittelua. Tällöin tuotos on jokaisen oppilaan näköinen, eikä se välttämättä miellytä kaikkia niin kuin valmiin mallin mukainen tuotos. Ehkä juuri siksi valmiin mallin mukaiset toteutukset saavat enemmän suosiota. Niiden ajattelua kehittävä vaikutus jää kuitenkin vähäiseksi.

Eri Euroopan maissa on havaittu ongelmia taideaineiden opettamisessa, joista Eryrdicen raportissa (2006, 61) mainitaan luokkahuoneiden suunnittelu ja opetukseen käytettävä aika. Nämä ongelmat heijastuvat selvästi kokonaisen käsityön opettamisen ongelmiin, sillä se vaatii sellaisen tilan, jossa voidaan tehdä myös yhteistyötä. Opetukseen käytettävän ajan tulee myös olla pidempi kuin ositetussa käsityössä, mikä selittyy muun muassa sillä, ettei ositetun käsityön mallin mukaan eteneminen vaadi niin paljon aikaa kuin täysin oma suunnittelu- ja valmistusprosessi vaatii.

2.1.5 Käsityö Eurooppalaisissa opetussuunnitelmissa

Mielenkiintoista on ulottaa tarkastelu Suomea laajemmalle ja katsoa, miten käsityö esiintyy muissa Euroopan maissa. Tällainen laajempi tarkastelu antaa tutkielmalleni kansainvälisen merkityksen ja tuo esille käsityön asemaa. Tavoitteena on katsauksen myötä saada lisää perustelua käsityön laadukkaan opettaminen tärkeydelle.

Eryrdicen tutkimus käsittelee eri Euroopan maiden taiteen opetussuunnitelmia. Tutkimus käsittää 30 Eryrdicen jäsenmaata. (Eryrdice 2009, 3.) Euroopan tasolla puhutaan yleisesti taideaineista. Kaikkialla Euroopassa taideaineiden opetussuunnitelmiin kuuluu musiikki ja

visuaaliset taiteet ja moniin kuuluu myös käsityö. Käsityötä ei siis opeteta kaikkialla. (Emt., 15.)

Taideaineille asetetut tavoitteet jaetaan Euroopan tasolla kolmeen kuuden tavoitteen sarjaan. Ensimmäiset kuusi niistä ovat melko yleisiä käsittäen taitteelliset taidot ja tiedot, yksilöllisen ilmaisun, luovuuden sekä kulttuurisen ymmärryksen ja kriittisen arvioinnin. Nämä kuusi ensimmäistä tavoitetta esiintyivät melkein kaikkien maiden opetussuunnitelmissa. (Erydice 2006, 19.) Näistä ainakin kriittinen arviointi liittyy vahvasti kokonaisen käsityön ajatukseen.

Toisena kuuden tavoitteen sarjana esitetään sosiaaliset ja kommunikaation taidot, nautinnollisuus, vaihtelevuus, ympäristöllinen tietoisuus ja omien töiden esitleminen. Näiden tavoitteiden esiintymisen kohdalla on jo selvästi enemmän hajontaa eri maiden opetussuunnitelmissa. (Erydice 2006, 19.)

Viimeisessä kuuden tavoitteen sarjassa ovat itsetuntemus, elinikäinen oppiminen ja taiteellisen potentiaalin havaitseminen. Vain kahden maan opetussuunnitelmissa esiintyvät nämä kaikki tavoitteet (Irlanti ja Slovenia). Suomessa esiintyvät kaikki kolme kuuden tavoitteen sarjaa lukuun ottamatta viimeistä eli taiteellista potentiaalia. (Erydice 2006, 19.) Opetussuunnitelmissa, joissa esiintyy tavoitteita kaikkein laajimmin kattaen sekä tietojen että taitojen ja myös ymmärryksen, ilmaisun, arvioinnin ja suunnitelmallisuuden, on havaittavissa piirteitä ositetusta ja kokonaisesta työskentelystä, vaikka niistä ei näillä sanoilla puhutakaan. Etenkin luovuuden kehittymisen kohdalla Erydicen raportin (2006, 20) sisällä esiintyneen Robinson report -lähteen mukaan sanotaan, että luovuus voidaan määritellä yksilöllisen mahdollisuuden kehittymisenä osallistua mielikuvitukselliseen toimintaan, jossa voidaan tuottaa ainutlaatuinen tuote. Tässä on selvästi esillä kokonaisen käsityön suunnitelmallisuuden piirre.

Eräissä maissa on pyrkimyksenä liittää taideaineita ja kulttuuria yhteen aidon elämän kontekstissa (Erydice 2006, 15). Tämän voisi nähdä eräänä kokonaisen käsityön piirteenä, sillä siinä aitoon elämään yhdistyminen antaa laajuutta ideoinnille, suunnittelulle ja työn valmistamiselle. Oppilas saa valmistamalleen tuotteelle heti sopivan käyttökohteen eikä tuote jää hyödyttömäksi.

Taideaineiden opetus nähdään vähäisempänä ja aliarvostetumpana Erydicen (2006, 10) raportissa Bamfordin mukaan. Syitä tälle vähäisemmälle arvostukselle ovat ajan, tilan ja resurssien puute. Jos ei ole aikaa eikä sopivia tiloja tai materiaaleja työskentelystä ei muodostu mielekästä oppilaan eikä opettajankaan kannalta.

Kaikissa raportissa mukana olleissa maissa taideopetus ei ole pakollista, vaan oppilaat saavat valita sen muiden oppiaineiden joukosta. Eri maissa on myös erilaiset tavat sen suhteen, mitä taideaineiden opetukseen sisältyy ja millä nimellä ainetta kutsutaan. Esimerkiksi Tanskassa ja Virossa käsityön opetus kuuluu kotitalouden alaisuuteen ja Espanjassa taideaineet ovat oppiaineisiin integroitu aihealue. Sen sijaan Suomessa jokainen taideaine on oma yksittäinen oppiaineensa. (Erydice 2006, 26.) Voitaisiinko ajatella, että valinnaisuus johtaisi taideaineiden heikompaan arvostukseen? Jos oppilas ei koskaan saa kosketusta vaikkapa juuri käsityöhön sen valinnaisuuden vuoksi, on ainetta hankala arvostaa. Toki myös liiallinen pakollisuus johtaa heikompaan arvostukseen. Voidaan myös pohtia, millaista on opetuksen laatu tilanteessa, jossa käsityö on osana jotakin muuta oppiainetta ja sitä ehkä opiskellaan hiukan pakon alaisena.

Garberin artikkelista (2002, 133) käy ilmi, että Britanniassa käsityönopetus taistelee selviytymismahdollisuuksistaan. Suomessa sen sijaan on pisimmät perinteet käsityönopetuksessa. Suomessa myös koululaitoksen asenne on arvostava käsityötä kohtaan. Tämän voisi päätellä siitä, että englanninkielinen käsityötä kuvaava sana craft luo hiukan negatiivisen, alempiarvoisen sävyn käsityölle (Garber 2002, 134). Suomen hyvää käsityönopetuksen tilannetta tulisi jatkossakin pitää yllä huomioimalla tarkoin käsityönopetuksen laatu ja opettaa käsityötä niin, että oppilaan motivaatio ja kiinnostus käsityötä kohtaan säilyisi ja perinteet voisivat edelleen jatkua.

3 KÄSITYÖ ALKUOPETUKSESSA

Tutkielmani koskettaa alkuopetusikäistä lasta, joten seuraavaksi on tarpeen tarkastella alkuopetusta ja tekstiilityön ilmenemistä siellä. Myös lapsen kehityksen tarkastelu tulee huomioida, sillä kehitys liittyy vahvasti käsityön tekemiseen ja muodostaa näin vankan pohjan tutkielmalleni. Tarkastelemalla käsityön oppimista ja lapsen kykyjä tarjoan samalla mahdollisuutta pohtia sitä, milloin lapsi pystyisi suuntautumaan ositettuun käsityöhön ja milloin taas kokonaiseen käsityöhön.

3.1 Alkuopetus

Vuosiluokkien 1-2 opetuksen tulee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan rakentua varhaiskasvatuksen antamalle pohjalle ja näin huomioida sen oppilaalle antamat valmiudet (Opetushallitus 2004, 15). Opetussuunnitelmassa kerrotaan lisäksi, että alkuopetuksen tärkeänä tehtävänä on saada oppilas omaksumaan taitoja ja valmiuksia, joita tarvitaan jatkossa koulutiellä.

3.2 Tekstiilityö alkuopetuksessa

Aihepiiri-opetus on keskeinen käsite käsityönopetuksesta puhuttaessa. Se tarkoittaa Syrjäläisen (2003, 53) mukaan laajempaa kokonaisuutena tapahtuvaa opetusta, jossa yksittäisen esineen valmistamista ei nähdä oleellisena. Tärkeämpää on tuotteen ulkopuolinen maailma, joka antaa tuotteelle merkityksen. Alkuopetuksessa merkityksellisenä nähdäänkin erilaisina teemoina etenevä opetus, josta Jyväskylän normaalikoulun opetussuunnitelma (2007, 129) antaa hyvän esimerkin: alkuopetuksen käsityön tulee ”luontevasti liittyä käsittelyssä oleviin

teemoihin ja linkittyä lapsen maailmaan”. Tällainen opetus olisi elämyksellisyyteen tähtäävää, josta Kojonkoski-Rännäli (2002, 234) artikkelissaan puhuu.

Aihepiiriopetuksen kytkeytyessä arkielämään päästään Engeströmin jo vuonna 1981 esittämään mielekkään oppimisen ideaan, johon Autio viittaa tutkimuksessaan (1997, 66). Mielekkäässä oppimisessa etsitään todellisen elämän ristiriitoja. Niihin pyritään löytämään yleispätevä ratkaisumalli, jonka soveltaminen uusissa tilanteissa on mahdollista. Käytön ja soveltamisen kautta ratkaisumalli sisäistyy. Tällaisella oppimisella, jolla on käyttöarvoa todellisissa tilanteissa, on etenkin pienelle oppilaalle suurin arvo ja merkitys ja näin oppimisesta tulee mielekästä. Käsityössä mielekkyys on tärkeää, jotta käsityötä ylipäänsä jaksaa alkaa tehdä.

Jyväskylän normaalikoulun opetussuunnitelmassa (2007, 129) korostetaan myös käsityön eri alueiden monipuolista käsittelyä, jolloin oppilas saa tutustua eri työtapoihin ja materiaaleihin. Lisäksi tärkeänä pidetään toistoharjoituksia, joiden avulla varmistetaan perustaitojen hallinta, jotta oppilaan on mahdollista suuntautua jatkossa vaativampiin käsityöprosesseihin.

3.3 Lapsen kehitys suhteessa käsityöhön

Onnistuneen käsityötoiminnan taustalla on erilaisia taitoja ja näitä taitoja on muun muassa Anttila (1993) esittänyt tutkimuksessaan. Ensimmäisenä hän mainitsee yleisen älykkyyden ja kyvyn suoriutua tehtävästä. Lapsella tulee siis olla perus älykkyyden taso, jotta hän kykenee käsityölliseen toimintaan. Seuraavana on muodonantokyky. Siihen kuuluvat käden motorinen tarkkuus ja vakaus sekä sujuvuus, avaruudellinen hahmottaminen, käsien ja silmien koordinaatiokyky sekä haptis-kinesteettinen havaintokyky, joka taas liittyy kosketushavaintoon ja liike- ja lihastuntoaistimukseen. Taitojen lista jatkuu informaationkäsittelykyvyllä, johon kuuluvat visuaalisen informaation käsittelyn nopeus, esimerkiksi työohjeen mukaan toimiminen sekä kinesteettisen havainnon nopeus, esimerkiksi työtteen nopea korjaus. Myös persoonallisuuden erityiset tekijät liittyvät käsityötoiminnan edellytyksiin ja näitä ovat riippuvuus ympäristöstä, sosiaalisuus ja minäkuvan voimakkuus. Viimeisenä kokonaisuutena Anttila esittää työskentelyasenteen, jonka tulisi olla myönteinen ja aktiivinen. (Anttila 1993, 49.)

Missä määrin alkuopetusikäinen lapsi sitten olisi omaksunut Anttilan esittämiä edellytyksiä? Lapsi on alkuopetusiässä hyvin utelias ja tiedonhaluinen. Nämä ominaisuudet takaavat aktiivisen suuntautumisen työskentelyyn, jolloin uusien valmiuksien kehittäminen sopivissa oloissa sujuu yleensä helposti. (Rödström 1992, 64.) Myös Piaget korostaa lapsen aktiivista työskentelyyn suuntautumista (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 87). Se tulisikin ottaa opetuksen lähtökohdaksi ja muodostaa opetuksesta näin ollen mahdollisimman kokonaisvaltaista, toiminnallisuuteen pohjaavaa.

Lapsen motoriset kyvyt kehittyvät koulun alkaessa. Karkeamotoriset, eli laajoihin liikkeisiin perustuvat taidot tulevat yhä hallitummiksi ja hienomotoriikan kehittyessä liikkeet täsmentyvät. Lapsen hallitsemat, aluksi eriytyneet taidot ovat alkaneet ennen koulun alkua yhdyttyä, jolloin monimutkaisemmat taidot mahdollistuvat. (Takala & Takala 1988, 100.) Tämä luo edellytyksiä käsityön oppimiselle, kun eri suorituksia pystytään liittämään toisiinsa vaikkapa virkkauksen yhteydessä. Lapsen rannanivel kehittyy kouluun tultaessa, jolloin käden liikkeistä tulee vakaampia (Takala & Takala 1988, 206). Käden vakaus on tärkeää kirjoittamaan opeteltaessa, mutta myös esimerkiksi ommeltaessa kankaita käsin toisiinsa kiinni. Takala (1988, 207) mainitsevat, että kun lapselle kehittyvät laajemmat motoriset kyvyt, alkaa hän kyetä suoriutumaan tehtävistä itsenäisemmin ja saa näin enemmän vapauksia alkaa toteuttaa itseään.

Tarkkaavaisuuden kehittyminen on merkittävä edellytys käsityön oppimiselle, sillä sen avulla työtä voidaan suorittaa suunnitelmallisesti ja pitkäjänteisesti (Nurmi ym. 2006, 99). Voisin nähdä tarkkaavaisuuden kytkeytyvän hyvin läheisesti motoriikan kehitykseen, sillä erityisesti Anttilan (1993, 49) mainitsema silmän ja käden koordinoitu yhteistoiminta vaatii keskittymistä. Ilman tarkkaavaisuuden suuntaamista tehtävään, ei silmä ja käsi voi onnistuneesti toimia yhdessä. Näin ollen tarkkaavaisuuden merkitys on hyvin havaittavissa.

Lapsen ajattelu kehittyy kouluiässä. Lapsi on Piagetin esittämän ajattelun kehityksen teorian mukaan konkreettien operaatioiden vaiheessa. Tämä tarkoittaa, että lapsi irtautuu välittömistä aistihavainnoista, mutta muodostaa kuitenkin ymmärrystään konkreetin tilanteen kautta. (Nurmi ym. 2006, 81.) Nurmen ym. mukaan konkreetin operaation vaiheessa olevan lapsen ajattelu tulee esimerkiksi joustavammaksi, jolloin käsityöhön liittyen osataan nähdä tehtävän työn ratkaisuun useampia vaihtoehtoja ja näin Anttilan (1993, 94) tärkeänä pitämä informaationkäsittely monipuolistuu.

Lapsen ajatteluun alkaa vähitellen tulla mukaan loogisempaa, abstraktia ajattelua, jolla on yhteys Rödstamin (1992, 17) kirjoittaman perusteella käsitteiden oppimiseen. Mahdollisuuden omaksua käsityöllisiä käsitteitä voisi liittää Anttilan mallissa (1993, 94) esimerkiksi suurempaan kykyyn suoriutua tehtävästä. Loogisen ajattelukyvyyn kehittyessä myös asioiden järjestäminen sarjoiksi ja jaksoiksi onnistuu (Rödstram 1992, 40). Esimerkkinä tästä on sanojen yhdistämien lauseeksi, joka liittyy käsityössä Anttilan (1993, 94) mainitsemaan ohjeiden ymmärrykseen ja niiden mukaan toimimiseen. Käsityössä kaikenlaisten ohjeiden, niin suullisten, kuvallisten kuin kirjallistenkin, ymmärtäminen on tärkeää työhön suuntautumisen ja siinä onnistumisen kannalta.

Persoonallisuuden ja siitä erityisesti minäkuvan osalta olisi tärkeää käsityöhönkin liittyen, että lapselle muodostuisi vankka positiivinen käsitys itsestään. Rödstram mainitsee (1992, 74), että juuri kouluikässä lapset joutuvat punnitsemaan omaan pätevyyttään alkaessaan vertailla itseään muihin. Vertailun kautta itsestä muodostetaan kuva käsityöntekijänä ja tämä kuva toimii eräänä edellytyksenä käsityölliseen toimintaan suuntautumisessa.

Lisäksi taitavaan käsityölliseen toimintaan kuuluu muisti. Käsityössä tapahtumista tulee kyetä muistamaan niiden erityispiirteitä kuten vaikkapa langan laittaminen neulansilmään tai tiettyjen ompelupistojen tekeminen. Nurmen ym. (2006, 84) mukaan lapsen muistitoiminnot kehittyvät tehokkaasti keskilapsuuden aikana ja tämä luokin hyvät edellytykset käsityölliselle toiminnalle. Myös lapsen muististrategiat kehittyvät, he alkavat esimerkiksi toistaa muistettavaa ainesta mielessään. (Nurmi ym. 2006, 85). Myös muististrategioilla on tärkeä yhteys käsityöhön, esimerkiksi ohjeenlukemisen yhteydessä.

Eräs tärkeä piirre lapsen kehityksessä on myös se, että lapsi alkaa keskilapsuuden aikana ymmärtää paremmin erilaisia malleja (Nurmi ym. 2006, 82). Tämä liittyy läheisesti käsityöhön, sillä etenkin kokonaisuudessa käsityössä ideoidaan itse malli, joka tulee kyetä ymmärtämään. Myös ositettuun käsityöhön tällä on yhteys, sillä opettajan antama malli tulee myös ymmärtää, jotta työn toteuttaminen onnistuisi. Mallin ymmärtämiskyky on siis keskeinen piirre käsityössä.

Yhteenvedon voisin todeta, että alkuopetusikäiselle on kehittynyt tai alkaa juuri olla kehityksessä käsityöhön tarvittavia taitoja, jotka toimivat lähtökohtana opettajan toiminnalle opettaa lapselle uusia asioita. Laadukkaan opetuksen näkökulmasta molempien, sekä osite-

tun että kokonaisen käsityön tulisi lähteä liikkeelle juuri lapsilla olevista taidoista tavoitteenaan niiden kehittäminen.

3.4 Käsityötaidon oppimisesta

Käsityötaidon oppiminen on Kojonkoski-Rännälän (2005) mukaan runsaasti aikaa ja pitkäjänteisyyttä vaativat prosessi, jossa voidaan kehittyä vain tekemällä. Jotta oppilaan oppiminen mahdollistuu, olisi käsityön oppimisessa edettävä runsaan harjoituksen avulla pikkuhiljaa kohti seuraavaa askelmaa. Myös Anttila on samaa mieltä siitä, että käsityötaito vaatii henkilökohtaista harjoittelua ja pitkäaikaista perehtymistä (Anttila 1993, 60).

Käsityön oppimiseen liittyy taitojen peräkkäinen oppiminen, niiden kumuloituva rakenne sekä mahdollinen automatisoituminen (Anttila 1993, 60). Anttila esittää tästä taitojen peräkkäisestä oppimisesta kolme erilaista vaihetta. Ensimmäisenä on tiedostamisvaihe, jossa toimintaa tarkastellaan tietoisesti, ja mukana on havaintoja ja mielikuvia. Siitä edetään jäsentymis- eli assosiaatiovaiheeseen, jolloin toiminta vakiintuu. Tässä vaiheessa motorinen harjoittelu on tärkeää, esimerkiksi virkkuukoukun käyttöä harjoitellaan tällöin paljon. Viimeisenä vaiheena on täydentyminen, jossa hahmotetaan ja hallitaan kokonaisuudet. Kyseessä on autonominen vaihe, jolloin esimerkiksi virkkaaminen sujuu automaation tasolla.

Anttila (1993, 60) korostaa, että käsityötaito ei ole vain sitä, että hallitaan motorinen suoritus. Hyvään käsityösuoritukseen liittyy myös tärkeä kognitiivinen hahmottaminen, jolloin mukana on myös esimerkiksi ongelmanratkaisua ja omatoimista havaintojen tekoa. Tällöin käsityösuorituksesta tulee laadukasta, siis muutakin kuin vain mekaanista suorittamista.

Lapsen suuntautuminen kokonaiseen käsityöprosessiin mahdollistuu vasta Anttilan mallin (1993, 94) viimeisessä, eli autonomisessa vaiheessa Suojasen (1993,95) mukaan. Lapsella tulisi tällöin olla tiettyä kognitiivista kyvykkyyttä ja mallin edelliset vaiheet läpikäytyään vankkaa taitojen hallintaa. Autonomisessa vaiheessa kokonaisen käsityön korostamat suunnittelun ja ennakoinnin taidot onnistuvat, sillä taitojen hallinnan vakiintuessa ajattelulle jää enemmän tilaa.

Tiivistetysti käsityönoppimisen voidaan sanoa olevan vaativaa, sillä oppilaan tulee kyetä etenemään pitkäjänteisesti, eri vaiheiden kautta yhä automatisoidumpaan työskentelyyn. Opettajan onkin aluksi otettava huomioon lapsella olevat kyvyt (mm. Nurmi ym. 2006; Rödström 1992) ja perustettava opetuksensa näiden pohjalle samalla kiinnittäen huomiota rauhalliseen ja systemaattiseen perusasioista liikkeelle lähtevään etenemiseen. Tällöin vankkaan taidon hallintaan perustuva automaattinen suoritus on mahdollista saavuttaa.

4 OPETUKSEN LAATU

Miten käsityötä arvostetaan ja millaiseksi sen merkitys muodostuu, on pitkälti riippuvainen siitä, millaisia sisältöjä käsityönopetuksessa käytetään ja miten niiden opetus tapahtuu (Pöylänen & Kröger 2000). Keskeistä on siis opetuksen laatu.

4.1 Opettajajohtoisuus ja lapsikeskeisyys

Opetus voidaan jakaa lapsikeskeiseen, opettajajohtoiseen ja sattumanvaraiseen ohjaustyyliin Early childhood classroom observation measure (ECCOM)-arviointilomakkeen mukaan. Opettajajohtoisessa tyyliässä korostuu tietojen ja taitojen omaksuminen. Työskentelyssä painotetaan toistoja esimerkiksi tehtävämönisteen kautta. Opettaja myös antaa lapsille helposti valmiita ratkaisumalleja. (Stipek & Byler 2004.) Opettajajohtoisista työtavoista voisi mainita esittävän opetuksen ja havainnollistamisen. Näissä opettajan aktiivisuus korostuu ja opettajan ohjeet ohjaavat toimintaa. (Aho & Havu-Nuutinen 2002, 45.)

Sattumanvarainen ohjaustyyli sallii lapselle vapauden, mutta opettajan rooli ohjaajana ja tukijana on melko heikko. Hän ei juuri tue lapsia, pikemminkin hän vain jakaa materiaaleja ja pitää järjestystä yllä. (Stipek & Byler 2004.)

Lapsikeskeinen ohjaustyyli ottaa huomioon lapsen tarpeet ja mielenkiinnon kohteet opetuksen perustana (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 40). Lapsen ominaislaatu ja yksilöllisyys pyritään huomioimaan opetusratkaisuja pohdittaessa ja tällöin jokaista oppilasta voidaan tukea hänen omalla tasollaan. Lapsikeskeisiä työtapoja ovat muun muassa harjoitustehtävät, projektityöskentely ja tutkimus. Niissä opettajan rooli on pysytellä taustalla ja an-

taa tilaa lasten omalle ajattelulle, mutta tarjota apua tarvittaessa. (Aho & Havu-Nuutinen 2002, 44.)

Dialogisen opetuksen (Rasku-Puttonen ym. 2010, 303) voisi katsoa olevan osa lapsikeskeistä laadukasta opettamista. Rasku-Puttosen ym. mukaan dialoginen opetus on sellaista, jossa oppilaita kannustetaan ajattelemaan asioita eikä vain muistamaan niitä. Oppilas oppii dialogisen opetuksen myötä laajasti ajattelun, ymmärtämisen ja ilmaisun taitoja kun taas perinteinen opettajajohtoinen opetus painottaa juuri asioiden muistamista. Dialoginen opetus antaa oppilaille aktiivisen roolin ja Rasku-Puttosen ym. (2010, 303) mukaan kaikkein tärkeintä onkin juuri se, kuinka aktiivinen toimija oppilas luokkahuonevuorovaikutuksessa on. Ymmärryksen syntymisen ja aktiivisen osallisuuden myötä oppilaan voisi katsoa saavuttavan vankemman motivaation asiaa kohtaan ja suuntautuvan toimintaan itsenäisemmin.

4.2 Tunnetuki ja ohjauksellinen tuki

Opetuksen laatuun liittyy keskeisesti erityisesti tunnetuki ja ohjauksellinen tuki. Tunnetuki tarkoittaa opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteen läheisyyttä ja positiivisuutta (Pakarinen ym. 2010, 97). Siekkisen ja Niirasen (2008) artikkelin mukaan tunnetukeen liittyy opettajan sensitiivisyyttä, oikea-aikaista lasten auttamista, tunnetason läsnäoloa, hallintakeinojen soveliaisuutta ja kielteisen vuorovaikutuksen vähyyttä. Laadukas tunnetuki näkyy niin, että opettaja on tietoinen lasten tarpeista ja osaa reagoida niihin, ilmapiiri on luotu kannustavaksi ja myönteiseksi sekä lasten kouluviihtyvyys on suuri. (Siekkinen & Niiranen 2008, 43.)

Lasten emotionaalisten tarpeiden havaitseminen onkin tärkeää. Se on mahdollisesti tärkeämpi tai ainakin yhtä tärkeä akateemiselle kehittymiselle kuin tietyt tehtävät, joita oppitunneilla on tapana tehdä. (Hamre ja Pianta 2005, 962.) Vankan emotionaalisen tuen ilmapiirissä oppilaan tekemille tehtäville saattaa tulla aivan toisenlainen merkitys kuin jos hän tekisi niitä alhaisen tuen ilmapiirissä. Hamre ja Pianta tuovatkin esille sen, että jos oppilaan ja opettajan välisissä suhteissa on stressaavia elementtejä, voivat ne johtaa alhaisempaan oppitunnille osallistumiseen ja alhaisempiin saavutuksiin.

Ohjauksellinen tuki merkitsee muun muassa opettajan antamia ohjeita ja palautetta (Pakarinen ym. 2010, 99). Laadukkaaseen ohjaukselliseen tukeen voisi liittää sellaiset opetusstrategiat, jotka pyrkivät sanallistamaan ja mallintamaan asiaa. Keskeistä on myös syväallinen vuorovaikutus ja oppilaiden tason huomioiminen. (Pintrich ym. 1993, 187.) Sen sijaan Pintrich ym. (1993, 187) esittävät, että pelkän kognitiivisen konfliktin luominen ei olisi hyvä asia, sillä oppilas jää yksin ratkaisemaan sitä. Ohjauksellinen tuki ei tällöin ole laadukasta.

Ohjaukselliseen tukeen kuuluu siis opettajan opetuksessaan oppilaille antama tuki. Rasku-Puttosen ym. (2010, 306) mukaan opetus on tukea antavaa kun oppilaat uskaltavat tuoda esille omia ajatuksiaan vapaasti ja auttavat toisiaan ymmärryksen saavuttamisessa. Tällöin luokahuoneilmapiiri on vapaa ja sellainen, että todellinen oppiminen mahdollistuu ja myös mahdollisesti kiinnostus opittavaa asiaa kohtaan säilyy oppitunnin ulkopuolellakin. Opettajan antaman tuen määrään ja laatuun vaikuttaa toki myös se, millaiset ovat lasten ominaisuudet (Hamre ja Pianta 2005, 951). Lasten ominaisuudet määräävät sen, kuinka opettajan antama tuki otetaan vastaan. Jos oppilas ei pysty ottamaan opettajan antamaa tukea vastaan, ei laadukaskaan tuki tällöin vaikuta myönteisesti oppimistuloksiin tai motivaatioon.

Kokoavasti voisin sanoa tunne- ja ohjauksellisesta tuesta Hughesin ja Kwokin (2007) sekä Birch ja Laddin (1997) artikkelien mukaan sen, että opettaja-oppilas suhteen laatu liittyy vahvasti oppilaan osallistumiseen. Läheinen suhde, jossa oppilas saa tukea oppimiselleen, suuntaa oppilaan työskentelemään ahkerammin ja itsenäisemmin, auttaa oppilasta osallistumaan tunnin kulkuun sekä hyväksymään opettajan ohjauksen (Birch & Ladd 1997, 61–79; Hughes & Kwok 2007, 39–51). Läheinen suhde vaikuttaa myös uuden asian oppimisen jäsentyneisyyteen eli siihen tapahtuuko oppilaalla oppimisessaan käsitteellinen muutos aiemmin opitun ja uuden tiedon välillä (Pintrich ym. 1993, 173). Tunnetuen voisi siis edellisen ja myös Siekkisen ja Niirasen (2008, 43) artikkelin mukaan katsoa ennustavan sosiaalista kompetenssia ja tehtäväorientaatiota, kun ohjauksellinen tuki ennustaa puolestaan oppimissaavutuksia ja koulumenestystä.

Laadukkaaseen opetukseen kuuluu myös Rasku-Puttosen ym. (2010, 302) mukaan emotionaalista tukea tarjoava työskentelyilmapiiri ja opettajan sensitiivisyys oppilaiden tarpeille. Tärkeää on myös, miten oppimista ohjataan ja millaista palautetta oppilaille annetaan sekä se, miten jokainen tulee huomioiduksi yksilöllisesti. Lämmin ilmapiiri luokassa luo oppi-

laille turvallisuutta. Kun oppilas kokee olonsa turvalliseksi, hän uskaltautuu paremmin osallistumaan oppitunnin kulkuun. (Rasku-Puttonen ym. 2010, 302.) Aktiivisen osallisuuden voisi katsoa heijastuvan oppilaan kiinnostukseen käsiteltävää asiaa kohtaan sekä hänen motivoitumisensa.

4.3 Ositettu ja kokonainen käsityö sekä opetuksen laatu

Opettajajohtoisuus keskittyy ECCOM-arviointilomakkeen (Stipek & Byler 2004) mukaan palautteen annossa oikeellisuuteen ja lopputulokseen, joten ohjaukselliseen tukeen liittyvän palautteen laadun voi katsoa olevan tällöin heikkoa. Opettajajohtoinen opettaja ei ole myöskään emotionaalisesti kovin läheinen lasten kanssa ja lasten kiinnostuksia ja yksilöllisiä tarpeita ei oteta laajasti huomioon (Stipek & Byler 2004). Tällöin tunnetuenkin taso jää melko alhaiseksi. Määrittelyjen perusteella voitaisiin ajatella opettajajohtoisuuden liittyvän ositettuun käsityöhön, jossa opettajan antaman mallin ja hänen ohjeidensa avulla edetään työskentelyssä. Tällöin ositettuun käsityöhön liittyisi myös heikko tunne- ja ohjauksellinen tuki (kuviot 2).

Aiemmin todettiin siis, että opettajajohtoisuus perustuu tietojen ja taitojen omaksumiseen. Tällöin se on kylmän kognition mukaista, jossa Pintrichin ym. (1993, 179) artikkelin mukaan keskitytään vain pitämään tietoa olennaisessa roolissa. He puhuvat tässä yhteydessä myös valmiin tietoaineksen käyttämisestä. Näin ollen kylmällä kognitiolla olisi yhteys valmiita malleja korostavaan ositettuun käsityöhön (kuviot 2).

Opettajajohtoisuuden ja ositetun käsityön voisi ajatella kytkeytyvän behaviorismiin. Se korostaa ärsyke-reaktio-mallia sekä palkkioita ja rangaistuksia, joiden avulla johtavan oppimiseen (Suojanen 1993, 110). Käsityössä tämä ilmenee Suojasen mukaan niin, että opettaja on tiedon jakaja ja hän korostaa toiminnassaan ositettuja tehtäviä ja nopeaa palautetta. Mahdolliset virheet korjataan nopeasti, jotta ne eivät pääse yleistymään oppilaan toiminnassa. Arvioinnissa kiinnitetään huomiota lopputuotokseen ja siihen vastaako se tavoitetta.

Lapsikeskeisyydessä sen sijaan pyritään sellaiseen toimintaan, jossa lasten taidot ja käsitteellinen ymmärrys kasvavat ja jossa myönteisen palautteen kautta tuetaan lasten oppimista (Stipek & Byler 2004). Ohjauksellinen tuki on siinä siis vahvaa. Tunnetuki on myös vah-

vaa, sillä opettaja huomioi opetuksessaan lasten tarpeet ja kiinnostuksen kohteet yksilöllisesti sekä luo lämmintä ilmapiiriä luokkaan (Stipek & Byler 2004). Lapsikeskeisyyden voisi siis liittää kokonaiseen käsityöhön, jossa lapsesta lähtöisin olevat ideat nähdään tärkeinä ja lapsen omaehtoinen suunnittelu, työn tekeminen ja arviointi korostuvat. Kokonaiseen käsityöhön liittyisivät siten myös vahva tunne- ja ohjauksellinen tuki (kuvio 2).

Jotta ohjauksellinen tuki olisi kokonaisen käsityön prosessissa vahva, tulee opettajan ohjeistaa oppilaat täsmällisesti tehtävään niin, että oppilaalle tulee vankka käsitys siitä, mitä hän on tekemässä. Ohjeistamisessa apuna voivat toimia esimerkiksi kuvat ja piirroksot. (Pöllänen 2009, 252.) Laadukas tuki ei siis ole pelkästään tehtävän määrittelyä ja siihen ohjeistamista, vaan näiden lisäksi on tarjottava tukea siihen, että oppilas löytää ymmärryksen käsiteltävään asiaan.

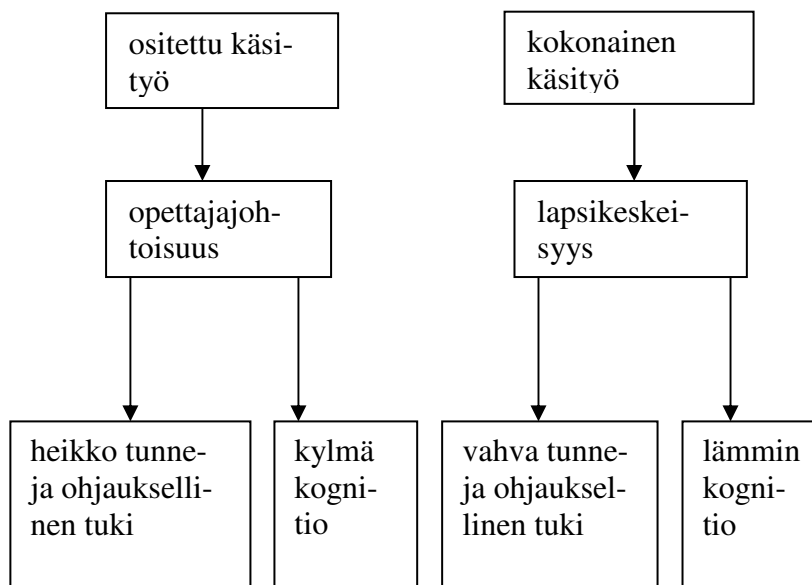
Rasku-Puttonen ym. (2010, 306) viittaavat Hamren, Piantan ja Stipekin ym. tutkimustuloksiin, jotka ovat osoittaneet, että oppilaan osallistumista tukeva oppimisyhteisö sekä lapsilähtöisyys ohjaukskäytänteissä ovat tärkeitä vaikuttavia asioita lasten oppimistuloksiin ja oppimismotivaatioon. Kun lapsi saa olla käsityötunnilla aktiivisessa roolissa vaikuttamassa omaan työhönsä ja työskentelyynsä sekä se, että opettaja huomioi ohjauksessaan lapsen tarpeet, liittää työn lapsen elämään ja on oppilasta kohtaan sensitiivinen, vaikuttaa paljon siihen, miten oppilas työnsä tekee. Myös motivaatio käsityötä kohtaan rakentuu suuressa määrin juuri oppitunnin kokemusten kautta.

Oppilaskeskeinen ilmapiiri vaikuttaa jo ensimmäisinä kouluvuosina siihen, miten oppilaat osallistuvat oppimiseen (Hamre ja Pianta 2005, 951). Myöhemmin kouluvuosina opettajan positiivisuus ja opettajan tuki ohjaavat oppilasta kiinnittymään tehtäviinsä ja kasvattavat motivaatiota. Hamre ja Pianta (2005, 954) toteavatkin, että korkea emotionaalisen tuen taso liittyisi positiivisimpiin akateemisiin kokemuksiin. Voitaisiin siis olettaa, että laadukas käsityönopetus ensimmäisellä ja toisella luokalla luovat perustan oppilaan motivaatiolle ja myöhempien vuosien laadukas opetus pitää tätä motivaatiota yllä ja mahdollistaa sen jatkuvuuden.

Ensimmäisinä kouluvuosina tarjottu emotionaalinen ja ohjauksellinen tuki voi olla merkityksellinen heikompien ja vahvempien oppilaiden tasoerojen tasoittamisessa (Hamre ja Pianta 2005, 961). Heikommatkin oppilaat voivat oppia käsityölliset taidot ja saavuttaa

vankan kiinnostuksen laadukkaan opetuksen myötä. Ehkäpä myös oppilaat, joilla on heikko motivaatiotaso, saataisiin laadukkailla tuen muodoilla innostumaan käsityön tekemisestä.

Monet tutkijat ovat alkaneet huomioida tunteiden merkittävää roolia oppimiselle ja puhutaankin kylmän kognition vastakohtasta, lämpimästä kognitiosta (Woolfolk ym. 2008, 452). Lämpimän kognition yhteydessä Pintrich ym. (1993, 179) mainitsevat myös aktiivisen uuden tiedon etsinnän ja sen kyseenalaistamisen. Tällaisen kyseenalaistamisen voi katsoa onnistuvan tunteet sallivassa, turvallisessa ilmapiirissä, jonka juuri lapsikeskeinen, lämpimän kognition mukainen ympäristö sallii. Lämpimän kognition voisi liittää kokonaiseen käsityön (kuvio 2), sillä siinäkin pyritään itse aktiiviseen tiedonhakuun, jossa omakohteisilla tuntemuksilla on merkittävä asema.



KUVIO 2. Kokonaisen ja ositetun käsityön yhteys opetuksen laatutekijöihin

Humanistinen käsitys pitää tärkeänä ihmisen kokemusmaailmaa ja ainutlaatuisuutta (Suojanen 1993, 110). Lapsikeskeisyys ja kokonainen käsityö ovat yhteydessä juuri humanismiin, jossa korostetaan luottamuksellista ilmapiiriä, itsenäistä työskentelyä, suunnittelua yhteistoiminnassa opettajan kanssa sekä ohjauksen kohdistamista oppilaan tarpeisiin. Myös kognitiivinen käsitys oppimisesta tukee lapsikeskeisyyttä ja kokonaisen käsityön ideaa. Siinä Suojasen (1993, 112) mukaan vastuu oppimisesta on oppilaalla itsellään, oppilas on omatoiminen tiedonhankinnan suhteen, ongelmanratkaisutaidot korostuvat sekä arviointia kohdistetaan koko työskentelyprosessiin.

5 OPETUKSEN LAADUN VAIKUTUS OPPILAASEEN KÄSITYÖNOPETUKSESSA

Toinen tärkeä tutkielmani tavoite on tarkastella motivaatiota ja itseohjautuvuutta etenkin ensimmäisten kouluvuosien kannalta ja pohtia niitä käsityön ja opetuksen laadun näkökulmasta.

5.1 Motivaatio

Motivaation voi määritellä sisäiseksi tilaksi, joka saa aikaan, ohjaa ja pitää yllä toimintaa. Se vaikuttaa siihen, millaisia valintoja ihminen tekee ja miten määrätietoinen hän on toimintaan ryhtyessään. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 177.) Tähän liittyy läheisesti se, kun Wigfield (2010, 13) kertoo motivaation käsittelevän käyttäytymisen syitä eli valintoja toimintaan ryhtymisestä. Lisäksi Lehtisen ym. käsitykseen liittyy Malmbergin ja Littlen (2005, 128) määritelmä motivaatiosta, joka on vastaus kysymykseen, miksi ihminen asettaa tiettyjä tavoitteita. Jokaisen ihmisen erilaisten, joskus oudoiltakin tuntuvien tavoitteiden taustalla ovat siis henkilökohtaiset motivaatiotekijät.

Motivaatio jaetaan kirjallisuudessa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäisen motivaation määrittelyssä Wigfield (2010, 15) viittaa kirjoituksessaan Deciin ja Ryaniin sekä Harteriin, joiden mukaan sisäinen motivaatio on sellainen tila, jossa ihminen on motivoitunut tekemään toiminnan sen itsensä vuoksi. Ulkoinen motivaatio sen sijaan tarkoittaa muiden toiveiden mukaan toimimista. Ulkoisesti motivoituneelle henkilölle tärkeää ovat palkkiot ja suosio. (Malmberg & Little 2005, 129.) Määrittelyjen perusteella voisi olettaa sisäisen motivaation olevan otollisempi oppimisen kannalta.

Sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon ovat yhteydessä läheisesti erilaiset tavat suuntautua oppimiseen. Kyseessä ovat siis tavoiteorientaatiot, joiden yhteydessä Pintrich ym. (1993) viittaavat artikkelissaan useisiin tutkimuksiin. Tavoiteorientaatiot jaetaan tehtäväsuuntautumiseen ja suoritussuuntautumiseen. Tehtäväsuuntautunut keskittyy opiskeluun sen itsensä vuoksi ja pyrkii todelliseen ymmärrykseen, kun taas suoritussuuntautunut pyrkii saamaan hyviä numeroita ja miellyttämään toisia. Tehtäväsuuntautuneen henkilön oppimisen sanotaan olevan parempaa, sillä hän käyttää pätevämpiä strategioita sekä säätelee omaa oppimistaan eli käyttää metakognitiotaan. (Pintrich ym. 1993, 176.) Pintrichin ym. (1993, 177) artikkelissa pohditaan lisäksi sitä, millainen luokkaympäristö tukisi tehtäväsuuntautunutta oppimista. Artikkelissa mainitaan haastavat, mielekkäät tehtävät ja tehtävien autenttisuus. Sen sijaan luokka, jossa on vain vähän oppilaan omaa valintaa, paljon kontrollia, kilpailua ja sosiaalista vertailua sekä ulkoisia palkkioita, johtaa suoritussuuntautuneeseen oppimiseen. Luokkaympäristöllä voi siis todeta olevan vaikutusta siihen, miten oppilaat motivoituvat tehtäviinsä ja missä määrin heistä tulee aktiivisia ja oma-aloitteisia.

5.1.1 Motivaatio ja ensimmäiset kouluvuodet

Motivaatiota voidaan kuvata kytkeytyneenä odotuksiin ja arvoihin. Aunola (2005, 106) viittaa Atkinsonin alun perin vuonna 1964 kehittämään odotusarvoteoriaan, jota Wigfield ja Eccles ovat myös kehittäneet. Teoriassa keskeistä on yksilön itseensä ja suoriutumiseensa liittämät uskomukset ja ennakoinnit eli odotukset ja myös yksilön toimintaan tai tehtävään liittämät arvostukset eli arvot. Suoriutumisuskomuksiin liittyy tietenkin oppilaan kyvykkyys. Kyvykkyydellä Pintrich ym. (1993, 185–186) tarkoittavat Banduraan viitaten toimintakapasiteettia tietyllä alueella ja Schunkiin viitaten kognitiivista kykyä suorittaa jokin tietty akateeminen tehtävä. Se millainen käsitys oppilaalla on omasta kyvykkyydestään selviytyä käsityön tehtävistä, on yhteydessä siihen, millaiseksi oppilaan suorituskomukset tehtävää kohtaan muotoutuvat. Yksilön tehtävävalinnat riippuvat siitä, kuinka hyvin hän uskoo selviytyvänsä tehtävästä ja miten hän sitä arvostaa.

Aunola (2005, 106) kertoo, että odotuksiin kuuluvat kaikki uskomukset ja ennakoinnit, joita ihmisellä suoritustilanteessa on itsestään ja tehtävästä. Näitä ovat esimerkiksi kyvykkömyydet, pystyvyyden ja pätevyyden tunteet sekä arviot ja havainnot tehtävän vaikeudesta. Aunolan mukaan odotukset tehtävässä onnistumisesta vaikuttavat motivaatioon. Jos siis

vaikkapa käsityötunnilla oppilas uskoo vahvasti onnistuvansa ompelua vaativassa tehtävässä, motivoituu hän tehtävää kohtaan. Tällainen lapsi myös yrittää sitkeästi, jos kohtaa vaikeuksia tai epäonnistumista. Sen sijaan lapsi, joka ei usko onnistuvansa kyseisessä tehtävässä, motivoituu heikommin tehtävää kohtaan ja vaikeuksien kohdalla he luovuttavat helposti. (Aunola 2005, 106.)

Yrittämisen ja motivaation lisäksi kykyuskomukset ja onnistumisodotukset liittyvät taitojen kehittymiseen. Aunolan (2005, 114) mukaan ne oppilaat, jotka uskovat onnistuvansa tehtävässä, kehittyvät tällä tehtäväalueella taidoissaan paremmin kuin ne oppilaat, jotka ovat epävarmoja ja odottavat epäonnistumista. Käsityössä vahva usko omaan osaamiseen johtaa siihen, että tällaisten oppilaiden osaaminen kehittyy ja tämän myötä myös edellä osoitettu omien kykyuskomusten yhteys motivaatioon tulee todeksi niin, että oppilaan motivaatio voi rakentua vankaksi.

Toinen odotusarvoteorian osa on arvo, jonka yksilö tehtävälle tai toiminnalle antaa. Arvolla tarkoitetaan Aunolan (2005, 108) mukaan sitä, missä määrin tehtävä kiinnostaa ja johtaa sitoutumiseen. Ihmiset tekevät yleensä asioita, joita he arvostavat ja välttävät asioita, joita he eivät arvosta. Joillekin oppilaille käsityöllä ei ole mitään merkitystä, joten he eivät sitä toteuta, kun taas toisille oppilaille käsityöt merkitsevät hyvinkin paljon. Tietenkin voidaan pohtia, voitaisiinko tähän arvostusten muotoutumiseen vaikuttaa opetuksella.

Aunola (2005, 108) viittaa Wigfieldiin ja Ecclesiin, jotka jakavat arvon kolmeen osaan. Näitä ovat saavutusarvo, kiinnostusarvo ja hyötyarvo. Saavutusarvolla tarkoitetaan toiminnan tai tehtävän tärkeyttä yksilölle. Voidaan miettiä esimerkiksi, vastaako käsityössä onnistuminen yksilön itselleen asettamia suoriutumistarpeita. Kiinnostusarvo tarkoittaa, kuinka paljon yksilö on kiinnostunut tietystä tehtävästä ja hyötyarvolla viitataan siihen, että tehtävä on väline saavuttaa joitakin päämääriä. Esimerkiksi käsityössä ompelun oppiminen voi olla välineenä suuremman ompelua vaativan työn tekemiselle. Aunola (2005, 109) kertoo, että nämä kolme arvoa vaikuttavat siihen, miten yksilö sitoutuu tehtävään ja kokee sen mielekkääksi.

Aunola (2005, 114) kertoo, että tehtäväärvostuksilla on yhteys myöhempisiin akateemisiin valintoihin. Aunola viittaa tässä yhteydessä jälleen Ecclesiin ja kertoo hänen havainneen, että tehtäväärvostukset ennustavat oppilaiden aikomuksia ja päätöksiä valita oppiaineiden

lisäkursseja. Tämä havaittiin matematiikan kohdalla, mutta yhtä hyvin asian voisi ajatella toteutuvan myös käsityössä. Jos oppilas arvostaa tekemäänsä työtä ja työskentelyään, sitoutuu hän oppiaineeseen paremmin ja tämä sitoutuminen voi hyvinkin säilyä ylemmille luokille saakka.

Ensimmäisten kouluvuosien aikana usko omiin kykyihin selviytyä tehtävästä ja odotus tässä tehtävässä onnistumisesta ja sen arvostaminen liittyvät vielä kiinteästi toisiinsa Aunolan (2005, 110) mukaan. Aunola kertoo, että lapset eivät näe eroa kyvykkyyden ja odotuksen välillä, vaikka hän kertoo näiden olevan erillisiä motivaatorakenteita. Lapset uskovat, että jos he yrittävät tarpeeksi, he onnistuvat. Tämä taas on osoitus kyvykkyydestä. Tällainen ajattelu on melko positiivista, sillä jos lapsi uskoo yrittämisellä päästävän onnistuneeseen suoritukseen, jaksaa hän sitkeästi jatkaa yrittämistä. Aunola (2005, 113) kertoo, että suoriutuminen ennustaa ensimmäisinä kouluvuosina motivaatiota. Myöhemmin sen sijaan motivaatio alkaa Aunolan mukaan ennustaa paremmin myös suoriutumista, joten tällöin vankalla motivaatiopohjalla on merkittävä asema.

Myöskään arvostuksen eri puolet eivät ole koulun alkaessa eriytyneet, eli lapset eivät tee eroa tehtävän hyödyn, tärkeyden ja kiinnostavuuden välillä. Tehtävä, joka on kiinnostava, on myös hyödyllinen ja tärkeä. (Aunola 2005, 110.) Käsityössä lapsi siis voi kokea tehtävän tärkeäksi, sillä onhan kyse koulutehtävästä. Samalla hän kokee sen olevan hyödyllinen ja kiinnostava. Tällainenkin ajattelu on melko positiivista, sillä motivaation voisi olettaa olevan korkealla jos jokaista tehtävää kohtaan tunnetaan sekä kiinnostusta, hyötyä että tärkeyttä. Ensimmäisten kouluvuosien aikanahan motivaatio onkin vielä korkea (emt., 111).

Vankan motivaatiopohjan rakentaminen käsityötä kohtaan aivan alkuvuosina on tärkeää, sillä Aunolan (2005, 111) kertoman mukaan tutkimukset ovat osoittaneet, että sisäsyntyinen motivaatio 7-8-vuotiaana ennustaa motivaatiota vielä kahden vuoden jälkeenkin. Jos oppilas saadaan sisäisesti motivoituneeksi, hänen motivaationsa voi olla vahva vielä yläluokillakin. Toki opetuksen täytyy olla aina motivaatiota tukevaa, ei riitä, että laadukasta opetusta tarjotaan vain alaluokilla.

Motivoinnin tason suuntaaminen eri laajuiseksi eri oppiaineiden kohdalla voisi olla perusteltua, sillä Aunola (2005, 119) kertoo eskareista epuiksi tutkimuksensa tulosten valossa, että lasten mieltymykset lukemiseen, kirjoittamiseen ja matematiikkaan eriytyivät kahden

ensimmäisen kouluvuoden aikana. Ensimmäisen kouluvuoden alussa mieltymysten taso kasvoi tasaisesti ja oli samankaltaista kaikilla tutkituilla, mutta toisen luokan kuluessa mieltymysten taso laski ja eri oppiaineiden välille tuli suuriakin eroavaisuuksia (mm. tyttöjen matematiikkamieltymys ja kirjoitusmieltymys). Tämän saman voisi olettaa olevan totta myös käsityön kohdalla. Ensimmäisellä luokalla lapset yleensäkin ovat melko kiinnostuneita kaikista aineista, mutta pian toisella luokalla kiinnostus vaikkapa matematiikkaan ei tarkoittaisikaan enää sitä, että oppilas olisi kiinnostunut myös käsityöstä. Yleinen motivaation kasvattaminen ei siis pelkästään riitä, vaan motivaatioon tulee kiinnittää huomiota jokaisen oppiaineen kohdalla erikseen ja etenkin juuri koulun alkuvuosina, jolloin mieltymykset alkavat eriytyä. Oppilaan on tärkeä löytää omia vahvoja kiinnostuksen kohteita ja suuntautua joihinkin aineisiin vahvasti, mutta vielä näin koulun alkuvaiheessa jokaiseen aineeseen löytyvä kiinnostuksen siemen olisi hyvä saada säilymään.

5.1.2 Ositetun ja kokonaisen käsityön sekä opetuksen laadun yhteys käsityönopetuksessa

Aunolan (2005, 105–126) artikkelissaan kirjoittaman perustella opetuksella voisi katsoa olevan suurta vaikutusta siihen, millaiseksi oppilaan käsitykset ja uskomukset itsestään käsityön oppijana muotoutuvat sekä myös siihen, miten hän alkaa arvostaa käsityötä. Tarkasteluun voi hyvin ottaa mukaan opetuksen laadun sekä ositetun ja kokonaisen käsityön. Missä määrin niiden avulla tuetaan oppijan kykyuskomuksia ja arvostusten syntymistä ja näin ollen motivoitumista aiheeseen?

Hamre ja Pianta (2005, 951) kertovat, että mitä enemmän luokassa on lapsikeskeinen ilmapiiri sitä enemmän lapset kiinnittyvät oppimiseen. Näin ollen voidaan todeta, että lapsikeskeinen ohjaustyyli liittyy vankan motivaatioperustan syntymiseen. Lapsikeskeisyyteen liittyen Aunola (2005, 117) kirjoittaa myönteisen suhtautumisen merkityksestä. Hänen mukaansa opettajan usko oppilaan mahdollisuuksiin ja suoriutumiseen heijastuvat siihen, miten opettaja ohjaa oppilaita luokassa ja tämä taas heijastuu vahvana tunnetukena, eli positiivisuutena, kannustavuutena ja rohkaisuna. Myös Hamren ja Piantan (2005, 951) viittaus Roeseriin ym. osoittaa positiivisen ilmapiirin tärkeän merkityksen. Positiivinen kiinnittyminen opettajaan nimittäin kasvattaa motivaatiota oppimiseen.

Käsityöstä saatavat mielikuvat voivat olla joko positiivisia tai negatiivisia Lindforsin (2009, 296) artikkelin mukaan. Jos mielikuva muodostuu positiiviseksi, käsityö nähdään luovana, yksilöllisenä ja aktiivisena prosessina. Sen sijaan negatiivinen mielikuva liittyy valmiiksi tehtyihin ideointeihin ja motivoitumattomuuteen. Käsityöoppiaineen tavoitteena tulisikin olla positiivisen asenteen herättäminen käsityötä kohtaan (Lindfors 2009, 294). Positiivisen asenteen myötä kiinnostus käsityötä kohtaan ja käsityön arvostaminen säilyvät korkeina ja myös motivaatiopohjan rakentuminen saa vankan perustan. Paljolti opettaja ja tunnilla toteutettava työ vaikuttavat siihen millaisia muistoja käsityötunneilta on jäänyt ja millaiseksi asenne käsityötä kohtaan muodostuu (Lindfors 2009, 294).

Pintrich ym. (1993, 182) viittaavat Ecclesiin, joka esittää, että motivaatioon vaikuttavat kiinnostuksen lisäksi hyöty ja tehtävän tärkeys itselle. Käsityössä motivaatiota siis kasvatetaan, jos tehdystä työstä on hyötyä tulevaisuudessakin. Omalta kouluajalta moni voi muistaa hyödyttömät neule- tai ompelutyöt, joille ei ollut käyttöä arjen elämässä. Tähän liittyy Syrjäläisen (2003, 144) tutkimuksen opettajan kertoma siitä, että kun tehtävä työ vastaa oppilaan omia tarpeita ja on oppilaalle mieluinen, on oppilas motivoituneempi työnsä tekemiseen. Eccless esittää tehtävän tärkeäksi kokemisen yhteydessä oman valinnan mahdollisuuden merkityksen (Pintrich ym. 1993, 182). Jos on saanut vaikuttaa toteutettavaan työhön, on sen merkitysarvo suurempi, kuin jos siihen ei saa vaikuttaa ollenkaan. Syrjäläisen tutkimuksen erään opettajan kohdalla ilmeni yhteys liittyen omaan valinnan mahdollisuuteen (Syrjäläinen 2003, 235). Tämä opettaja tahtoo toteuttaa opetustaan kokonaisen käsityön mukaan ottaen huomioon jokaisen mieltymykset, vaikka se teettää opettajalle itselleen enemmän töitä.

Eräässä Syrjäläisen (2003, 17) opettajakuvauksessa käsitellään sitä, että oppilaiden on vaikea arvostaa suunnittelemista ja pitkäjänteistä tekemistä. Jos työtä ei arvosta, on siihen motivoituminenkin hankalaa. Valmiiksi suunniteltu ositettu käsityö voisi siis tämän esimerkin mukaan olla sellaista tekemistä, joka kasvattaisi oppilaan arvostusta ja sen mukana motivaatiota. Toisaalta oppilaalle syntynyt tunne ulkoisesta kontrollista, jota opettajajohtoisuuteen liittyy, on havaittu heikentävän sisäistä motivaatiota (Syrjäläinen 2003, 149). Myös Pintrichin ym. (1993) tutkimuksessa esitetään näkökulma suuren ulkoisen kontrollin vaikutuksesta oppilaan työskentelylle. Jos opettaja painottaa tiukkaa aikataulua ja korostaa oikeiden vastausten merkitystä, oppilaan kognitiivinen aktiivisuus vähenee ja kyky suoriutua tehtävästä heikkenee. Mutta jos opettaja antaa oppilaalle aikaa toteuttaa rauhassa omaa pro-

jektiaan, oppilas pyrkii aktiivisesti saattamaan tehtävänsä loppuun. (Pintrich ym. 1993, 180.)

Vastakohtana ulkoisen kontrollin heikkoudelle voitaisiin esittää näkemys sisäisesti kontrolloidusta oppilaasta. Pintrich ym. (1993, 189) tuovat artikkelissaan esille Connelin alun perin kehittämät kontrolliuskomukset, joista parhaan kerrotaan olevan juuri oma sisäinen kontrolli. Siinä oppija pyrkii aktiivisesti löytämään ongelmille ratkaisuja ja ominaista on, että oppija on sisäisesti motivoitunut. Myös Kojonkoski-Rännäli (2002, 235) korostaa sisäiseen kontrolliin liittyen omaa hallinnan tunnetta. Sillä on hänen mukaansa itsetuntoa kohottava vaikutus. Mihin opettajan sitten tulisi kiinnittää huomiota, jotta opetus olisi laadukasta ja jotta oppilaalle syntyisi vankka sisäinen motivaatio ja oma sisäinen kontrolli tehtäviin?

Autio (1997, 78–85) esittää tutkimuksessaan useisiin tutkijoihin viitaten asioita, joita opettajan tulisi huomioida oppilaan korkean motivaation takaamiseksi. Ensimmäisenä on mainittu motivointi, jonka avulla voidaan vaikuttaa sisäisen motivaation syntyyn. Tavoitteen asettelu taas on tärkeää, jotta tuote ja sen valmistaminen onnistuisivat ja henkilökohtainen kasvu mahdollistuisi. Esille tuodaan myös virikkeet, joilla on merkitystä etenkin alkuopetuksessa onnistuneen työhön suuntautumisen kannalta. Virikkeiden avulla pyritään saavuttamaan todellista sisäistä motivaatiota. Tätä voisinkin verrata valmiin mallin tarjoamiseen. Syntyykö valmiin mallin näyttämällä sisäisesti motivoitunutta toimintaa vai olisiko kyse vain siitä, että malli olisi ulkoisena palkkiona odottamassa työn valmistumista? Viimeisenä seikkana on ongelmanasettelu, jolla tulisi pyrkiä kognitiivisen ristiriidan muodostamiseen. Kognitiivisella ristiriidalla tarkoitetaan oppijan aiemman tietämyksen muuttumista uuden tiedon vaikutuksesta (Lehtinen ym. 2007, 138).

Edellä esitetyt Aution listaamat motivaation kasvuun vaikuttavat asiat liittyvät oman kontrollin ja sisäisen motivaation synnyn lisäksi lapsikeskeiseen opettamiseen (tehtävän tärkeyden osoittaminen motivoinnilla ja virikkeillä, ongelmalähtöisyys). Koska lapsikeskeisyyteen liittyy kokonaisen käsityön näkökulma, voisi tällöin Aution listauksen perusteella olettaa sen johtavan korkeaan motivoitumiseen.

Pohdin edellä kuitenkin (ks. luku 3.1.1) kokonaisen ja ositetun käsityön erillisyyttä. Myöskään motivaation kannalta tarkasteltuna emme voi puhua niiden erillisyydestä. Sen sijaan

voimme todeta, että molemmilla käsityönmuodoilla on jokaisen yksilön kohdalla oma merkityksensä onnistumisen kokemusten syntymiselle ja sitä kautta motivaation rakentumiselle. Onnistumisen kokemuksethan vaikuttavat merkittävästi motivaatioon Syrjäläisen (2003, 235) tutkimuksen opettajan kertoman mukaan ja ne kytkeytyvät myös Aunolan (2005, 113) artikkelissaan kuvaamaan kykyuskomukseen. Kun oppilas saa toteutettua työn onnistuneesti ja se näyttää mallin mukaiselta, hänen itsetuntonsa vahvistuu ja kiinnostus käsityötä kohtaan säilyy vahvana. Toisille oppilaille taas kokonaisen käsityön mukainen omaa ajattelua korostava tekeminen tuo onnistumisen kokemuksia ja rakentaa heidän motivaatiotaan vankaksi.

Aution, Hietanoron ja Ruismäen (2009, 240) tutkimuksessa kuvataan erilaisia käsityöntekijä tyyppejä ja heidän motivoitumistaan käsityön tekemiseen. Jos oppilas on lahjakas ja kiinnostunut käsityöstä myös oppituntien ulkopuolella, on yksilöllisen tekemisen ja materiaalien valinnan merkitys tärkeä.

Oppilaat, joilla ei juuri ole kiinnostusta käsityötä kohtaan, näkevät teoriapainotteiset aineet itselleen merkityksellisimpinä. Nämä oppilaat ovat kiinnostuneita käsityöstä vielä aivan koulun alkuvaiheessa. Tällöin itse tuote ja valinnanvapaus ovat tärkeitä. Mutta kun vaatimukset kouluvuosien edetessä kasvavat, alkaa kiinnostus käsityötä kohtaan hiipua. (Autio ym. 2009, 241). Ensimmäisten kouluvuosien merkitys opettamisessa on siis erityisen tärkeä. Taitoperusta tulisi tuolloin rakentaa niin vankaksi, että taitojen vaikeutuessa motivaatio voisi säilyä vahvana myös sellaisilla oppilailla, jotka eivät harrasta käsityötä koulun ulkopuolella.

Heidän tutkimuksensa tuloksista havaitaan, että kaikkein kielteisimmin käsityötä kohtaan suhtautuvat oppilaat näkevät parhaimpina käsityötilanteina sellaiset, joissa tuote on valmistunut ja tästä tuotteesta koetaan olevan hyötyä. Valinnaiset, paljon vapautta sisältävät projektit ovat heille mieluisimpia. (Autio ym. 2009, 242). Näiden esimerkkien myötä voitaisiin siis todeta, että kokonaisella käsityöllä olisi merkittävä rooli oppilaan motivaation ja käsityön mielekkäänä pitämisen kannalta. Toisaalta taas tutkimuksessa korostuu tuotteen merkitys tärkeämpänä kuin itse tekemisen projekti. Tässä sen sijaan on havaittavissa tuotekeskeinen ositettu käsityö. Aution ym. (2009, 243) tutkimuksen mukaan tuotteeseen painottuminen ohjaa ulkokohtaiseen motivaatioon, jonka voisi siis katsoa hallitsevan ositettua käsityötä. Autio painottaa kuitenkin, että työskentelyn edetessä saadun syvemmän palautteen

myötä sisäinen motivaatio tulee merkittävämmäksi asenteeseen vaikuttavaksi tekijäksi. Alussa siis ositettu käsityö ja ulkoinen palaute ohjaisivat työskentelyä, mutta taitojen ja ymmärryksen lisääntyessä päästäisiin kokonaiseen käsityöhön, jossa vankimpana on sisäinen motivaatio.

Kuitenkin voidaan olettaa, että sekä kokonaisessa että ositetussa käsityössä voi esiintyä sisäisesti ja ulkoisesti motivoituneita oppilaita. Sisäiseen motivaatioon kuuluu Malmbergin ja Littlen (2005, 129) mukaan uteliaisuutta, spontaaniutta ja kiinnostusta. Kokonaisessa käsityössä sisäisesti motivoitunut oppilas suuntautuu suurella mielenkiinnolla tehtäväänsä, tutkii uteliaasti materiaaleja ja toteuttaa työtään ahkerasti. Myös ositetussa käsityössä sisäisesti motivoitunut oppilas on keskittynyt tehtäväänsä ja tekee sitä ahkerasti. Ulkoisella motivaatiolla Malmberg ja Little (2005, 129) puolestaan tarkoittavat sitä, että oppilaalle tärkeitä ovat palkkiot, suosio ja rangaistuksen välttäminen. Kokonaisessa käsityössä ulkoinen motivaatio voi näkyä niin, että oppilas hakee koko ajan varmennusta ideoilleen opettajalta tai toisilta oppilailta. Hän hakee siis tukea ja suosiota työlleen. Ositetussa käsityössä sen sijaan ulkoisesti motivoitunut oppilas työskentelee mallin ja ohjeen mukaan, mutta hakee tarkoin ohjeistetullekin työlle koko ajan lisäohjeistusta, kannustusta ja suosiota opettajalta. Tavoitteena voi olla saada palkkio juuri täsmälleen samankaltaisesta työn toteuttamisesta kuin opettajan mallikin on.

Yhteenvedon voisi todeta, että lapsikeskeinen opettaminen ja kokonaisen käsityön idea tukisivat selvemmin oppilaan motivoitumista käsityöhön, kun taas ulkoiseen kontrolliin perustuva opettajajohtoisuus ja ositettu käsityö haittaisivat sisäsyntyistä motivaatiota. Asia ei kuitenkaan ole näin yksioikoinen, kuten edellä kävi ilmi. Aina tulee ottaa huomioon jokaisen yksilöllisyys ja juuri tässä piilee opetuksen haaste: miten tarjota jokaiselle sellaista opetusta, jolla tuetaan motivaation rakentumista ja sen säilymistä.

5.2 Lapsi ja itsenäinen toiminta

Seuraavaksi tarkastelen lapsen suuntautumista itsenäiseen toimintaan ja laadukkaan opettamisen merkitystä sille. Keskeisiä asioita ovat itsemääräämisteoria, omaehtoinen oppiminen ja itseohjautuvuus.

5.2.1 Itsemääräämisteoria

Merkittävän tarkastelunäkökulman lapsen itsenäisyyden tarkastelulle tuo itsemääräämisteoria. Itsemääräämisen peruseriaatteena on Decin (1980, 5) mukaan mahdollisuus valita toimintoja, jotka perustuvat sisäisiin haluihin ja mieltymyksiin. Itsemäärääminen viittaa ihmisen joustavuuteen ja mahdollisuuteen valita erilaisten käytöksellisten toimintojen väliltä ja tulla toimeen tilanteessa, jossa vain yksi vaihtoehto on valittavissa. Se liittyy myös uusien alueiden etsimiseen ja kokeilemiseen liittyvään tyydytyksen tunteeseen (Deci 1980, 44). Ihmisen toiminta ei ole itseohjautuvaa, jos se tulee tottumukselliseksi ja joustamattomaksi. Deci kertoo, että joissain tilanteissa ihminen voi kadottaa itsemääräämistään eikä saa kontrollia itsestään.

Aunola (2005, 116) kertoo Deciin ja Ryaniin viitaten, että itsemääräämisteoriaan kuuluu kolme perustarvetta ja jos niiden tyydyttäminen onnistuu, lisääntyy motivaatio. Näitä perustarpeita ovat pätevyys, yhteenkuuluvuus ja itsenäisyys.

Pätevyys liittyy ulkoisten ja sisäisten päämäärien saavuttamiseen. Oppilas tuntee pätevyyttä käsityössä, jos hän pystyy saavuttamaan toisaalta itse sisäisesti asettamansa tavoitteet ja toisaalta opettajan tehtävän kautta asettamat tavoitteet. Yhteenkuuluvuudella tarkoitetaan kokemusta turvallisesta ja tyydyttävästä suhteesta muihin. Yhteenkuuluvuuden kokemuksen voisi ajatella olevan korkea, jos oppilaalla on tunne, että opettajalta saa tarvittaessa apua ja että opettaja rohkaisee vuorovaikutukseen toisten kanssa. Itsenäisyys tarkoittaa omien toimintojen itsemääräytyneisyyttä ja aloitteellisuutta. Oppilas, joka määrää toimintoistaan käsityössä itsenäisesti ja osaa aloittaa toimintaansa, on korkealla itsenäisyyden tasolla.

Itsemääräämisteorian keskeinen käsite on tahto. Deci (1980, 29) kertoo tahdon olevan sekoitus mahdollisuudesta ja tarpeesta valita tyydyttäviä käyttäytymismuotoja. Tahto ei ilmene jokaisella ihmisellä samansuuruisena. Joku toinen esimerkiksi tahtoo tuoda sisäisiä tunteuksiaan esille vahvasti käsityön keinoin luovalla työskentelyllä, kun taas joku toinen ei osoita samanlaista tahtoa asiaa kohtaan. Hän vain suorittaa työn määrättyllä tavalla. Deci (1980, 29) osoittaa, että mitä suurempi ihmisen pätevyys ja itsemäärääminen ovat, sitä suurempi on myös tahto. Sen sijaan heikko pätevyys ja itsemäärääminen heijastavat heikkoa tahtoa. Tämän voi hyvin havaita käsityötunnilla. Oppilas joka on pätevä ja osaa itse ohjata

toimintaansa, tahtoo useimmiten toteuttaa työtään ahkerasti. Sen sijaan pätevyydeltään heikompi oppilas ei välttämättä osoita niin suurta tahtoa työtään kohtaan. Deci (1980, 29) kuitenkin kertoo, että itsemääräytynyt käyttäytyminen on jossain tilanteissa suurempaa ja jossain pienempää. Tämä selittää sen, että taitava ja yleensä hyvin itsemääräytynyt oppilas voi ajoittain osoittaa vähäisempää tahtoa asioita kohtaan ja heikompi oppilas taas suurta tahdon määrää.

Henkilön yleinen kompetenssin ja itsemääräytyneisyyden taso määritellään ensimmäisenä neljänä kehityksellisenä ajanjaksona varhaislapsuudesta alakoulun päättövaiheeseen kun ihminen saavuttaa joko onnistuneen tai epäonnistuneen tuloksen kehitystehtävistä (emt., 142). Deci kertoo, että varhaisten elinvuosien kokemukset rakentavat perustan, joka vaikuttaa myöhempään kehitykseen. Ensimmäisenä elinvuonna koetun vastavuoroisuuden tason seurauksena lapselle tulee kokemus joko luottamuksesta tai epäluottamuksesta. Tästä muodostuu henkilön tahdontilan ydin. Jos henkilö ei ole saanut kokemusta kohtuullisesta luottamuksen tasosta, ei tällöin voi olla mielekästä itsemääräytyneisyyttä. Newmanin (2002, 287) kirjoittama tukee tätä, sillä hän kirjoittaa itseohjautuvaksi tulemisesta vanhemman ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa, jossa aikuinen vähitellen siirtää esimerkiksi enemmän ongelmanratkaisuvastuuta lapselle. Lapsi alkaa oppia käyttämään itsenäisesti ongelmanratkaisutaitoja ja erilaisia strategisia toimintoja kuten sisäistä puhetta säädellössään toimintaansa. Samoin myöhemmin myös opettajalla on tärkeä tehtävä tällaisessa itsenäisyyden opettamisessa. Esimerkiksi käsityötunnilla kyseleminen ohjaa lapsen ajattelua itsenäisempään suuntaan.

Kolmannen ja neljännen elinvuoden aikana päähuolenaihe on itsen erottautuminen muista ja oman itsen vakiinnuttaminen autonomisena ja tehokkaana toimijana. Jos lapsi luottaa ympäristön vastuullisuuteen, lapsi alkaa etsiä omaa tietään. Vastavuoroisuuden, luottamuksen ja autonomisuuden tunteet ovat ehdottoman tärkeitä itsemääräytyneisyyden kehittymiselle. (Deci 1980, 143.)

Neljän, viiden ja kuuden vuoden ikäisenä lapsesta tulee todella aktiivinen ja hän jäsentää paremmin pyrkimyksiään. Deci (1980, 143) kertoo, että saavutettuaan tietynlaista eriytymistä vanhemmistaan, lapsi alkaa tulla omanlaisekseen ja hän testaa itsenäisesti pätevyytään.

Kouluiässä lapsi käsittelee ympäristöönsä sopeutumista. Tässä vaiheessa itseä arvioidaan suhteessa muihin ja omaa pätevyyttä verrataan siihen, millaisia muut ovat pätevyydeltään vaikkapa käsityötunnilla. Deci (1980, 143) kirjoittaakin, että lapsen huolenaiheena on onnistuminen ja tehokkuus eri aihealueilla. Se, miten itsemääräytyneisyys kehittyy kouluiässä, on siis varmastikin pitkälti riippuvainen siitä, millaiseksi lapsi arvioi oman pätevyytensä suhteessa muihin.

Kun siis tarkastellaan jonkin oppilaan itsenäisen toiminnan tasoa luokkahuoneessa, tulee ottaa huomioon se, ettei pelkästään opetuksen taso vaikuta siihen vaan myös lapsuuden kokemuksilla on suuri merkitys. Jokainen lapsi tulee huomioida yksilönä ja tarkastella, millainen itsenäinen toimija hän on luokkaan tullessaan ja perustaa tähän arviointiin luokassa annettavan ohjauksen taso.

Itsemääräytymiseen liittyvät Grolnickin, Gyrlandin, Jacobsin ja Decourceyn (2002, 167) mukaan valinnan kokeminen, ulkoisten paineiden rasittamattomuus ja tunne siitä, että on oman käytöksensä alkuperä. Sitä voidaan tarkastella suhteessa ulkoiseen motivaatioon ja sisäiseen motivaatioon (Malmberg & Little 2005; Wigfield 2010).

Itsemääräämisteoriaan kuuluu tärkeänä osana sisäinen motivaatio. Grolnick ym. (2002, 155) kuvaavat sisäistä motivaatiota sellaiseksi, joka edistää kasvua ja kehitystä sekä osallistumista sellaisiin toimintoihin, jotka tyydyttävät sisäisiä tarpeita. Jotta sisäinen motivaatio voisi syntyä, tulee lapsella olla henkilökohtaista kiinnostusta asiaan. Sellainen toiminta, jossa ei ole mukana kiinnostusta, ei varmastikaan voi tyydyttää sisäisiä tarpeita. Tällöin ei voida puhua sisäisesti motivoituneesta toiminnasta.

Sisäiseen motivaatioon liittyy optimaalinen haaste. Grolnick ym. (emt., 155) kertovat, että on paljon todisteita siitä, että sisäinen motivaatio saadaan esille, kun tehtävät ovat tietyllä haastavuuden tasolla. Sopivan haastavat tehtävät ovatkin tärkeitä, sillä liian helpot kuin myös liian vaikeat tehtävät turhauttavat ja tällöin toimintaan ei motivoiduta sisäisesti. Tähän liittyy kirjoittajien mukaan Vygotskyn esittämä idea lähikehityksen vyöhykkeestä. Kun lapsi toimii hiukan oman tasonsa äärirajoilla, voi hän sopivan tuen mahdollistamana päästä ohi omien rajoitustensa uudelle haastavuuden alueelle.

Sisäinen motivaatio perustuu kompetenssin ja itsemääräytyneisyyden tarpeille. Siihen kuuluvat päätösten tekeminen, itsemääräytyneisyyden tunteet ja korkea saavutetun kompetenssin taso. Deci (1980, 44) kertoo, että kompetenssi viittaa siihen, että tuntee tekevänsä jotakin hyvin, kun taas itsemääräytyneisyys viittaa itsenäisiin päätösten tekemisiin. Itsemääräytyneisyyden sanotaan olevan sisäisen motivaation kannalta kompetenssia tärkeämpi. Sisäinen motivaatio antaa Decin (1980, 45) mukaan voimaa tahtomisen prosessille, mikä tarkoittaa oman kapasiteetin hyödyntämistä siihen, miten käyttäytyy. Oma tahtominen antaa tyydytystä sisäiselle tarpeelle olla itsemääräytynyt ja vahvistaa sisäistä motivaatiota.

Ulkoisen motivaatio sen sijaan perustuu ulkoisiin pyrkimyksiin. Kun ulkoiseen motivaatioon liittyvä palkkio vaikkapa raha jää erilliseksi käyttäytymisestä, niin sisäisesti motivoituneen käyttäytymisen palkintona ovat tunteet, jotka kytkeytyvät vahvasti itsemääräytyneeseen käyttäytymiseen. (emt., 41). Deci kertoo, että ihmiset, jotka toimivat ulkoisesti motivoituneina, kokevat itsensä vähemmän itseohjautuviksi kuin henkilöt, jotka toimivat sisäisen motivaation ohjaamina. Sisäinen motivaatio siis johtaisi käyttäytymiseen, jossa oppilas suuntautuu itsenäisesti toimintaansa. Tästä hyvänä esimerkkinä voisi olla oppilas, joka on innostunut käsityöstä ja pyrkii itse ratkaisemaan mahdolliset eteen tulevat ongelmat, mutta osaa määritellä myös avun tarpeensa, jotta pystyy etenemään työssään.

Lisäksi ulkoisen ja sisäisen motivaation sekä itsemääräytyneisyyden suhteesta Deci (1980, 44) mainitsee, että jos ihminen pakotetaan toimintaan, hän ei tunne sisäistä tyydytystä asiaan. Mahdollinen tyydytyksen tunne voi tällöin olla vain ulkoisen motivoituneisuuden aikaansaamaa. Kun taas ihminen tuntee itsensä itsemääräytyneeksi jossakin tilanteessa, tuntee ihminen harvemmin epäonnistumisen tunteita, vaikka tehtävä ei onnistuisikaan halutulla tavalla. Mutta jos tehtävät toistuvasti epäonnistuvat, jatkuva yrittäminen ei jaksakaan innostaa ja ihmisen sisäisen motivaation taso laskee. Tämän vuoksi motivaatiolle tarjotun tullen tulee olla jatkuvaa ja laadukasta.

Itsemääräämisen kerrotaan olevan useiden tutkimusten mukaan kiinnittyneenä tietyille alueille. Joillain toiminnan alueella lapsi osoittaa ulkoisesti motivoitunutta toimintaa ja joillain toisilla alueilla hän on sisäisesti motivoitunut, eli itsemääräytymisen taso on korkea. (Grolnick ym. 2002, 158.) Ei voida siis olettaa, että lapsi, joka osoittaa itsenäistä toimintaa vaikkapa matematiikassa, osoittaisi sitä myös käsityössä. Lisäksi käsiteltävä aihe vaikkapa käsityössä vaikuttaa Grolnickin ym. (emt., 158) mukaan itsemääräytyneisyyden tasoon.

Ompelutehtävä voi olla jollekin itsenäistä toimintaa virittävää, kun taas toiselle sitä tarjoaa virkkaus.

Lapsi voi päästä siirtymään ulkoisesti motivoituneesta toiminnasta kohti sisäisesti motivoitunutta ja itsemääräytyvää toimintaa. Grolnick ym. (2002, 159) esittävät toimintoja, joiden avulla tätä prosessia voitaisiin tukea. Ensinnäkin he kertovat, että autonomiaa tukeva ympäristö on keskeinen. Sen avulla lapsi voi alkaa itse toimia mahdollisimman korkealla autonomian tasolla. Toiseksi lapselle tarjottujen tehtävien tulee olla mielekkäitä ja ymmärrettäviä ja myös ikätasoon soveltuvia. Ne johdattavat lasta helpommin sisäisesti motivoituneeseen toimintaan. Tarvitaan myös lämpimiä suhteita toisiin, niin opettajaan kuin toisiin oppilaisiin. Lämpimien suhteiden kautta ilmapiiristä muodostuu sellainen, joka mahdollistaa sisäisesti motivoituneen toiminnan. Lisäksi opettajan opetustyyllillä on yhteys lasten itsemääräytyneeseen toimintaan. Grolnick ym. (2002, 159) viittaavat Decin ym. tutkimukseen, jossa todetaan, että autonomiaan suuntautuneet opettajat tukevat enemmän lasten motivaatiota ja itsemääräytyneisyyttä kuin kontrollointiin suuntautuneet opettajat.

Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan koe autonomiaa tukevaa tai kontrolloivaa ilmapiiriä samalla tavoin. Grolnick ym. (2002, 160) viittaavat Ryanin ja Grolnickin tutkimukseen, jossa osoitetaan, että oppilaat, jotka pitävät ilmapiiriä autonomiaa tukevana, ovat itseensä luottavaisia ja heillä on saavutettua kompetenssia sekä sisäistä kontrollia asioita kohtaan. Tällaisilla oppilailta on toki suurempi mahdollisuus suuntautua sisäisesti motivoituneeseen ja itsenäiseen toimintaan kuin oppilailta, jotka eivät esimerkiksi luota itseensä. Lisäksi edellä mainittu tutkimus osoittaa, että sellainen ympäristö, jossa opettajat tukevat autonomiaa, johtaa oppilaita parempiin koulutuloksiin kuin kontrolliin suuntautunut ympäristö.

Itsemääräytyneisyyden tunteet ovat tärkeitä, sillä jos ihminen kadottaa mahdollisuuden saada itse määrätä toiminnoistaan, hän menettää motivaatiotaan. Tällöin käyttäytyminen ja oppiminen eivät ole enää tehokasta. (Deci 1980, 45.) Tähän liittyy myös Grolnickin ym. (2002, 164) esittämä ajatus itsemääräytyneisyyden tärkeydestä. Se edistää ongelmanratkaisua ja joustavia strategioita. Esimerkiksi käsityöntunnilla itsemääräytynyt oppilas pystyy ratkaisemaan esiin tulleen ongelman tai ainakin sen osia itsenäisesti ja käyttämään ratkaisuprosessiin erilaisia strategioita tilanteen vaatimalla tavalla. Korkeampi itsemääräytyneisyyden taso onkin yhteydessä muutoksiin sopeutumiseen ja positiivisempiin lopputuloksiin (Grolnick ym. 2002, 167).

Kokonaisen käsityön mukainen käsityön opetus tukee itsemääräytyneen käyttäytymisen harjoittelua. Oppilaalla on siinä mahdollisuus täysin itse saada valita, mitä hän tahtoo tehdä. Sen sijaan ositettu käsityö ei tue samalla tavalla itsemääräytyntä toimintaa, sillä opettaja määrittää, mitä oppilaan tulee tehdä. Toki myös ositetussa käsityössä on mukana itsestä työskentelyä. Se ei siis ole kokonaan sellaista toimintaa, jossa oppilas ei saisi ollenkaan määrätä työskentelystään.

5.2.2 Omaehtoinen oppiminen

Itsemääräytyneeseen toimintaan liittyy vahvasti käsite omaehtoinen oppiminen, jonka Metsämuuronen (1997, 19) esittää tutkimuksessaan. Hän kertoo, että omaehtoinen oppiminen tarkoittaa oppijan omaa halua oppia, tietää, taitaa ja omaksua. Omaehtoisessa oppimisessa oppija määrää itse opiskelustaan (emt., 21). Metsämuuronen kuvaa, että keskeistä omaehtoisessa oppimisessä on sisäisen innostuksen syntyminen, oppimisen ohjaaminen oikeaan suuntaan ja oppimisen ylläpitäminen. Itsemääräytynyt toiminta viittaa yleisesti kaikkeen toimintaan, mutta omaehtoinen oppiminen käsittelee tarkasti juuri oppimisen aluetta.

Mitkä olisivat sitten parhaimmat olosuhteet omaehtoiselle oppimiselle? Metsämuuronen (1997, 25) mukaan omaehtoisen oppimisen tulisi lähteä oppilaan omasta halusta ja mielenkiinnosta. Tämän ei tulisi koskea pelkästään valinnaisuutta ja suunnittelun vapautta vaan tulisi ottaa huomioon se, että jollekin oppilaalle opettajan mallin mukainen käsityö on juuri se, mitä hän kaikkein eniten haluaa. Kun otetaan huomioon oppilaan yksilöllisyys ja tuetaan sen mukaisesti oppilaan omaa halua ja mielenkiintoa, jokaisella oppilaalla on mahdollisuus omaehtoiseen, sisäisen innostuksen ohjaamaan oppimiseen.

5.2.3 Itseohjautuvuus

Itseohjautuvuus liittyy lapsen luontaiseen pyrkimykseen kehittää itseään omista lähtökohdistaan käsin, mikä nähdään tärkeänä elinikäisessä oppimisessä (Tikkanen & Kosunen 2000, 88).

Tikkanen ja Kosunen (2000, 91) pohtivat tutkimuksessaan, millaisia asioita lasten itseohjautuvuuden taustalta on löydettävissä. He kertovat niitä olevan minäkuva, tavoitetietoisuus, suunnittelu, tietoisuus tehtävän ominaisuuksista, itsearviointi ja tietoisuus kehitystehtävistä.

Oppijaminäkuvaan kuuluu sellaisia kysymyksiä kuin, millainen käsityöntekijä olen ja millainen tuotoksestani tuli. Jos oppilaan käsitys itsestään on kielteinen, heikentää se itseohjautuvuutta. Tavoitetietoisuuteen sen sijaan kuuluu kysymys siitä, miksi työ tehtiin. Tähän liittyen esimerkiksi tekemisen ilo, pakko, vaihtelevuus, oppimisen vuoksi tekeminen ja käyttöarvo ovat tärkeitä itseohjautuvuuteen vaikuttavia asioita. (Tikkanen & Kosunen 2000, 91.)

Tikkasen ja Kosusen (2000, 94) tutkimuksessa lapsilta tiedustellaan heidän suhdettaan suunnitteluun. Lapset kertovat kokemuksia suunnittelun hauskuudesta ja itsestä hyvänä suunnittelijana, mutta toisaalta kokemuksia siitä, että suunnittelu on tylsää ja vie aikaa. Oma suhde suunnitteluun on tärkeä tiedostaa ja näin voidaan havaita suunnittelun apu työtä ajatellen. Tikkanen ja Kosunen (2000, 96) esittävät yhteyden minäkuvan ja suunnittelun välille. Jos oppilaalla on kielteinen minäkuva, nähdään suurin ohjeistus parhaana. Sen sijaan positiivinen minäkuva ohjaa aktiiviseen suunnitteluun, ja näin ollen suurempaan itseohjautuvuuteen. Myös omat vaikutusmahdollisuudet suunnitteluun vaikuttavat paljon siihen, suuntautuuko lapsi toimintaan itseohjautuvasti.

Tietoisuus tehtävän ominaisuuksista, kuten mikä siinä on helppoa ja mikä vaikeaa, auttaa lasta paikantamaan tehtävää (Tikkanen & Kosunen 2000, 97). Näin hän voi suuntautua siihen aktiivisesti. Jos ominaisuuksia ei tiedosta, on tehtävää hankala alkaa tehdä itsenäisesti. Tietoisuus kehitystehtävistä (emt., 99) on yhteydessä tietoisuuteen tehtävän ominaisuuksista. Oman osaamisen, aiempien kokemusten ja toteutettavan työn laadun tiedostaminen on tärkeää. Tällöin lapsi osaa realistisesti esittää työlleen sellaisia toiveita, joiden toteutukseen hänen taitonsa riittävät.

Itsearvioinnin kohdalla tärkeää on pohtia omia onnistumisia perusteluineen. Tutkimuksessa ilmenee, että lapset arvioivat epäonnistuneensa eniten juuri täysin omaa suunnittelua vaativissa tehtävissä (Tikkanen & Kosunen 2000, 99). Tällainen tietoisuus auttaa lapsia aktiivisesti hakemaan tukea uuden tehtävän kohdalla, jotta se onnistuisi paremmin.

Yhteenvedona voidaan todeta, että itseohjautuvuuden taustatekijöiden merkityksen havaitseminen on tärkeää kun puhutaan lapsen itseohjautuvuudesta. Niihin on myös tärkeä pyrkiä vaikuttamaan, jotta lapsesta tulisi toiminnoiltaan itsenäinen oppilas, joka tiedostaa oman tilanteensa ja pystyy vaikuttamaan omaan oppimiseensa (Tikkanen & Kosunen 2000, 104).

Miten opettaja toiminnallaan sitten voisi tätä tavoitetta edistää? Käsityössä on tärkeää ensinnäkin harjoittaa kehollisia taitoja, esimerkiksi kehon eri puolien yhteistoimintaa ja voimankäyttöä (Tikkanen & Kosunen 2000, 105). Kun lapsi hallitsee kehonsa, pystyy hän toteuttamaan käsityöllistä toimintaa itsenäisesti. Opettajan olisi tärkeä myös kytkeä uudet käsitteet jo olemassa oleviin tietorakenteisiin (emt., 105). Käsityön yhteydessä esimerkiksi käsite kirjonta olisi hyvä liittää lapsen jo osaamaan neulan käsittelyyn. Käsitteitä yhdistämällä lapsi alkaa saada loogista kokonaiskuvaa käsityönmaailmasta ja voi itse vaikuttaa suuntautumiseensa työn tekemisessä. Myös osaavan toiminnan huomioiminen on tärkeää. Osaavalla toiminnalla Tikkanen ja Kosunen (2000) tarkoittavat suunnittelutaitoja ja suunnitelmien käytännön toteutusta. Jos suunnittelussa on puutteita, käsityö ei täyttäisi osaavan toiminnan kriteerejä, vaan olisi mallien toistamista. Lisäksi opettajan tulee vielä huomioida myönteisen oppijaminäkuvan tukeminen. Ohjauksen oikea-aikaisuudella ja oikeamuotoisuudella voidaan vaikuttaa tähän kaikkein parhaiten. (Tikkanen & Kosunen, 2000, 105.)

Itseohjautuva oppilas määritellään sellaiseksi, joka pyrkii suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan omaa toimintaansa (Tikkanen & Kosunen 2000, 88). Nämä ovat kokonaisen käsityön piirteitä, joten opettajan tulisi edistää opetuksessaan kokonaisen käsityön ideaa. Kokonainen käsityöhän kytkeytyy laadukkaaseen opettamiseen. Tikkasen ja Kosusen tutkimuksessa esiin tulleiden asioiden perusteella laadukkaalla opetuksella ja näin ollen kokonaisella käsityöllä voidaan kaikkein parhaiten tukea oppilaan itseohjautuvuutta.

Mikä on sitten ositetun käsityön rooli? Perinteinen käsitys opettamisesta, johon ositetun käsityön voi katsoa kuuluvan, ei olisi osaavaa toimintaa. Siinä oppilaalla ei ole vaikutusmahdollisuuksia, joten se vie tilaa itseohjautuvuudelta (Tikkanen & Kosunen 2000, 105, 89.) Mutta ositetulla käsityöllä on merkitystä erityisesti aiemmin mainittujen kehollisten toimintojen harjoittamisessa ja uusien käsitteiden opettamisessa. Niihin tarvitaan valmista mallia, jotta asiat opitaan oikealla tavalla. Ei siis voida suoraan vetää johtopäätöstä, että vain kokonainen käsityö ohjaa itseohjautuvuuteen, sillä myös ositetulla käsityöllä on oma asemansa.

6 VIITEKEHYKSEN KOONTI JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Kokonainen käsityö on sellaista, jossa oppilaan ajatukset ja kokemukset otetaan huomioon ja annetaan oppilaalle itselleen mahdollisuus olla aktiivisesti tuottamassa ja toteuttamassa omia ideoitaan (Lepistö 2004, 20). Kokonainen käsityö olisi siis osa lapsikeskeistä opettamista. Ositettu käsityö sen sijaan etenee opettajan ennalta määrittelemän suunnitelman mukaisesti (Pöllänen & Kröger 2004) ja tällöin se ei anna tilaa lasten ideoille ja ajatuksille. Ositettu käsityö kuuluu siis opettajajohtoiseen opettamiseen. Ensimmäisenä tutkimustehtävänä onkin selvittää ohjaustyylin merkitystä laadukkaalle oppimiselle ositetussa ja kokonaisessa käsityössä.

Anttila (1993) kertoo, että käsityötoiminnan onnistuminen vaatii erilaisia kykyjä esimerkiksi ajattelua, motoriikkaa ja omaa kiinnostusta. Lapsi eteneekin alkuopetukseen tullessaan ja sen aikana laajasti kehityksessään (mm. Nurmi ym. 2006). Aunola (2005) kirjoittaa kykyuskomuksista ja onnistumisodotuksista ja kertoo niillä olevan yhteys taitojen kehittymiseen tietyllä tehtäväalueella sekä siihen, millainen motivaatio tätä tehtäväaluetta kohtaan muodostuu. Toisena tutkimustehtävänä selvitetään oppilaiden taitavuuden ja käsityökäsitysten yhteyttä käsityön tekemiselle.

Lapsikeskeisen ilmapiirin on havaittu vaikuttavan oppimiseen niin, että oppimiseen kiinnittyminen on tällöin vankempaa (Hamre & Pianta 2005). Sen sijaan opettajajohtoinen, kontrolloiva ilmapiiri johtaisi siihen, että kiinnostus oppimista kohtaan heikentyisi (Pintrich ym. 1993). Ulkoisella kontrollilla ja pakolla on havaittu olevan yhteyttä myös itseohjautuvuuden estymiseen (Deci 1980; Grolnick 2002). Sen sijaan oma määräysvalta ja sisäisesti motivoitunut toiminta johtaisivat korkeaan itseohjautuvuuteen (Grolnick 2002). Kolmas tut-

kimustehtävä keskittyy selvittämään ositetun ja kokonaisen käsityön ohjaustyylien yhteyttä motivaatioon ja itseohjautuvuuteen.

Tutkimuskysymykset tarkemmin määriteltynä ovat:

1. Millainen ohjaustyyli ositetun ja kokonaisen käsityön opetuksessa tukee laadukasta oppimista?
2. Millainen yhteys oppilaiden käsityökäsityksillä ja taidoilla on käsityön tekemiseen?
3. Miten ositetun ja kokonaisen käsityön ohjaustyylit ovat yhteydessä oppilaan motivaatioon ja itseohjautuvuuteen?

Lisäksi koko tutkimuksen läpäisevänä teemana on tarkastella kokonaisen ja ositetun käsityön asemaa käsityönopetuksessa. Kokonainen käsityö on tärkeä, sillä se kehittää lasta monipuolisesti. Siihen tulisi pyrkiä kaikessa käsityön tekemisessä. (Kojonkoski-Rännäli 1995.) Ositettu käsityö sen sijaan olisi vain mallin mukaista jäljentämistä eikä näin ollen tukisi lapsen kehitystä (Lindfors-Immonen 1992). Sekä ositettua että kokonaista käsityötä tarvitaan kuitenkin molempia. Taidot opitaan parhaiten mallia seuraamalla ja taitojen oppimisen jälkeen voidaan sitten suuntautua kokonaiseen käsityöprosessiin (Lepistö, 2004). Lisäksi kaikki oppilaat eivät motivoitu käsityöstä joko ositetulla tai kokonaisella käsityömuodolla, vaan tarvitsevat näitä molempia. Jokaisen tutkimustehtävän kohdalla tarkastellaan myös tätä ositetun ja kokonaisen käsityön erillisyyttä ja mahdollista yhdistymisen merkitystä.

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa luonnehdin tutkielmani empiiristä osaa liittäen sen laajempaan tutkimukselliseen kenttään. Kuvaan myös tutkimusjoukkoa ja kerron opettajien ohjeistamisesta kokeilua varten. Lisäksi kerron havaintojen kokoamisesta, motivaation mittaamisesta ja aineiston analyysistä.

7.1 Tutkimuksen luonnehdinta

Sovellan tutkimuksessani pragmaattista ja interventiotutkimuksen lähestymistapaa. Tutkimukseni voidaan kokonaisuudessaan määritellä pragmatismiin kytkeytyväksi mixed methods -interventiotutkimukseksi. Pragmatismiin voidaan ajatella olevan yläkäsite interventiolle ja mixed methodsille, sillä näissä molemmissa on kytköksiä pragmatismiin (Johnson & Onwuegbuzie 2004; Presley, Graham & Harris 2006).

7.1.1 Pragmatismi

Tutkimukseni nojaa pragmatismiin. Pragmatismi on käytännöllisyyteen pohjautuva teoria, sillä se hyväksyy käytännöllisen empirian määriteltäessä, mikä on toimivaa. Pragmatismiin mukaan inhimillinen tutkimus eli sen tutkiminen, mitä teemme päivittäisessä elämässämme vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa on yhtenevä kokeellisen tutkimuksen kanssa. Lisäksi pragmatismi arvostaa paljon ihmisen sisäisen kokemusmaailman todellisuutta ja vaikuttavuutta. (Johnson & Onwuegbuzie 2004, 18.) Omassa tutkimuksessani juuri käytän-

nöt ovat keskeisiä. Käytäntöjä tarkastelemalla voidaan pyrkiä vaikuttamaan käsityönopeuksen tulevaisuuteen.

7.1.2 Interventiotutkimus

Tutkimukseni on luonteeltaan interventiotutkimus. Interventiotutkimus voidaan määritellä Pressleyn ym. (2006, 5) esittämän lyhyen esimerkin mukaisesti. He kuvaavat, että interventiossa toisille oppilaille opetetaan tietty strategia, kun taas toisille oppilaille sitä ei opeteta. Näin voidaan havainnoida opetetun strategian tehokkuutta. Omassa tutkimuksessani on kyse periaatteessa melko samasta asiasta, sillä toiselle ryhmälle asia opetetaan eri ohjaustyyllillä kuin toiselle. Näin voidaan havainnoida kahden eri ryhmän opettajien ohjaustyylien eroavaisuuksia ja niiden yhteyttä lasten motivaatioon.

Interventio-tutkimuksella on yhteys pragmatismiin, kun sen kerrotaan suuntautuvan selkeästi pragmaattisiin, käytännön ongelmiin kuten kirjallisen tai matemaattisen aktiivisuuden kasvattamiseen. Interventiotutkimus on myös teoreettisesti hyvin laaja-alainen. Eri teoreetikot painottavat erilaisia asioita ja eroavaisuutta on esimerkiksi intervention aikana tarjottavasta avun määrästä. (Pressley ym. 2006, 2.) Interventiot vaihtelevat monimutkaisuudessaan ja kestossaan. Ne voivat olla hyvin lyhytaikaisia ja keskittyä johonkin tiettyyn tulokseen tai sitten pidempikestoisia laajoihin aihealueisiin keskittyneitä tutkimuksia. (Emt., 3.) Tästä esimerkkinä Ruoppila ym. (1999, 293) mainitsevat laajan, pitkäaikaista seuraamista vaatineen päivähoiton kehittämishankkeen ja hieman suppeamman intervention, jossa kohteena oli ikäihmisten työpanoksen merkitys lasten kehittymisen tukena. Siinä vaikutuksia arvioitiin vain intervention päätyttyä, ei laajemmin, kuten ensiksi mainitussa tutkimuksessa.

Interventio-tutkimuksella voidaan saavuttaa huomattavaakin hyötyä käytännön kannalta. Esimerkiksi niillä voi olla vaikutusta opettajien ammatilliseen kehittymiseen, opetussuunnitelmiin ja itse opetukseen (Pressley ym. 2006, 14). Interventio-tutkimuksen tarpeellisuutta osoittaa myös se, että niiden avulla voidaan saada tietoa, miten tukea lapsen kehittymistä sellaiseksi, mitä he eivät vielä ole (Ruoppila ym. 1999, 294). Lisäksi Ruoppilan ym. mukaan interventiot voivat auttaa tavoittamaan asioiden kausaaliyhteyksiä, syitä ja seurauksia sekä vaikutuksia.

Interventiot ovat toimivampia käytettäessä tutkimuksessa useampia metodeja (Pressley ym. 2006, 12). Näin ollen laadullista ja määrällistä tutkimusotetta yhdistävän mixed methods -tutkimuksen voidaan katsoa soveltuvan erityisen hyvin interventioiden toteuttamiseen. Seuraavaksi käsitellenkin tarkemmin mixed methods -tutkimusta.

7.1.3 Mixed methods -tutkimus

Käytän tutkimuksessani mixed methods -tyyppistä suuntausta, jolla tarkoitetaan useiden kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten strategioiden yhdistämistä yhdessä työssä (Morse 2003, 190). Esimerkiksi kvalitatiiviseen tutkimukseen voidaan yhdistää määrällisiä laskutoimituksia ja kvantitatiiviseen tutkimukseen vaikkapa havaintojen keräämistä. Morsen (2003, 189) mukaan eri menetelmiä yhdistämällä asioihin saadaan laajempi perspektiivi ja sen myötä yksittäiseen kysymykseen voidaan vastata paremmin. Myös Pressley ym. (2006, 8) korostavat mixed methods -tutkimuksella saavutettavaa laajempaa ymmärrystä kuin mitä yksittäisellä metodilla voitaisiin saavuttaa. Tätä mieltä ovat myös Johnson ja Onwuegbuzie (2004, 17), kun he kertovat, että usein tällaisella tutkimuksella saavutetaan toimivampia ratkaisuja ja se tuottaa usein keskimääräistä parempia tuloksia.

Kun tutkimuksessa tarkoituksena on yhdistää kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia menetelmiä, liittyy siihen läheisesti triangulaation käsite. Eskola ja Suoranta (1998, 69) viittaavat Breweriin ja Hunteriin, joiden mukaan triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten aineistojen, teorioiden ja menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Kun kvalitatiivista ja kvantitatiivista menetelmää käytetään samassa tutkimuksessa, puhutaan menetelmätriangulaatiosta, jota käyttämällä voidaan Eskolan ja Suorannan (1998, 71) mukaan saada kehitettyä hyvinkin mielenkiintoisia tutkimuksia.

Mixed methods -tutkimuksen päämääränä on Johnsonin ja Onwuegbuzien (2004, 14) mukaan vähentää yksittäin tehdyn kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen heikkouksia ja tuoda esiin niiden vahvuuksia. Mixed methods -tutkimus on eräänlaisena siltana kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimussuuntauksen välillä.

Jonhson ja Onwuegbuzie (2004, 21) osoittavat eräitä mixed methods -tutkimukseen liittyviä vahvuuksia. Näitä ovat muun muassa se, että tällaisessa tutkimuksessa sanat ja kerto-

muksellisuus voivat antaa merkityksen numeroille. Myös numeroilla saadaan tarkkuutta sanoille. Lisäksi yleistettävyyden kannalta mixed methods -tutkimus on yksittäistä metodia pätevämpi, sillä tuloksia on helpompi yleistää, kun ne on todennettu useammalla metodilla.

Toki mixed methods -tutkimukseen sisältyy myös heikkouksia, jotka on hyvä ottaa huomioon. Tutkijalle voi olla ensinnäkin hankalaa saada molemmat suuntaukset huomioiduksi tutkimuksessaan. Molempien metodien käyttö tulee myös hallita tarkasti ennen niiden tarkoituksenmukaista yhdistämistä. Lisäksi eri tutkimussuuntausten yhdistäminen vaatii enemmän aikaa. (Johnson & Onwuegbuzie 2004, 21.)

Mixed methods -tutkimus voidaan jakaa Johnsonin ja Onwuegbuzien (2004, 20) mukaan kahteen eri suuntaukseen. ”Mixed-model” tarkoittaa, että yhdistetään kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia lähestymistapoja tutkimusprosessin eri tasoilla. Yksi tällainen taso on kyselylomake, jossa voi olla sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä. ”Mixed method” tarkoittaa kvalitatiivisen vaiheen ja kvantitatiivisen vaiheen sisällyttämistä kaikkialle tutkimukseen. Oman tutkimukseni voisi ajatella kuuluvan viimeksi mainittuun luokkaan, sillä aina havaintojen keruusta tulkintojen tekoon mukana on sekä kvantitatiiviset että kvalitatiiviset menetelmät.

7.1.3.1 Kvalitatiivisen tutkimusotteen soveltaminen

Kvalitatiivinen tutkimus on Eskolan ja Suorannan (1998, 13) mukaan synonyymi sanoille laadullinen ja pehmeä menetelmä. Laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan aineiston muodon kuvausta, joka ei ole numeraalista. Eskola ja Suoranta (1998, 14) viittaavat McLaughliin, joka tuo esiin eräitä laadulliseen tutkimukseen liittyviä piirteitä. Näitä ovat muun muassa subjektiivisuus, hermeneutiikka, fenomenologia ja ymmärtämään pyrkiminen. Viimeksi mainittuun liittyy Ruoppilan ym. (1999, 180) kuvaus siitä, että kvalitatiivisen tutkimusotteen myötä mahdollistuu ilmiöiden kuvaaminen sisältäpäin. Tällöin myös ymmärrys syvenee. Ruoppila ym. (1999, 180) jatkavat edelleen laadullisen tutkimuksen määrittelyä kertomalla, että se on perustutkimusta ilmiöistä omassa kontekstissaan ja se hyödyntää käytännön kentällä syntynyttä kokemuseräistä tietoa. Näiden asioiden vuoksi sillä on selvää sovellusarvoa uusissa tilanteissa.

Laadullisen aineiston kerrotaan olevan sellaista, joka on ilmiösultaan tekstiä esimerkiksi haastatteluja, havainnointeja, päiväkirjamerkintöjä ja kirjeitä. Toinen tärkeä laadullisen tutkimuksen piirre on osallistuvuus ja sen myötä tutkittavan näkökulman esille tuominen. Lisäksi laadullista tutkimusta luonnehtii aineiston melko pieni määrä, aineistolähtöisyys ja hypoteesittomuus, jolla tarkoitetaan sitä, ettei tutkijalla ole selviä ennako-oletuksia tutkittavasta asiasta. (Eskola & Suoranta 1998.)

Omassa tutkimuksessani laadullisuus näkyy tutkimusjoukon melko pienenä määränä, jolloin yksittäistäkin lasta ja hänen työskentelyään pystyy havainnoimaan tarkasti. Myös osa tutkimukseni aineistonkeruumenetelmistä viittaa laadulliseen tutkimukseen. Näitä ovat havainnointi ja lasten haastattelu. Myös Eskola ja Suoranta (1998, 15) osoittavat nämä menetelmät laadulliseen tutkimukseen kuuluviksi. Lisäksi analysoin aineistoa laadullisin keinoin ja pyrin muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä syvällistä ymmärrystä.

7.1.3.2 Kvantitatiivisen tutkimusotteen soveltaminen

Kvantitatiivinen tutkimus voidaan määritellä esimerkiksi vastaamalla kysymykseen kuinka usein tai kuinka paljon. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa ilmiöt on muutettu määrälliseen muotoon ja siinä pyritään kuvailemaan, vertailemaan, ennustamaan ja kontrolloimaan ilmiöitä. Määrälliseen tutkimukseen liittyy keskeisenä myös ajatus objektiivisesta, tutkijasta riippumattomasta todellisuudesta, josta voi löytää syysuhteita. (Ruoppila ym. 1999, 180.)

Eskola ja Suoranta (1998, 14) viittaavat myös määrällisen tutkimuksen yhteydessä McLaughliin, joka esittää kvantitatiivisellekin tutkimukselle ominaispiirteitä. Näitä ovat esimerkiksi tieteellisyys, positivismi, kausaalisuus, mekanistisuus ja selittämään pyrkiminen.

Omassa tutkimuksessani määrällisyyttä edustaa osa aineistonkeruumenetelmistä, joita ovat opettajalle ja oppilaille tehdyt kyselylomakkeet. Myös analysoinnissa määrällisyys tulee esille, kun tuloksia selitetään kuvailemalla muun muassa keskiarvoja ja laatimalla testejä. Kvantitatiivisen tutkimusotteen käytöllä pyritään siihen, että voidaan tarkastella ilmiöiden mahdollisia yhteyksiä toisiinsa täsmällisiä laskennallisia menetelmiä käyttäen.

7.2 Tutkimusaineiston keruu ja sen esittely

7.2.1 Aineiston kuvaus

Tutkimusaineistoksi on valittu kaksi koulua. Niistä molemmista tutkimukseen osallistuu yksi kakkosluokka. Oppilaita luokalla A on 19 ja luokalla B 21. Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan ole kokeilussa molemmilla kerroilla paikalla, joten kokonaisaineisto on siis pienempi. Oppilaat on jaettu valmiiksi aamu- ja iltapäiväryhmiin molemmissa luokissa. Opettaja määrittää, kumpi ryhmä on ositetun käsityön ja kumpi kokonaisen käsityön ryhmä (kokonainen käsityö N= 18 ja ositettu käsityö N=16). Ryhmissä tyttöjen ja poikien jakauma on tasainen ja myös oppilaiden taitavuus on jakautunut tasaisesti molempien ryhmien välillä. Tämä on tärkeää kokeilun kannalta, jotta voidaan havaita onko oppilaan taitavuudella tai taitamattomuudella merkitystä sille, kuinka hän motivoituu käsityön muotoihin.

7.2.2 Opettajien ohjeistus

Kokeilussa luokanopettaja opettaa opetettavan aiheen eli sorminukun sekä ositetun että kokonaisen käsityön ryhmille. Tutkija on ohjeistanut opettajan opettamaan ositetun ja kokonaisen käsityön mukaisesti (liite 1).

Ositetun käsityön ryhmässä malli ja valmistusohjeet tehtävästä työstä ovat valmiina (Lindfors-Immonen 1992; Pöllänen & Kröger 2004). Opettajalla on moniste, jossa toteutettavan työn eteneminen on kerrottu vaihe vaiheelta. Opettajalla on myös työstä tehty malli, jonka hän näyttää lapsille. Työssä käytettävä tekniikka ja materiaalit ovat myös etukäteen määritellyt (Pöllänen & Kröger, 2004). Ohjemonisteessa on määritelty käytettävä tekniikka ja materiaalit (liite 1). Ohjauksen tulee olla ositetun käsityön ryhmissä tiukan opettajajohtoista ja ennalta määrättyjen ohjeiden mukaan etenevää. Lapsen ajatuksille ja näkemyksille ei ole tilaa (Lindfors-Immonen 1992).

Kokonaisessa käsityössä opetuksen lähtökohtana on tuotesuunnittelu- ja valmistusprosessi (Pöllänen & Kröger 2004). Ensin lähdetään liikkeelle ideoinnista, johon hyvänä johdatteluna toimii kysymys: mikä sorminukke on ja mikä on se merkitys. Oppilaat alkavat luoda kuvaa tuotteesta, jonka he tahtoisivat valmistaa. Seuraavaksi on visuaalinen ja tekninen suun-

nittelu. Tässä vaiheessa tietoa haetaan eri puolilta (kirjat, lehdet, kuvat) ja itsenäisesti sekä yhdessä toisten kanssa kokeillaan ideoiden toimivuutta (keskustelu, piirtäminen, kaavat). Yhteistyötä toisten kanssa siis korostetaan, joten luokassa olisikin hyvä työskennellä pienemmissä ryhmissä. Valmistusvaiheessa oppilaat toteuttavat suunnitelmansa. Tässä vaiheessa uutta tietoa lisätään osaksi aiempaa tietämystä. Viimeinen vaihe on arviointi, jossa pohditaan työn onnistumista ja koko työskentelyprosessia. (Pöllänen & Kröger 2004.). Oppilaat voivat toteuttaa itsearviointin.

Kokonaisen käsityön prosessissa oppilaan omien pyrkimysten toteuttaminen on keskeisessä asemassa (Kojonkoski-Rännäli 1995). Näin ollen opettajan rooli oppitunneilla tulee olla vähäisempi. Opettajan tulee antaa tilaa lapsen omille näkemyksille. Oppilaan luovuus saadaan parhaiten esille, kun tuetaan oppilaan käsitystä hänen arvokkuudestaan ja tarjotaan hänelle onnistumisen elämyksiä (Uusikylä 2001). Opettajan ohjauksen tulee olla täsmällistä ja jämäkkää, mutta myös lempeää ja sallivaa. Tunnetuen tulee olla positiivista ja lämmintä.

7.2.3 Havaintojen kokoaminen

Opetuskokeilusta on tärkeää tuoda esille se, mitä siellä tapahtui, jotta saadaan täsmällinen kuva opetuskokeilun järjestämisestä. Toisaalta on merkittävää edetä syvemmälle kuin vain tapahtumien kuvaustasolle. Tätä syvempää tasoa kutsutaan Odomin (2009, 58) artikkelissa prosessiksi. Odom viittaa Justiceen, Mashburniin, Hamreen ja Piantaan ja kertoo, että prosessi mittaa opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laatua.

Vuorovaikutuksen laadun kuvaamisessa ja havaintojen kokoamisen apuna käytin Piantan, La Paron ja Hamren (2006) kehittämää CLASS-menetelmää (Classroom Observation System for First Grade), jonka myötä etenen tutkimukseni kuvaamisessa pintatasolta syvemmälle, merkitysten tasolle. Menetelmä on alun perin kehitetty Yhdysvalloissa arvioimaan laadukkuutta opetuksessa, mutta se on todettu validiksi tutkimusmenetelmäksi myös suomalaisissa kouluissa (Pakarinen ym. 2010). Seuraavaksi esittelen hiukan menetelmän keskeisiä piirteitä, jotka ovat tärkeä perusta tutkimuksen tulosten ymmärtämiselle. Opetuksen laatuun kuuluvat tunnetuki, ohjauksellinen tuki ja ryhmän organisointi.

Tunnetukeen kuuluvat myönteinen ilmapiiri, kielteinen ilmapiiri, opettajan sensitiivisyys ja lasten näkökulmien huomioiminen. Myönteisen ilmapiirin piirteitä ovat opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen lämpimyyden ja se, että opettaja aidosti iloitsee lapsista. Kun myönteinen ilmapiiri on korkealla tasolla, opettaja on muun muassa mukana lasten toiminnissa ja nauttii heidän seurastaan sekä osoittaa arvostusta lapsia kohtaan. Kielteinen ilmapiiri viittaa siihen, kuinka paljon ryhmässä on kielteisiä tunteita esimerkiksi vihaa ja sarkasmia tai kiusaamista. Vähäisintä kielteinen ilmapiiri on, kun voimakkaita kielteisiä tunteita ei ilmaista lainkaan tai ne liittyvät vain harvoin joihinkin tilanteisiin. Opettajan sensitiivisyys kertoo, miten herkästi opettaja reagoi lasten tarpeisiin ja mikä on opettajan tietoisuus lasten tiedollisesta ja tunteisiin liittyvästä tasosta. Korkealla tasolla oleva sensitiivisyys tulee esille esimerkiksi niin, että opettaja vastaa lasten tarpeisiin tilanteen edellyttämällä tavalla ja on tietoinen lapsille sopivista tehtävistä. Lasten näkökulmien huomioiminen pitää sisällään sen, miten lasten kiinnostuksen kohteet ja itsenäisyys toiminnoissa otetaan huomioon. Lasten näkökulmien huomioiminen on laadukkainta, kun opettaja esimerkiksi pyrkii saamaan lapsia mahdollisimman paljon osallisiksi, tukee oppilaiden omatoimisuutta, jakaa oppilaille vastuuta ja tukee oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. (Pianta ym. 2006.)

Ohjaukselliseen tukeen kuuluvat käsitteiden oppiminen, palautteen laatu ja kielen käyttäminen. Käsitteiden oppiminen tarkoittaa sitä, miten opettaja omalla toiminnallaan tekee lasten käsitteiden oppimisesta kaikkein tehokkainta ja sellaista, että käsitteet tulevat ymmärrettäviksi. Korkealla tasolla olevaan käsitteiden oppimiseen kuuluvat lasten ajattelutaitojen kehittäminen, omien ideoiden kokeileminen, aiemmin opitun kytkeminen uuteen ja yhteyksien luominen myös lasten arkielämään. Palautteen laatuun liittyy se, millaista opettajan antama palaute on ja miten sen avulla tuetaan ymmärtämisen laajentamista. Palautteen tulisi olla intensiivistä ja keskittyä oppilaan edistymiseen (Hamre & Pianta 2005, 951). Kielen käyttäminen tarkoittaa kielellisen ilmaisun tekniikoiden määrää ja laatua. Korkealaatuisessa kielenkäytössä niitä ovat muun muassa samanaikainen puhe ja kysymysten avoimuus. (Pianta ym. 2006.)

Ryhmän organisointi käsittää käyttäytymisen säätelyn, tuotteliaisuuden ja ohjauksen muodot. Käyttäytymisen säätely tarkoittaa sitä, millaisia keinoja opettaja käyttää ennaltaehkäistäkseen sääntöjä rikkovaa käyttäytymistä ja millaisia odotuksia opettaja asettaa lasten käyttäytymiselle. Käyttäytymisen säätely on laadukasta, kun opettaja osaa ennakoita lasten

toimintaa ja seurata sitä, hallitsee keinoja, joilla lasten käyttäytymistä voidaan säädellä sekä asettaa selkeitä käyttäytymisodotuksia. Tuotteliaisuus merkitsee opetusajan ja rutiinien organisoimista niin, että oppiminen mahdollistuu. Tuotteliaassa luokkahuoneessa on mahdollisimman paljon mahdollisuuksia opettamiselle ja oppimiselle (Hamre & Pianta 2005, 951). Ohjauksen muodoilla viitataan siihen, miten opettaja tunnin aikana erilaisten toimintojen ja materiaalien avulla tehostaa oppilaiden oppimista. Kun ohjauksen muodot ovat korkeimmalla tasolla opettaja käyttää aikaa monipuolisten materiaaliensa valmistamiseen, pyrkii edistämään oppilaiden oppimista muun muassa kysymyksillä ja käyttää monia aistikanavia oppimisen tukemiseen. (Pianta ym.2006.)

CLASS-menetelmään kuuluu vielä lisäksi lasten kehitykselliset tulokset. Tämä käsittää lasten osallistumisen, mikä tarkoittaa sitä, missä määrin lapset osallistuvat siihen toimintaan, johon opettaja on heidät ohjeistanut. Laadukkainta osallisuus on, kun lapset tuovat omia ajatuksiaan esille vapaaehtoisesti ja rohkeasti, ovat kiinnostuneita käsiteltävästä asiasta ja ovat toiminnoissa aktiivisesti mukana. Laadukkaaseen osallisuuteen kuuluu myös, että osallistumisen aste säilyy korkeana oppitunnin ajan. (Pianta ym. 2006.)

Havainnoin luokkia yhteensä kahdeksan tunnin ajan tammikuun 2011 aikana. Saman päivän aikana havainnoin sekä ositetun että kokonaisen käsityön ryhmää, molempia yhden oppitunnin ajan.

7.2.4 Motivaation mittaaminen

Tutkimuksessani laadin oppilaille kyselylomakkeen alun perin Ecclesin tutkimusryhmän kehittämällä mittarilla, jota Aunola ja Nurmi ovat käyttäneet omassa Eskareista epuiksi - tutkimuksessaan. (Aunola 2005, 119; Aunola & Nurmi 2004.) Muotoilin kyselylomakkeen (liite 2) sopimaan käsityöhön liittyvän motivaation mittaamiseen vaihtamalla Aunolan ja Nurmen lomakkeen kysymykset käsityöhön liittyviin kysymyksiin. Lapset vastasivat lomakkeeseen ennen tutkimusta opettajansa johdolla ja toisen kerran tutkimuksen jälkeen.

7.2.5 Aineiston analyysi

Aineiston laadullisena analyysimenetelmänä käytetään temaattista analyysiä, jolla Braunin ja Clarken (2006, 79) mukaan tarkoitetaan metodia aineiston teemojen tunnistamiseen, analysointiin ja raportointiin. Temaattinen analyysi järjestää ja kuvaa aineiston yksityiskohtaisesti.

Temaattisessa analyysissä tutkimuksen tarkoitus ohjaa analyysiä (emt., 2006, 79). Jos ollaan kiinnostuneita esimerkiksi käsityön merkityksestä, keskitytään analyysissä keräämään käsityön merkitykseen liittyviä sisältöjä. Yksityiskohtaisemmin tarkasteltuna temaattinen analyysi voidaan kuitenkin jakaa induktiiviseen ja teoreettiseen suuntaukseen. Induktiivisessa lähestymistavassa teemat ovat vahvasti kytkeytyneet aineistoon, aineisto siis ohjaa niiden muotoutumista. Tietty ennalta määrätty koodauskehikko tai tutkijan ennakkoletukset eivät vaikuta teemojen määrittelyyn. Sen sijaan teoreettisessa suuntauksessa tutkijan teoreettinen kiinnostus ohjaa teemojen valintaa. Tällaisessa lähestymistavassa voidaan olla kiinnostuneita jostakin yksityiskohtaisesta kysymyksestä, johon keskitytään aineiston koodaamisessa, eli teemojen muodostamisessa. (Braun & Clarke 2006, 83–84.) Oman tutkimukseni voisin sijoittaa jälkimmäiseen suuntaukseen, sillä kiinnostukseni kohdistuu tiettyihin asioihin, joihin lähdän aineistosta hakemaan vastausta. Mutta toisaalta myös induktiivinen lähestymistapa toteutuu ainakin osittain, sillä aineistosta tuli esille uusia näkökulmia.

Braun ja Clarke (2006, 80) viittaavat Rubiniin, joka kertoo temaattisen analyysin olevan mielenkiintoinen, sillä aineiston keruun myötä teemat ja käsitteet sulautuvat osaksi omaa tutkimusta. Aineiston keruun aikana voi siis tulla esille jokin oman tutkimustehtävän kannalta mielenkiintoinen asia. Tähän liittyy Braunin ja Clarken (2006, 84) esittämä näkemys latenttisesta temaattisesta analyysistä. Siinä aletaan etsiä piiloutuneita ideoita, käsitteitä ja oletuksia. Mielenkiintoista onkin löytää piiloutuneita merkityksiä ja näin edetä pintaa syvemmälle.

Temaattinen analyysi ei ole kiinnittynyt mihinkään ennalta määrättyyn teoreettiseen taustakehykseen. Sitä siis voi käyttää erilaisten teoreettisten taustakehysten sisällä. (emt., 81.) Braun ja Clarke kertovat, että temaattinen analyysi voi olla realistinen metodi, joka raportoi osallistujien kokemuksia, tarkoituksia ja todellisuutta. Se voi myös olla konstruktivistinen

metodi, joka tutkii esimerkiksi, millä tavalla jokin tarkoitus tai tapahtuma on yhteiskunnassa toimivan diskurssin seuraus.

Teemallisessa analyysissä teeman käsite on keskeinen. Braun ja Clarke (2006, 82) kertovat sen vangitsevan jotakin tärkeää aineistosta ollen näin yhteydessä tutkimuskysymykseen. Mikä sitten on teema? Braun ja Clarke kertovat, että teema voi saada paljon tilaa joissain aineiston kohdissa ja vähemmän toisissa. Ei ole siis valmiiksi määriteltyä kaavaa siitä, kuinka paljon asioita teemaan tulee liittyä. Tutkijan tärkeänä tehtävänä onkin määrittellä, mitä teema omassa tutkimuksessa tarkoittaa. Tutkijan roolin liittyen Braun ja Clarke (2006, 80) viittaavat Tayloriin ja Usheriin, joiden mukaan tutkija on aktiivinen, eli hän valitsee kiinnostavat teemat ja raportoi ne lukijoille. Tutkijan on siis hyvä tiedostaa oma asemansa. Hän luo ymmärrystä teemoista omien lähtökohtiensa mukaisesti.

Lisäksi analysoin aineistoa määrällisiä menetelmiä käyttäen. Ensinnäkin käytän kuvailevia tilastollisia menetelmiä, joilla tarkoitetaan Nummenmaan (2009, 59) mukaan menetelmäjoukkoa, jonka avulla aineistoa voi kuvailla numeerisessa muodossa. Kuvaileviin menetelmiin kuuluvat sijaintiluvut ja hajontaluvut. Ne molemmat kuvailevat tiivistäen muuttujan erilaisia ominaisuuksia. Keskiarvo on esimerkki tutkimukseni sijaintiluvuista. Nummenmaa kertoo (2009, 17), että keskiarvon avulla saadaan hyvä käsitys siitä, miten tutkittu asia tyyppillisesti ilmenee.

Pyrin myös tekemään ilmiötä koskevia päätelmiä. Tällöin on kyseessä tilastollinen päättely, jonka myötä tutkimuksen tuloksia voi yleistää koskemaan laajempaa joukkoa. Tilastollinen päättely tarkoittaa erilaisten testien suorittamista ja sen todentamista, että esiintynyt vaihtelu ei ole satunnaista, vaan ilmenee myös muilla kuin tutkituilla henkilöillä. (Nummenmaa 2009, 18.)

Tilastolliset testit voidaan jakaa parametrisiin ja epäparametrisiin. Parametriset testit tekevät melko tiukkoja oletuksia populaatiojakaumien muodoista. Ne vaativat että tietyt oletukset, esimerkiksi koskien normaalijakaumaa, ovat voimassa. Epäparametriset testit sen sijaan ovat vapaampia jakaumien muotoa koskevissa oletuksissa. Jos parametrinen testien oletukset eivät ole voimassa, käytetään niiden epäparametrisia vastineita. (Nummenmaa 2009, 259.)

Käytän tutkimuksessani Wilcoxonin merkittyjen järjestyslukujen testiä. Se on Nummenmaan (2009, 264) mukaan toistettujen mittausten t-testin epäparametrinen vastine. Toistetuissa mittauksissa on kyse siitä, että samaa ominaisuutta mitataan samoilta tutkittavilta useampaan kertaan. Ensin on siis alkumittaus sitten koekäsittely ja sitä seuraa loppumittaus. (Emt., 179.) Omassa tutkimuksessani on kyse juuri tästä, kun tutkittavat täyttävät motivaatiokyselyn ennen opetuskokeilua ja sen jälkeen. Wilcoxonin testillä testaan laaditun motivaatiosummamuuttujan ja oppilaan taitavuuskäsityksen välistä yhteyttä. Motivaatiosummamuuttujan laadin motivaatiokyselyn viidestä ensimmäisestä kysymyksestä (ks. liite 2). Nummenmaa (2009, 161) kertoo, että summamuuttujan tarkoituksena on tiivistää yhteen muuttujaan useamman muuttujan mittaama samankaltainen tieto.

Tarkastelen tuloksia myös korrelaation avulla. Parametrinen Pearsonin tulomomenttikorrelaatio sopii normaalijakautuneille muuttujille (Nummenmaa 2009, 279). Koska muuttujani eivät ole normaalijakautuneita, käytän tutkimuksessani epäparametrista Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa. Korrelaatioilla tutkitaan muuttujien välistä yhteyden voimakkuutta ja järjestyskorrelaatiokertoimella nimenomaan sitä, kuinka samanlainen havaintojen järjestys on kahdella muuttujalla. Sen arvot vaihtelevat miinus yhden ja yhden välillä. Lähellä nollaa yhteyttä ei ole. Kun mennään lähemmäs arvoa yksi, yhteys muuttujien välillä kasvaa. (Emt., 283.)

7.2.6 Aineiston ja mittareiden luotettavuus

Luotettavuuden arvioinnin kerrotaan olevan tärkeä osa tieteellistä tutkimusta, sillä tutkimuksen tulisi pyrkiä tiettyihin arvoihin ja normeihin. Näitä ovat esimerkiksi rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus. Luotettavuuden arvioinnissa keskeisiä käsitteitä ovat reliabiliteetti ja validiteetti. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Validiteetilla tarkoitetaan Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan tutkimuksen pätevyyttä, uskottavuutta ja vakuuttavuutta. Tutkimuksessani validiteettia lisää ensinnäkin se, että käytetty motivaatiomittari on mukailtu versio jo valmiista mittarista. Tällöin oletettavaa on, että sen pätevyys on testattu. Lisäksi mittarissa lapsille esitetään kysymyksiä käsitöstä ja samaa asiaa kysytään useilla erilaisilla kysymyksillä (ks. liite 2).

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) viittaavat Kirkiin ja Milleriin, jotka kuvaavat reliabeliutta. Se tarkoittaa metodin luotettavuutta ja johdonmukaisuutta, mittausten ja havaintojen pysyvyyttä eri aikoina ja johdonmukaisuutta tuloksissa. Metodien luotettavuuteen ja johdonmukaisuuteen liittyy sen pätevyys myös eri kontekstissa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tähän on yhteydessä yleistettävyyden. Omassa tutkimuksessani tarkastellaan jo kuitenkin kahden luokan oppilaita, joten tuloksista voitaisiin tietysti määrin tehdä yleisempiäkin päätelmiä.

Videoinnin avulla voidaan mahdollisesti lisätä tutkimuksen luotettavuutta Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan. Videointi mahdollistaa sen, että voidaan taltioida asioita, jotka jäävät havainnoissa huomioimatta. Näin saadaan kokonaiskuva tilanteesta ja vaikutetaan tulosten johdonmukaisuuteen. Videoituun aineistoon voidaan aina myös palata. Tutkimukseni aineistoa voidaan pitää melko luotettavana, kun se on kerätty sekä havainnoiden että kuvattun materiaalin avulla.

Kvantitatiiviselta kannalta luotettavuuteen kuuluu mittauksen luotettavuus (Eskola & Suoranta 1998, 212). Aineistoa analysoidessa muodostan motivaatiomittarin kysymyksistä summamuuttujan. Nummenmaan (2009, 374) mukaan summamuuttuja voidaan muodostaa esimerkiksi useamman erillisen testin pistemääristä. Mitä korkeampi testien välinen korrelaatio on sitä reliabelimpi on myös summamuuttuja. Summamuuttujan reliabelius voidaan osoittaa Cronbachin Alpha kertoimen avulla. Se on yleisimmin käytetty menetelmä mittauksen reliabiliteetin arvioimiseksi. (Nummenmaa 2009, 357). KvantiMOTV – menetelmäopetuksen tietovaranto sivustolla kerrotaan, että mitä suurempi Alphan kerroin on, sitä yhtenäisempi mittarin voidaan katsoa olevan. Omassa tutkimuksessani reliabelius kertoimet olivat jokaisen summamuuttujan kohdalla yli 0.786, joten summamuuttujia voidaan pitää luotettavina.

8 TULOKSET

8.1 Opetuksen laatu

Seuraavaksi tarkastelen keskeisiä tuloksia liittyen opetuksen laatuun. Etenen tulosten kuvaamisessa opetuksen laadun kannalta keskeisten teemojen mukaisesti. Kuvaan näiden teemojen pohjalta opetusta sekä kokonaisessa että ositetussa käsityön ryhmässä ja lopuksi teen pienen vertailevan yhteenvedon sekä tarkastelen opetusryhmien välisiä eroavaisuuksia.

8.1.1 Tunnetuki kokonaisessa käsityössä

Tunnetuen keskeisiä piirteitä kokonaisen käsityön tunneilla olivat opettajan läsnäolo, innostunut asenne ja myönteisyys, oppilaiden arvostaminen ja kannustaminen, lasten huomiointi ja vuorovaikutuksen tukeminen. Nämä piirteet ovat kaikkein korkeimmalla tasolla Class-havainnointilomakkeen mukaan (Pianta ym. 2006; ks. myös kuvio 3.)

Läsnäolo oli havaittavissa niin, että opettaja oli saatavilla, jos lapsi tarvitsi apua ja opettaja havaitsi lapsen avun tarpeen ilman pyyntöäkin. Opettaja esimerkiksi kysyi eräältä oppilaalta ennen hänen avun pyytämistään ”mikä on tilanne?”. Opettaja oli läheinen lasten kanssa ja suhtautui heidän auttamiseensa myönteisesti. Läheisyys ja myönteisyys olivat havaittavissa opettajan koko olemuksesta sekä siitä, että oppilaat lähestyivät opettajaa rohkeasti. Varmasti paljon opettajan läheisestä suhtautumista lapsiin johtui se, että lastenkin välillä oli havaittavissa läheinen ilmapiiri.

Myönteinen suhtautuminen näkyi myös opettajan kommunikoinnissa lasten kanssa. Hän puhui jokaiselle oppilaalle kärsivällisesti ja kohtasi lapsen positiivisessa hengessä. Tähän liittyy vahvasti opettajan lapsen kohdistama arvostava suhtautuminen. Opettaja esimerkiksi huomioi erään oppilaan hyvin myönteisesti: ”sinulla on loistava idea” tai ”tämä on tosi hieno”. Opettaja kohdisti arvostusta paljon oppilaan työlle, mutta myös oppilaaseen itseensä, kuten lainauksista käy ilmi. Arvostamista osoittaa sekin, että opettaja on myös mukana lasten ideoissa, hän ei tyrmää niistä yhtäkään. Sen sijaan hän pyrkii yhdessä oppilaan kanssa kehittämään realistisia ratkaisumalleja idean toteuttamiselle.

Erään tunnin alussa opettajan innostuneisuus näkyi sorminukkeen liittyvien kuvien esittelyssä. Hän kyseli lapsilta, mitä he kuvissa näkivät ja täydensi heidän sanomaansa omilla lisäyksillään. Näin myös lapsen näkökulmat tulivat huomioiduksi. Opettajan innostuneisuus jatkui läpi tunnin yhteisissä ja henkilökohtaisissa ohjauskeskusteluissa. Opettajan innostunut asenne tarttui myös lapsiin ja tämä näkyi osallistumisena tunnin kulkuun.

Opettaja kannusti lapsia kehuilla, arvostavalla asenteella ja oppilaiden näkökulmien huomioimisella ” hieno idea, miten haluat sen tehdä?”. Kannustaminen kohdistui erityisesti sellaisiin oppilaisiin, joille työssä eteneminen tuotti hankaluutta. Kannustamisen myötä havaitsin oppilaan innostuneen työskentelystä enemmän.

Oppilaiden näkökulmien huomioiminen on tärkeä tunneilla havaittu piirre. Opettaja kyseli oppilailta heidän mielenkiinnonkohteistaan työtä kohtaan. Nämä mielenkiinnonkohteet hän myös huomioi: ”kyllä me voimme niitä timanttejakin jostakin hankkia”. Opettaja myös keskusteli oppilaiden kanssa mahdollisista ratkaisuista ja korosti omatoimisuutta esimerkiksi erikoisten ratkaisujen suunnittelussa ja materiaalien etsinnässä. Opettaja siis salli oppilailleen vapautta työskentelyssä. Opettaja käytti usein sanaa saat: ”saat suunnitella toisen”. Tällainen puhe on arvostavaa lasta kohtaan ja painottaa lapsen omanlaisensa työskentelyn suurta merkitystä. Lasten luovuuden painottaminen on myös osa oppilaan huomiointia. Luovuus olikin erityisen keskeinen usealla tunnilla esiintynyt piirre. Oppilaat esimerkiksi keksivät nukeillensa omanlaisiaan koristeluominaisuuksia.

Opettaja kannusti ja tuki oppilaita olemaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa: ”mene istumaan hänen viereensä”, ”kysy kaverilta apua”. Tällainen tukeminen oli toisilla tunneilla aktiivisempaa ja toisilla heikompaa. Lapset tekivät jonkin verran yhteistyötä, mutta suu-

rimmaksi osaksi työskentely oli itsenäistä. Epäsuorasti oppilaiden välisen vuorovaikutuksen innoittajana toimivat eräillä tunneilla opettajan muutamalle pulpetille asettamat liimauspisteet. Liimaamisen aikana yhteistyötä tuli tehtyä huomaamattakin.

8.1.2 Tunnetuki ositetussa käsityössä

Ositetun käsityön ryhmässä tunnetukea kuvasivat lasten osittainen huomiointi, läsnäolo, etäisyys, myönteinen suhtautuminen, täsmällisyys ja suunnitelmallisuus sekä tiukkuus ja ristiriitaisuus. Osa mainituista piirteistä kuuluu korkeammalle tunnetuen tasolle ja osa taas alhaisemmalle (Pianta ym. 2006; ks. myös kuvio 3).

Lasten osittaisella huomioinnilla tarkoitan sitä, että opettaja huomioi lasten eri työskentelyn vaiheisiin liittyvät tarpeet, kuten avun tarpeen ompelussa. Sen sijaan lasten näkökulmia ei huomioitu. Oppilaille olisi ollut selvästi halua tuottaa luovasti ideoitaan, mutta he eivät saaneet sitä tehdä. Tällä oli vaikutuksensa vuorovaikutukseen, sillä eräskin oppilas selvästi pettyi siitä, että hän ei saanut tehdä nukelleen viittaa. Eräällä tunnilla kuitenkin opettaja laajensi osittaista huomiointiaan niin, että salli oppilaan valita mekon tai shortsien väriksi haluamansa värin. Mutta toisaalta oppilaan valinnan vapaus ei ulottunut laajemmalle: muun muassa pistot tuli tehdä tietyllä tavalla, eikä nukelle saanut tehdä ylimääräisiä koristeluja kuten tatuointia. Opettajan määräävä asenne ”nyt teemme näin, tee se noin, emme tee sitä...” oli selvästi havaittavissa tunneilla. Jossain määrin kuitenkin opettajan rooli väistyi, kun hän kehotti lapsia aktiivisuuteen: ”hae itse kaava” tai ”tule hakemaan neula”. Nämä olivat pieniä, mutta tärkeitä lasten vastuullisuutta tukevia tekijöitä.

Tällainen vuorovaikutteinen ilmapiiri oli havaittavissa pääasiassa yksilöllisessä ohjauksessa. Siinä opettaja keskusteli lapsen kanssa työhön liittyvistä ratkaisuista. Vaikka tarkasti oli säädelty, mitä lapsen tulee seuraavana tehdä, mahdollisti vuorovaikutteisuus pientä omaa pohdintaa. Koko ryhmän kanssa vuorovaikutteisuutta ei ilmennyt, vaan opettajan rooli oli hallitseva. Tällöin havaitsin vuorovaikutuksen olevan täsmällistä, asiaan keskittyvää ja vankasti opettajasta lähtevää.

Tunneilla oli havaittavissa emotionaalista lämpimyyttä. Opettaja suhtautui kunnioittavasti lapsiin ja oli heille läsnä olevana tukena ja turvana koko tunnin ajan. Oppilaat myös luotti-

vat opettajaan tuen lähteenä, sillä he suuntautuivat aktiivisesti hakemaan opettajalta apua. Opettajan läsnäolo oli kuitenkin melko etäistä. Hän oli kyllä saatavilla, mutta hänessä ei ollut havaittavissa vankkaa henkilökohtaista panosta työskentelyyn. Näin siis opettajan työskentelyssä voidaan havaita eräänlaista ristiriitaisuutta: välillä hän oli erittäin läheinen lapsia kohtaan ja ilmeiden ja eleiden osalta positiivinen ja kärsivällinen. Ajoittain taas oli havaittavissa kielteisempää, tiukempaa ja hiukan hermostuneempaa toimintaa: ”lue nyt ohjetta”, ”mikä se seuraava vaihe olikaan”.

Opettaja suhtautui lapsiin myönteisesti. Hän osoitti lapsia kohtaan kehuja: ”hienempi työ kuin mallissa” sekä aitoa arvostusta. Opettaja oli myös lempeä ja kärsivällinen puhuessaan lapsille. Vaikka oppilas oli tuohtunut: ”tää neula ei vaan mene läpi”, jaksoi opettaja vastata oppilaalle kuitenkin rauhallisesti ja kärsivällisesti: ”siun pitää vaihtaa neulaa”.

Opettajan olemuksesta pystyi havaitsemaan hänen tarkan ja suunnitelmallisen suhtautumisen opetukseen. Opettaja tahtoi noudattaa tarkasti laadittua työskentelysuunnitelmaa ja tämän suunnitelman ympärille tunnit rakentuivatkin. Opettaja oli tunneilla tietyllä tavalla melko tiukka puhuessaan lasten kanssa ja ohjatessaan heitä toimintoihin. Esimerkiksi kysymykset ”mitä piti tehdä” tai kehotus ”työskenteleppä reippaasti” ovat esimerkkejä tiukoista ilmauksista.

8.1.3 Ohjauksellinen tuki kokonaisessa käsityössä

Ohjauksellista tukea kuvaavia piirteitä kokonaisen käsityön tunneilla olivat tuen tehokkuus, oppilaan oman aktiivisuuden ja ajattelun tukeminen, kyseleminen, monipuolisuus, suunnittelun korostaminen ja paluu aiempaan. Piirteet ovat pääasiassa hiukan keskitasoa korkeammalla ohjauksellisen tuen tasolla (Pianta ym. 2006; ks. myös kuvio 3).

Tehokas tuki tarkoitti oppitunnilla sitä, että opettaja tuki oppilaitaan vahvasti ideoilla. Hän antoi ideoita nukun koosta, muodosta ja tyylistä sekä myös tarjoamalla kirjasta erilaisia malliratkaisuja. Opettaja kuitenkin korosti omanlaisen työn tekemistä ja sanoi mallien olevan vain tukena omalle pohdinnalle. Tällainen mallien käyttö opetuksessa on havaittu olevan tärkeää, sillä pienen oppilaan voi olla hankala suuntautua täysin itsenäisesti ideointiin (Pöllänen 2009). Tehokkaaseen tukemiseen liittyen opettaja antoi tunneilla täsmällistä ja

asiantuntevaa työskentelyohjausta, esimerkiksi: ”muista jättää kynän jälki sisäpuolelle”. Lisäksi opettaja antoi korjaavaa palautetta: ”kannattaisi laittaa sille silmä, eikös?”, ”tämä toinen aloituskohta olisi ehkä parempi”. Tehokas tuki oli havaittavissa myös kun opettaja opasti lasta, kun hän ei päässyt työssään eteenpäin. Opettaja ja oppilas pohtivat yhdessä, miten voitaisiin edetä ja näin oppilas sai tukea omalle ajattelulleen. Tähän liittyy tunneilla havaittu oppilaskeskeinen avunanto ja sillä tarkoitan sitä, että opettaja oheisti oppilasta sen mukaan, miten hän tarvitsi apua. Jokaisella oli omanlaisensa työ, joten pelkät yleiset ohjeet eivät olisi toimineet. Yleisiäkin ohjeita toki oli, esimerkiksi ”miten leikkaamme kangasta?”.

Oppilaan oman työnteon merkitystä korostettiin. Opettaja esimerkiksi sanoi ”en tee teidän puolesta” ja ”en oleta, että teet kuvan kaltaisen nukken, vaan teet omanlaisen, sellaisen kun saat tehtyä”. Oppilas sai kyllä ohjeita ja tukea, mutta työ tuli tehdä itse ja omannäköiseksi. Oma aktiivisuutta tuettiin myös niin, että opettaja kehotti oppilaita etsimään materiaaleja itsenäisesti ja kokeilemaan niitä suunnitelmaansa. Lisäksi kyselemällä ”mistä teet tämän?”, ”pitäisikö korvat tehdä hiukan isommiksi?” ja omien ratkaisujen esittämisellä ”miten sinä tekisit tämän, itse tekisin sen näin...” opettaja ohjaa lasten omaa ajattelua. Hän ei anna vastauksia, vaan kehottaa lasta pohtimaan itse.

Kyseleminen olikin keskeinen havaittu piirre oppitunneilla. Se toimi strategiana opettajan tunneilla käymissä keskusteluissa, jotka koskivat muun muassa nuppineulojen laittamista ja pistojen ompelua. Opettaja kyseli oppilailta, mitä missäkin tilanteessa tulisi tehdä: ”miten tekisit?”, ”mikä pisto se olikaan?” Yksittäiset kysymykset laajenivat kysymysketjuiksi: ”mitä oltava, että saat sorminukken, mitä teet seuraavaksi, miten kiinnität kankaat”. Voidaan havaita, että kysymykset olivat avoimia. Opettaja ei siis kysynyt kyllä/ei-kysymyksiä, joissa olisi vain tietty vastaus vaan antoi tilaa oppilaan täysin omanlaiselle ja luovalle vastaukselle.

Opettajan ohjausta määritteli monipuolisuus. Hän näytti kuvia, puhui ja mallinsi joitakin työvaiheita. Tällainen monen aistikanavan käyttö ilmeni erityisesti pistojen ompelussa: ”menet näin, ylös ja alas...”. Puheen ja näyttämisen jälkeen omatoiminen työn jatkaminen onnistui hyvin. Opettaja myös etsi materiaaleja, suunnitteli ja auttoi suunnittelussa tarvittaessa kädestä pitäen. Oppilaista saattoi havaita, että monipuolisen ohjauksen myötä jokainen sai tarvitsemaansa apua työskentelylleen.

Aiempaan tietämykseen liittäminen oli havaittavissa opettajan toiminnassa useampaankin kertaan. Hän viittasi muun muassa aiemmin valmistettuun käsinukkeeseen: ”kun teimme käsinuken, mitä teimme, muistattako sieltä ompelun?”. Näin opettaja kytki lapsen tietämystä aiemmin opittuun, mikä on keskeistä oppimisessa konstruktivismin mukaan (Lehtinen ym. 2007, 126). Merkittävä havainto oli myös se, että opettaja liitti tunnin työskentelyä lasten arkeen mahdollistaen näin laajemman perspektiivin avautumisen oppilaalle. Hän kertoi innostuneella äänellä, että tällaisia sorminukkeja voisi tehdä kotonakin vaikkapa vanhoista materiaaleista. Innostus ja ideoiden kertominen saattoivat hyvinkin motivoida oppilaita sorminukkeen tekoon myös kotona.

8.1.4 Ohjauksellinen tuki ositetussa käsityössä

Ohjauksellista tukea ositetussa käsityössä kuvasivat tarkka ohjaus, opettajan keskeinen rooli, ohjeen ja mallin korostaminen, odottaminen, valmiin työn painottaminen ja oppilaan puolesta tekeminen. Kyseiset piirteet olivat selkeästi keskimääräistä hiukan alemmalla ohjauksellisen tuen tasolla (Pianta ym. 2006; ks. myös kuvio 3).

Ohjaus oli todella tarkkaa suuntautuen täsmällisesti asiaan. Asiat tuli tehdä tarkasti opettajan kertoman ja ohjepaperin mukaan, eikä niistä voinut neuvotella. Opettajan ohjeistukset olivat sen luonteisia, että niiden myötä oppilas tiesi, mitä häneltä odotetaan: Hänen tuli tehdä tietynlainen sorminukke, tietyssä järjestyksessä. Suorat käskyt ja kiellot tukivat tätä tietoisuutta. Opettaja saattoi sanoa: ”solmun teemme näin”, ”sinun pitää tehdä näin”. Opettaja ohjeisti, suuntasi huomiota, neuvoi ja kertoi lisäyksiä. Opetus oli selkeästi opettajakeskeistä, opettajan auktoriteettiasemaa korostavaa ja lasten rooli oli melko passiivinen. Kuitenkin tunnilla oli havaittavissa myös oppilaan ajattelua aktivoivia kysymyksiä: ”miten päin kankaat tulevat”. Ohjeistus ei ollut pelkästään siis käskyjen jakamista vaan se oli myös ajoittain monipuolista. Tällöin opettaja puhui, mallinsi puhettaan ja antoi lapsille vielä ohjepaperin. Monet aistikanavat olivat käytössä opetuksessa.

Opettaja korosti ohjeesta lukemista ja mallin seuraamista säännöllisesti oppituntien aikana: ”katso mallista, mitä nukesta vielä puuttuu”, ”lue se neljäs kohta siitä ohjeestasi”. Lukemaan ja seuraamaan kehottaminen toimi, sillä moni oppilas mainitsi ohjeiden luvun olleen tärkeä työssä auttaja. Malli ja ohje olivat niin tärkeässä roolissa, että usein havaitsin koko

ohjeistuksen olleen selvästi malli- ja ohjekeskeistä: ”haluamme nyt tehdä täysin samanlaisen kuin malli”. Oppilaan kanssa ei keskusteltu työstä, siitä tuli vain tehdä mahdollisimman mallinkaltainen.

Odottelu korostui oppitunneilla. Opettajan apua kaivattiin heti ongelmatilanteen ilmettyä, mutta apua ei voinut heti saada, koska opettaja pystyi olemaan vain yhden oppilaan luona kerrallaan. Tällöin oppilaat eivät alkaneet itse ratkaista pulmaansa vaan vain odottivat pääsemättä työssään sinä aikana eteenpäin. Odotusajat eivät tosin olleet pitkiä, mutta odottelusta muodostui kuitenkin keskeinen ositettua käsityötä kuvaava piirre. Odottamiseen liittyy myös sekin eräällä oppitunnilla havaittu piirre, että odottaminen jonossa opettajanpöydän äärellä lisäsi muuta oheistoimintaa eräiden oppilaiden kohdalla.

Tuotoskeskeisyys ilmeni opettajan toiminnassa ja puheessa. Hän katsoi oppilaan tuotosta tarkasti ja kehotti oppilasta usein vielä muotoilemaan työtä. Kunnollinen työn jälki oli opettajalle tärkeää ja hän korostikin oppilaita työskentelemään huolellisesti. Opettaja toi useassa yhteydessä esille valmiin työn tärkeän merkityksen: ”täällä jo kolme valmista”. Myös oppilaat itse näkivät valmiin työn todella tärkeänä ”jee, mulla on valmis”. Tunnilla oli siis selvä painotus tuotoskeskeisyydessä, jolloin lopullinen tulos muodostui keskeisemmäksi kuin itse prosessi.

Opettaja teki melko paljon asioita oppilaan puolesta, joista esimerkkinä voisin kertoa oppilaiden töiden parantelun ja solmun valmiiksi tekemisen. Toki solmun teko on lapselle hankala ja opettaja saakin tehtyä sen nopeammin. Kuitenkin eräässä tilanteessa opettaja teki solmun ja samalla kertoi ja näytti tekemisen vaiheet. Tämä on selvästi oppimisen kannalta parempi vaihtoehto.

8.1.5 Ryhmän organisointi kokonaisessa käsityössä

Kokonaisessa käsityössä ryhmän organisointiin kuuluvia piirteitä olivat tehokkuus, kannustaminen ja tukeminen, vapauden salliminen, oppilaan huomiointi ja vastavuoroisuus. Piirteet kuuluvat korkealle ryhmän organisoinnin tasolle (Pianta ym. 2006; ks. myös kuvio 3).

Opettajan toiminta tunnilla oli erittäin tehokasta, hän piti työskentelyn koko ajan, aivan tunnin alusta alkaen suuntautuneena asiaan. Hänen tehokkaat käskyt ohjasivat työskentelyä varmasti ja täsmällisesti, mutta positiivisesti. Opettajan oma innostus ja asiantunteva ohjaus auttoivat työskentelyn ohjaamisessa ja lapset eivät juuri puuhailleetkaan muuta. Tehokkuus ilmeni myös niin, että materiaalien saatavuus oli turvattu, jolloin toiminta oli sujuvaa.

Opettaja tarjosi paljon kannustavaa palautetta oppilaan työskentelystä ”hyvä, hienosti teet” ja myös oppilaiden tuotoksista ”hieno tuli”. Hän huomioi oppilaidensa näkökulmia vastaavuuksissa keskustelussa: lapsi esitti ideansa, opettaja vastasi siihen ja kysyi oppilaan mielipidettä. Lisäksi opettaja salli vapaan työskentelyn lapsen oman etenemisnopeuden mukaisesti. Kun tällaiset elementit olivat oppitunnilla vallitsevia, ei muuta toimintaa juuri esiintynyt.

8.1.6 Ryhmän organisointi ositetussa käsityössä

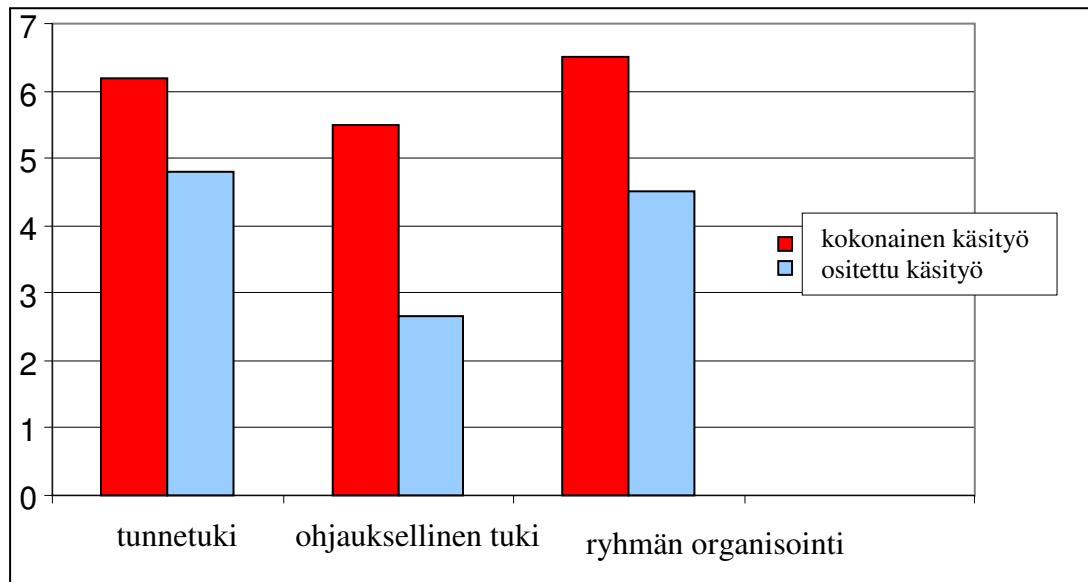
Ryhmän organisointia ositetussa käsityössä kuvasivat tiukkuus, tarkka ja täsmällinen ohjaus, opettajan varma olemus, käyttäytymisvaatimukset ja mielenkiinnon suuntaaminen. Mainitut asiat ovat keskimääräisen ryhmän organisoinnin tasolla (Pianta ym. 2006; ks. myös kuvio 3).

Opettajan oli oltava tunnilla erityisen tiukkana etenkin muutamille tietyille oppilaille, jotka rauhattomuudellaan häiritsivät tunnin kulkua. Heitä opettaja ohjasi tiukalla äänensävyllä suuntautumaan työhönsä. Myös oheistoiminta vaati tiukkaa suhtautumista. Oppilaan ajatukset ja toiminta olivat usein aivan toisaalla kuin tehtävässä työssä. Tällöin opettaja saattoi muistuttaa oppilasta hiukan vihaisestikin, mutta silti painokkaasti: ”teehän omaa työtä”, ”tee reippaasti”, ”ole nätisti”. Opettajan sanominen riitti usein tuntitilanteen hallitsemiseksi. Kuitenkin opettajan tuli opastaa erästä oppilasta kädestä pitäen, jotta hänen huomionsa säilyisi työssä.

Opettaja antoi tarkkoja ja selkeitä ohjeita sekä tarjosi aktiivisesti apua. Hän kertoi ja näytti täsmällisesti, mitä tulee tehdä, mistä erilaisia materiaaleja saa ja mistä voi käydä katsomassa mallia. Kun oppilaat tiesivät, mitä tuli tehdä, oli heidän suuntautumisensa asiaan teho-

kasta. Näin ainakaan työskentelyssä vaadittavat perusasiat eivät varmastikaan aiheuttaneet tietämättömyyttä ja sen mukanaan tuomaa levottomuutta.

Opettaja sääteli omalla vankalla läsnäolollaan ja esiintymisen varmuudella jokaisen oppilaan suuntautumista työskentelyyn. Hän myös ohjasi kehuilla suotuisaa toimintaa, mikä saikin erään oppilaan muuttamaan käytöstään.



KUVIO 3. Tunne- ja ohjauksellisen tuen sekä ryhmän organisoinnin tasot keskiarvoina.

Kuviosta kolme voidaan havaita tunnetuen, ohjauksellisen tuen sekä ryhmän organisoinnin tasot sekä ositetussa että kokonaisessa käsityössä. Alhaista tukea kuvaavat arvot 0-2, keskimääräistä tukea arvot 3-5 ja korkea arvot 6-7. Havaittavaa on, että kokonaisen käsityön kaikki osa-alueet ovat korkeammat kuin ositetun käsityön osa-alueet. Ositetussa käsityössä päästään kuitenkin pääosin keskimääräisiin arvoihin.

8.1.7 Ositetun ja kokonaisen käsityön vertailua

Vertailtaessa opetuksen laatua ositetun ja kokonaisen käsityön välillä, voidaan todeta, että molemmissa on havaittavissa laadukkaan opettamisen piirteitä (Hamre & Pianta 2005; Pianta ym. 2006). Kokonaisessa käsityössä korostuivat lapsikeskeisyys sekä lämmin ja tukea tarjoava ohjaus. Myös ositettuun käsityöhön kuului oppilaskeskeisiä piirteitä. Opettaja suhtautui oppilaisiinsa lämmöllä ja oppilaat huomioiden. Tämä oli havaittavissa etenkin

opettajan puheesta. Erään tunnin lopussa oli esillä lapsikeskeisyyttä, kun oppilaat saivat hiukan vaikuttaa työhönsä ja olivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Mutta tällöin korostui lähinnä vain oppilaiden välinen vuorovaikutus, ei oppilaan ja opettajan välinen.

Ositetun käsityön keskeisimpänä havaittuna piireteenä oli kuitenkin opettajajohtoisuus ja tiukka ohjeisiin keskittynyt työskentely. Myös kokonaisessa käsityössä oli havaittavissa opettajajohtoisuutta. Etenkin ohjeistusten antamisen vaiheessa opettajan rooli oli selvästi hallitsevassa asemassa. Vaikka osa tunnista etenikin opettajajohtoisesti, oli tunti kuitenkin lempeä ja oppilaat huomioiva.

Lämmintä vuorovaikutusta ja opettajan läsnäoloa oli havaittavissa molemmissa käsityön muodoissa. Keskeinen eroavaisuus kuitenkin ositetun ja kokonaisen käsityön välillä on se, että ositetussa käsityössä opettajan läsnäolo oli kaukaista. Hän oli koko ajan tavoitettavissa, mutta olemukseltaan kuitenkin kauempana kuin kokonaisessa käsityössä. Kokonaisessa käsityössä läsnäolo oli selkeästi läheisempää.

8.1.8 Opetusryhmien väliset erot

Opettajat omaksuivat roolinsa kokonaisen ja ositetun käsityön opettamiseen melko hyvin ja samankaltaisesti. Kuitenkin joitakin keskeisiä eroavaisuuksia opetusryhmien välillä esiintyi.

Koulussa A opettaja tuki kokonaisen käsityön ideaa pulpettien ryhmittämisellä ja selkeän kyselevällä kielenkäytöllä. Lisäksi hän korosti useasti oppilaiden välisen yhteistyön tärkeyttä. Koulun B opettaja innosti omalla persoonallaan, rakensi alusta alkaen vankkaa motivaatiopohjaa ja arvosti jokaisen näkökulmaa. Kuitenkaan yhteistyötä toisten kanssa ei tuettu kovinkaan paljon. Molemmat opettajat suhtautuivat lämpimästi lapsiin ja havaitsivat heidän tarpeensa. Koulussa B oli kuitenkin havaittavissa enemmän tiukempaa, opettajasta lähtevämpää vuorovaikutusta.

Ositetussa käsityössä koulun A opettaja korosti tiukasti sitä, ettei mahdollisuutta omaan valintaan ole. Opettajan suhtautuminen toikin esille mielenkiintoisen tutkimushavainnon liittyen oppilaan asenteeseen oman valinnanvapauden rajoittamista kohtaan. Muutama oppilas

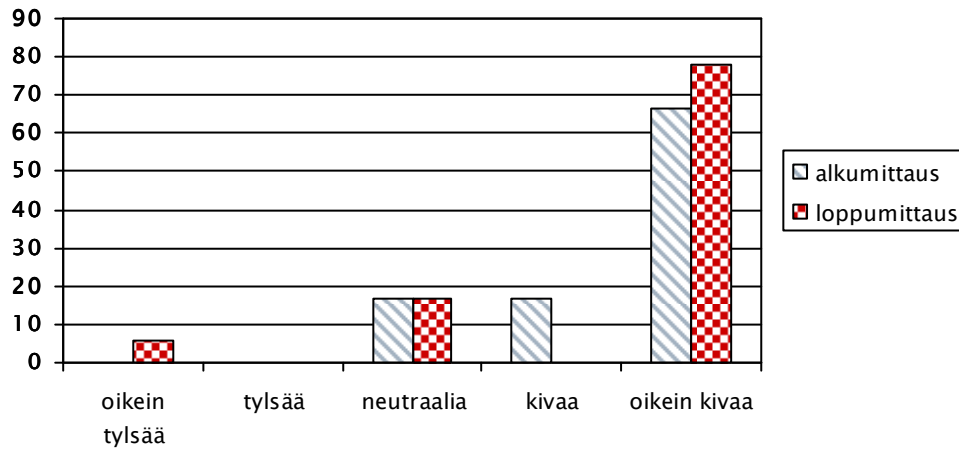
oli erittäin tuhtunut ja osoitti ilmeillään, eleillään ja sanoillaan ettei mallinmukainen työ kiinnosta. Koulussa B opettaja oli huomattavasti sallivampi. Vaikka hänen opetuksessaan oli omaa valintaa rajoittavia piirteitä, kuului siihen myös mahdollisuus tuoda omaa luovutusta esille. Oppilaat saivat valita shortsien värin. Tämä valinnan mahdollisuus toi myös esille mielenkiintoisen tutkimushavainnon liittyen motivaation kasvuun. Oppilaiden mielenkiinto nousi selvästi, kun he saivat tehdä itsenäisen valinnan. Mielenkiinnon kasvu tuotiin esille myös yksilöhaastatteluissa.

8.2 Lasten käsityömotivaatio

Lasten käsityömotivaatiota tarkasteltiin opetuskokeilun aikana myös määrällisesti kiinnostusten ja mieltymysten suhteen sekä kokonaisessa että ositetussa ryhmässä. Määrällinen tarkastelu tarkoittaa aineiston analysointia laskennallisia menetelmiä käyttäen (Nummenmaa 2009).

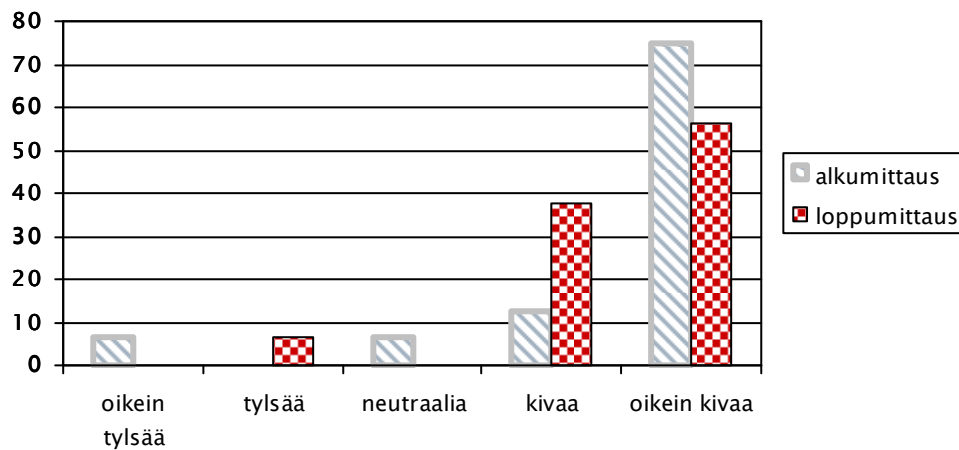
8.2.1 Kokemus käsityön mielenkiintoisuudesta

Kun tarkastelin lasten mielenkiintoisuuden (kyselyssä käytetään sanaa kivaa, sillä se on lapsille helpompi ymmärtää) kokemusta käsityötä kohtaan kokonaisessa ryhmässä, havaitsin, että kokemus käsityön mielenkiintoisuudesta on keskimääräisesti hieman laskenut alku- ja loppumittauksen välillä (kuvio 6). Jaoin lapset vastaustensa perusteella luokkiin oikein kivaa, kivaa, neutraalia, tylsää ja oikein tylsää (mm. kuvio 4). Kun tarkastellaan kuvion 4 myönteisimmän vastauksen (oikein kivaa) prosentuaalista arvoa, havaitaan, että se on loppumittauksessa melko paljon suurempi (77, 8 %) kuin alkumittauksessa (66, 7 %). Keskiarvojen pienoinen lasku voi johtua siitä, että loppumittauksessa arvot ovat jakaantuneet laajemmin eri vastausyoppien välille (hajonta 1,149) kuin alkumittauksessa (hajonta 0,786). Oppilaiden vastaukset ovat kokonaisuudessa melko myönteisiä, sillä aineiston keskimäinen arvo on 5 (oikein kivaa) ja aineisto myös jakaantuu puoliksi kohdassa 5.

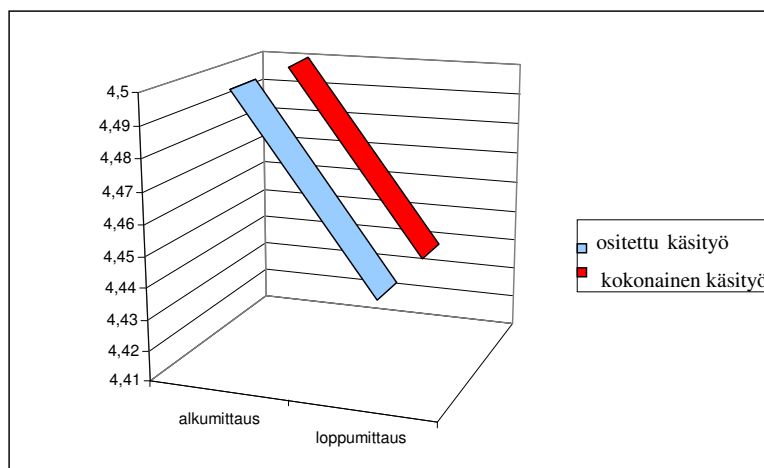


KUVIO 4. Kuinka kivaa sinusta on koulussa käsityö (%)? (N=18)

Ositetussa ryhmässä voidaan myös havaita pientä laskua, kun tarkastellaan keskiarvoja. Ne ovat samat kuin kokonaisessakin ryhmässä (kuvio 6). Aineiston keskimääräinen luku on 5 ja aineisto jakaantuu puoliksi kohdassa 5. Arviot käsityön mielenkiintoisuudesta ovat siis hyvin positiivisia. Mutta kun tarkastellaan positiivisinta vastausta, voidaan kuviosta 5 havaita, että loppumittauksessa 56,3 % on vastannut näin, kun taas alkumittauksessa kyseinen osuus on 75 %. Alkumittauksessa on eniten kaikkein positiivisimmin vastanneita, kun taas loppumittauksessa toiseksi positiivisimman vastauksen (4= kivaa) määrä kasvaa ja myös kaikkein kielteisintä vastausta (1=oikein tylsää) ei ole ollenkaan. Oppilaat siis kokivat alkumittauksen aikaan käsityön oikein mielenkiintoiseksi, mutta myös oikein tylsää vastausta esiintyi. Loppumittauksessa taas kahden positiivisimman yhteisprosenttiosuus (83,8 %) on suurempi kuin alkumittauksen kaikkein suurin arvo (75 %). Voidaan siis todeta, että ositetun ryhmän oppilaat kokivat käsityön mielenkiintoiseksi jo alkumittauksessa, mutta positiivisuuden kokemus kasvoi kokeilun jälkeen.



KUVIO 5. Kuinka kivaa sinusta on koulussa käsityö (%)? (N= 16)

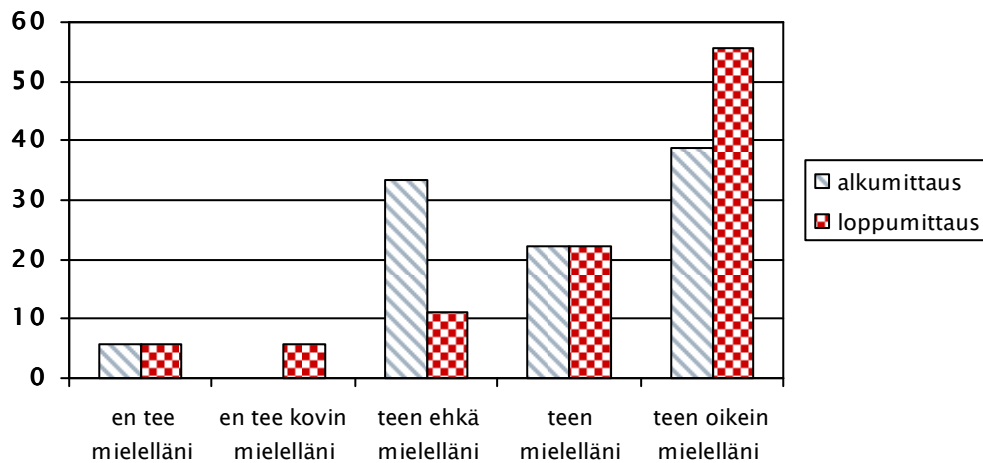


KUVIO 6. Kiinnostusmotivaatio opetuskokeilussa (N=34)

8.2.2 Kokemus käsityötehtävien mielekkyydestä koulussa

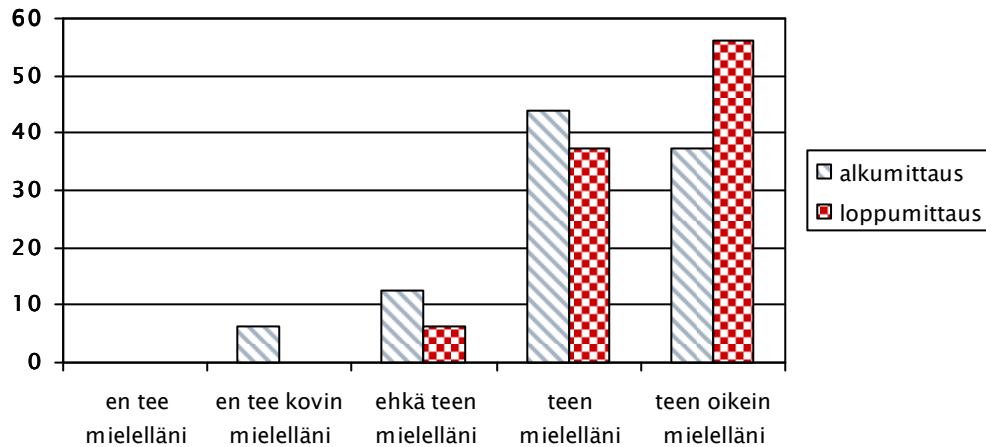
Käsityön tehtävien mielekkyyden kokemusta tarkasteltaessa kokonaisessa käsityön ryhmässä havaitaan, että keskimäärin positiivisuus kasvaa alku- ja loppumittauksen välillä (kuvio 9). Aineisto jakaantuu alkumittauksessa arvon 4 kohdalla kahtia ja loppumittauksessa kohdalta 5. Tyypillisin arvo molemmissa mittauksissa on 5. Voidaan siis todeta, että arviot eri mittausten välillä ovat hyvin positiivisia ja melko samankaltaisia. Huomioitavaa on

se, kuten kuvio 7 voidaan todeta, että loppumittauksessa ”teen oikein mielelläni” vastauksen ympäröi 55,6 % vastaajista, kun taas alkumittauksessa kyseinen arvo on 38,9 %. Alkumittauksen epävarmuus näyttää kadonneen, sillä siinä 33,3 % arvioi, että tekee ehkä mielellään, kun taas loppumittauksessa näitä neutraaleja vastauksia on vain 11,1 %. Kuitenkin kielteisten vastausten määrä kasvaa hieman, sillä alkumittauksen jälkeen mukaan tulee myös yksi vastaus kohtaan ”en tee kovin mielelläni”. Voidaan siis todeta, että loppumittauksessa arvioinnit ovat positiivisempia, mutta jakautuvat laajemmin eri vastausten välille.

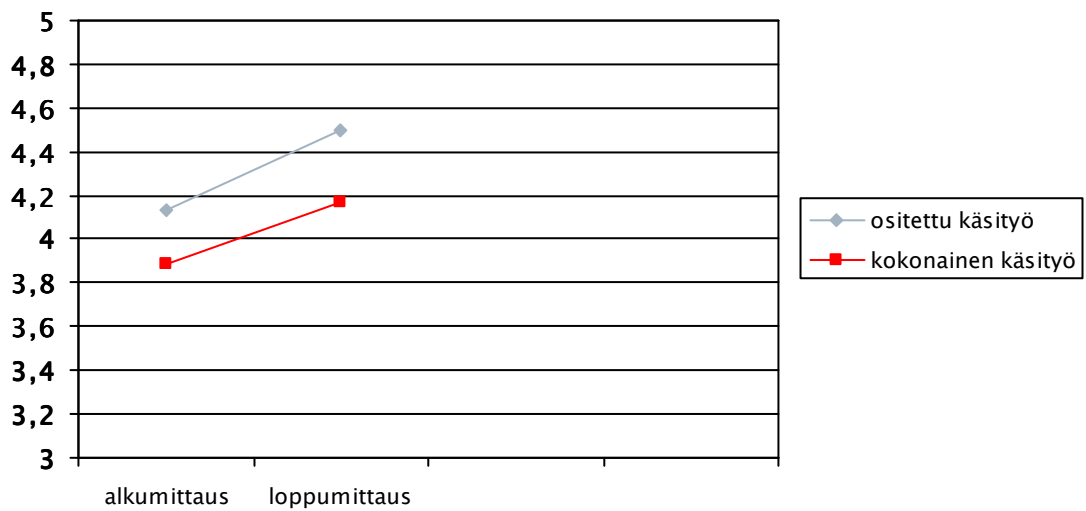


KUVIO 7. Miten mielelläsi teet koulussa käsityöhön liittyviä tehtäviä (%)? (N= 18)

Ositetussa käsityössä alkumittauksen ja loppumittauksen välillä on havaittavissa pientä keskimääräistä kasvua (kuvio 9.). Aineisto jakaantuu kahtia alkumittauksessa arvon 4 kohdalla ja loppumittauksessa arvon 5 kohdalla. Tyypillisin arvo alkumittauksessa on 4 ja loppumittauksessa 5. Voidaan siis havaita, että arvioinnit käsityön tekemisen mielekkyydestä muuttuvat mittausten välillä positiivisemmiksi. Arviot ovat kuitenkin jo lähtötasoltaankin positiivisia. Kuvion 8 mukaan alkumittauksen aikaan oppilaista 37,5 % ”tekee oikein mielellään” käsitöitä, kun taas loppumittauksessa tämä arvo on 56,3 %. Loppumittauksessa negatiivisia vastauksia ei ole ollenkaan, kun taas alkumittauksessa yksi oppilas on arvioinut, että ei tee kovin mielellään käsityöhön liittyviä tehtäviä. Mittausten välillä siis tapahtuu mielenkiinnon kasvua käsityötä kohtaan, vaikkakaan muutos ei ole kovin huomattava.



KUVIO 8. Miten mielelläsi teet koulussa käsityöhön liittyviä tehtäviä (%)? (N= 16)

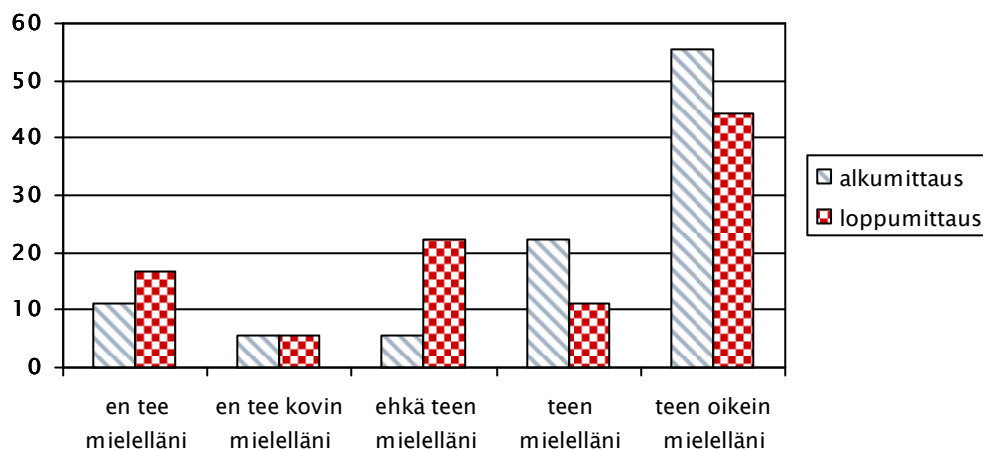


KUVIO 9. Mielekkyyden motivaation muutos koulukontekstissa opetuskokeilun aikana (N=34)

8.2.3 Kokemus käsityötehtävien mielekkyydestä kotona

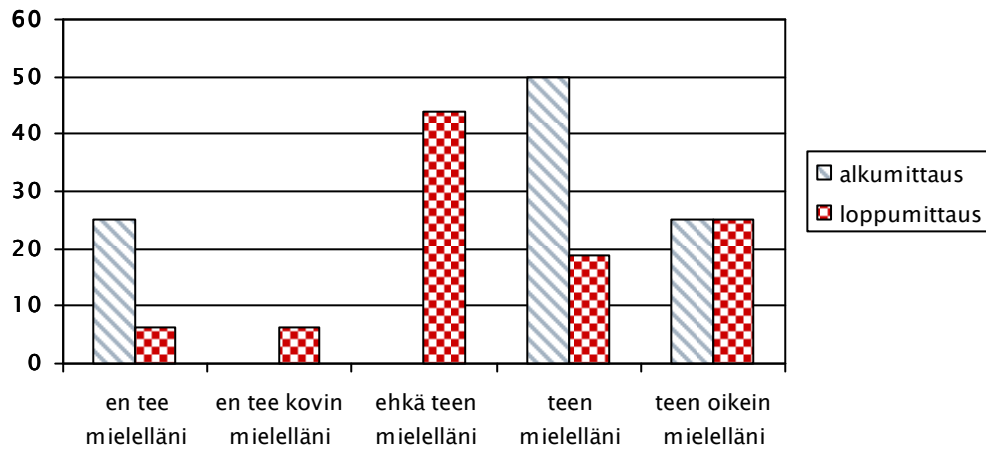
Kun tarkastellaan lasten mielekkyyttä tehdä käsityön tehtäviä kotona, kokonaisen käsityön ryhmässä kuvion 12 mukaan voidaan havaita, että mielekkyyden laski keskimäärin mittauskertojen välillä. Aineisto jakaantuu kahtia alkumittauksessa arvon 5 kohdalla ja loppumittauksessa arvon 4 kohdalla. Molempien tyypillisin luku on 5. Tarkasteltaessa eri vastausluokkia kuvioista 10 havaitaan, että ”en tee mielellään” -vastausten määrä kasvaa hiukan

loppumittauksessa (16, 7 %) verrattuna alkumittaukseen (11, 1 %). Kaikkein positiivisimpien vastausten määrä sen sijaan vähenee mittauksen välillä (alkumittaus 55, 6 % ja loppumittaus 44, 4 %). Lisäksi epävarmojen osuus on huomattavasti suurempi loppumittauksessa (22, 2 %) kuin mitä se on alussa (5, 6 %). Molemmissa mittauksissa vastaukset hajaantuvat kaikkiin vastausluokkiin. Pääasiassa oppilaat suuntautuvat käsityön tehtäviin kotona myönteisesti, joskin pientä positiivisuuden laskua on havaittavissa. Kuitenkin joukossa on myös oppilaita, joille kotona tehtävä käsityö ei ole mielekäästä. Mielenkiintoista on se, että epävarmuus käsityön tehtävien mielekkyydestä kotona kasvaa mittauskertojen välillä.

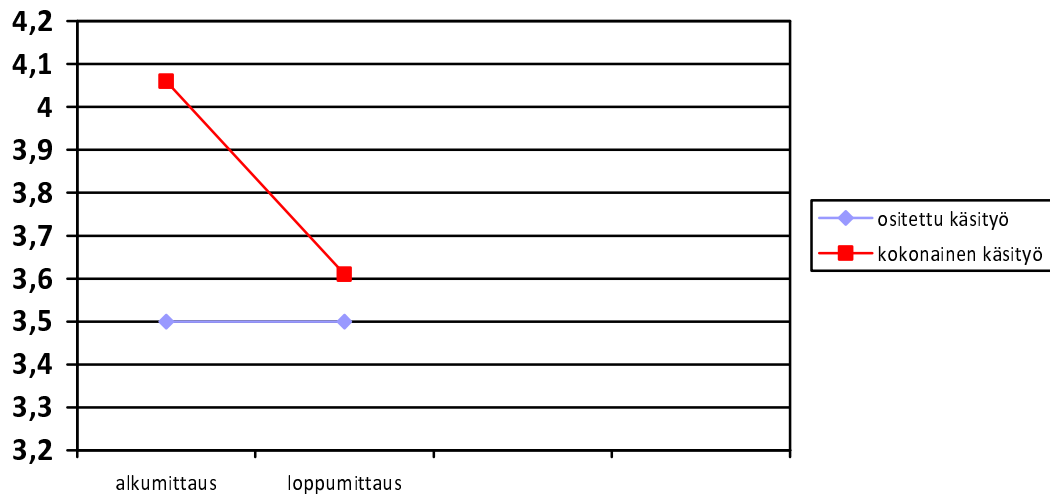


KUVIO 10. Miten mielelläsi teet kotona käsityöhön liittyviä tehtäviä (%)? (N=18)

Ositetussa käsityönryhmässä keskimäärin käsityön tehtävien mielekkyys kotona ei eroa alku ja loppumittauksen välillä toisistaan (kuviot 10 ja 11). Aineisto jakaantuu kahtia alkumittauksessa kohdassa 4 ja loppumittauksessa kohdassa 3. Tyypillisin arvo on alkumittauksessa 4 ja loppumittauksessa 3. Alussa siis suhtautuminen on ollut positiivisempaa, kun taas lopussa korostuu epävarmuus. Epävarmojen osuus loppumittauksessa on 43, 8 %, kun alkumittauksessa epävarmoja ei ole ollenkaan. Kaikkein positiivisimmin vastanneita on molemmissa mittauksissa yhtä paljon eli 25 %. Toiseksi positiivisin vastaus on merkittävästi vähentynyt alkumittauksesta (50 %), sillä loppumittauksessa se on 18, 8 %. Kuitenkin kaikkein kielteisimpiä vastauksia on loppumittauksessa vähemmän (6, 5 %) kuin alkumittauksessa (25 %). Tämä voidaan havaita kuviosta 11. Voidaan todeta, että sekä kielteisyys että positiivisuus käsityötä kohtaan kotona on muuttunut loppumittaukseen tultaessa suureksi epävarmuudeksi: ”teen ehkä mielelläni”.



KUVIO 11. Miten mielelläsi teet kotona käsityöhön liittyviä tehtäviä (%)? (N= 16)

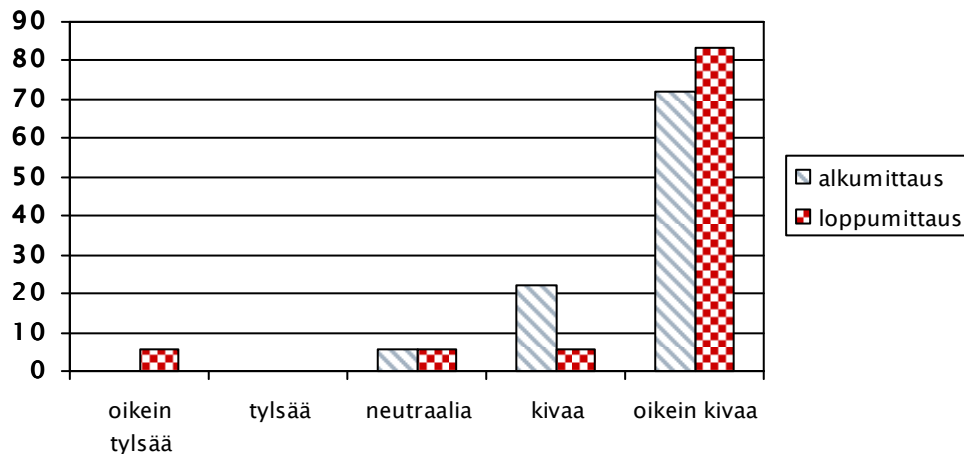


KUVIO 12. Mielekkyys motivaation muutos kotikontekstissa opetuskokeilun aikana (N=34)

8.2.4 Kokemus käsityötunnille tulemisen mielenkiintoisuudesta

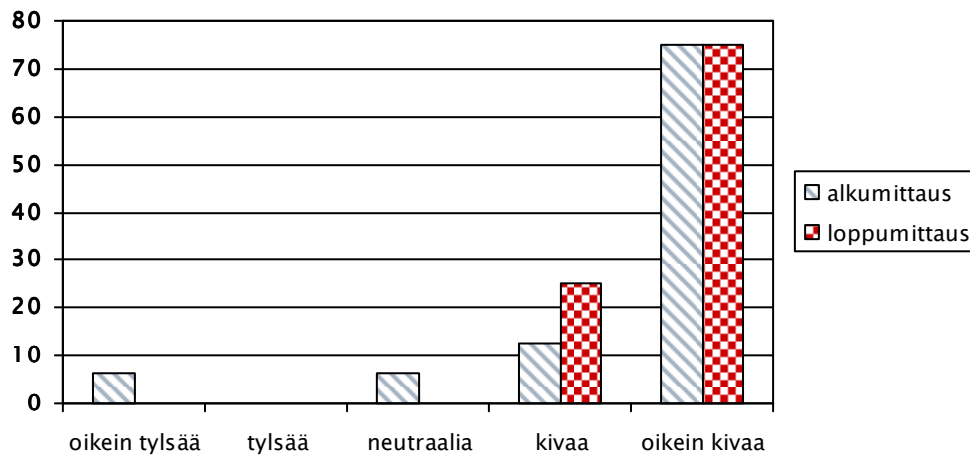
Kokonaisessa käsityönryhmässä kokemus käsityötunnille tulemisen mielenkiintoisuudesta laskee hieman alku- ja loppumittauksen välillä (kuviot 15). Aineisto jakaantuu kuitenkin molemmissa mittauksissa arvon 5 kohdalta kahtia ja myös tyypillisin arvo on 5, joten mitausten välillä ei ole suurta eroa. Loppumittauksessa arvojen jakaantuneisuus keskiarvon ympärille (hajonta 1, 037) on laajempaa kuin alkumittauksessa (hajonta 0, 594), jolloin eri vastausluokkia on mukana enemmän. Tämä voidaan havaita, kun loppumittauksessa esiin-

tyy myös ”oikein tylsää” -vastausta. Alkumittauksessa oppilaista 72, 2 % kertoo, että käsityötunnille on ”oikein kivaa” tulla, kun taas loppumittauksessa tämä arvo on 83, 3 %. Kun lasketaan yhteen vastausten ”kivaa ” ja ”oikein kivaa” prosenttiosuudet, voidaan havaita, että alkumittauksessa arvio on positiivisempi (94, 4 % ja loppumittauksessa 88, 9 %). Kuitenkin molemmissa prosenttiosuudet osoittavat hyvin korkeaa tasoa, lapsista on siis mielekästä tulla käsityötunnille. (kuvio 13.)

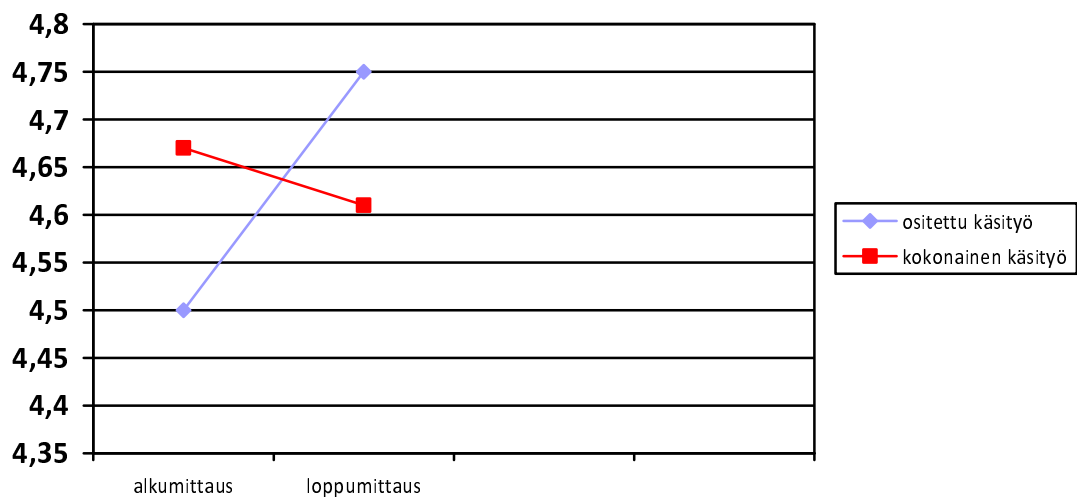


KUVIO 13. Kuinka kivaa on mielestäsi tulla käsityötunnille (%)? (N= 18)

Ositetussa käsityössä sen sijaan alku ja loppumittauksen keskimääräisissä arvoissa on pientä kasvua. Tämän voi havaita kuviosta 15. Aineisto kuitenkin jakaantuu kahteen osaan molemmissa mittauksissa arvon 5 kohdalla ja myös tyypillisin arvo on molemmissa 5. Alkumittauksessa arvot jakaantuvat huomattavasti laajemmalle keskiarvon ympärille (hajonta 1,095) kuin loppumittauksessa (hajonta 0, 447). Alkumittauksessa esiintyvät kuvion 14 mukaan vastaukset ”oikein tylsää” ja ”neutraalia”, kun taas loppumittauksessa mukana ovat vain vastaukset ”kivaa” ja ”oikein kivaa”. Loppumittauksessa käsityötunneille tuleminen on arvioitu huomattavasti positiivisemmaksi (kahdesta ylimmästä vastauksesta tulee yhteensä 100 %) kuin alkumittauksessa (kahden ylimmän vastauksen yhteismäärä on 87, 5 %).



KUVIO 14. Kuinka kivaa on mielestäsi tulla käsityötunnille (%)? (N= 18)

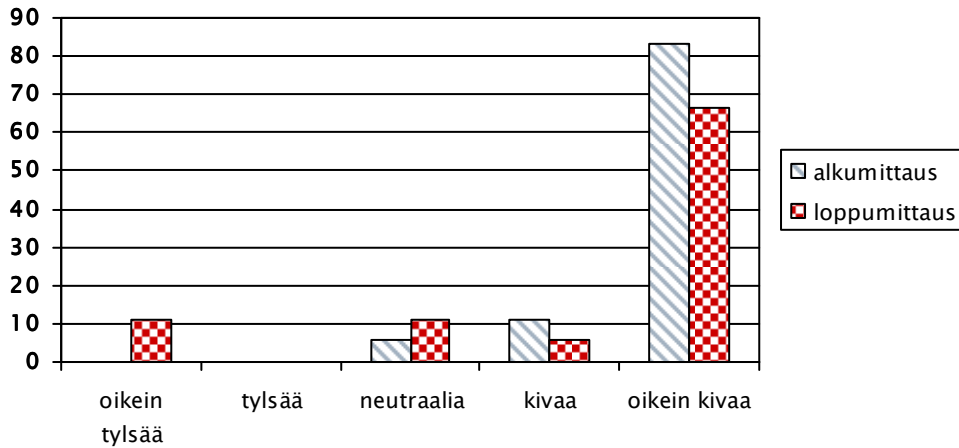


KUVIO 15. Käsityötunnille tulemismotivaation muutos opetuskokeilun aikana (N=34)

8.2.5 Kokemus käsityötunnilla työskentelyn mielenkiintoisuudesta

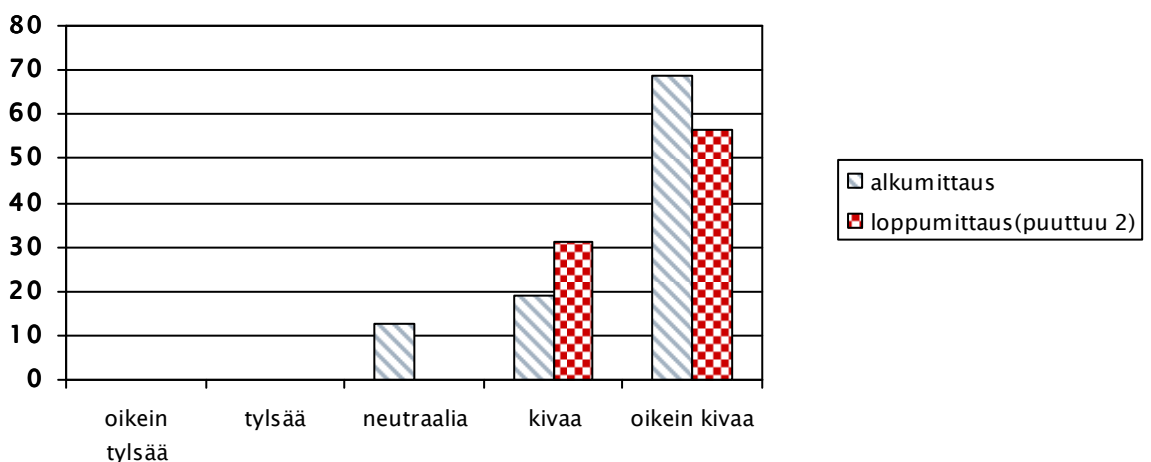
Kokonaisen käsityön ryhmässä on havaittavissa pientä keskimääräistä laskua alku- ja loppumittauksen välillä (kuviot 14 ja 15), kun tarkastellaan käsityötunnilla työskentelyn mielenkiintoisuuden kokemusta. Molemmissa mittauksissa aineisto jakaantuu arvon 5 kohdalta kahteen osaan, ja tyypillisin arvo on 5. Loppumittauksessa arvot ovat jakaantuneet laajemmalle (hajonta 1, 393) kuin alkumittauksessa (hajonta 0, 548). Loppumittauksessa lapset ovat myös kokeneet käsityötunnilla työskentelyn ”oikein tylsäksi”. Alkumittauksessa vastauksen ”oikein kivaa” prosenttiosuus on 83,3 %, kun se loppumittauksessa on 66,7 %. Yh-

teensä positiivisten vastausten (”kivaa” ja ”oikein kivaa”) prosenttiosuus on alkumittauksessa 94, 4 % ja loppumittauksessa 72, 2 %. (kuvio 16.) Käsiyötunnilla työskentely koetaan positiivisena, mutta positiivisuus hieman laskee mittausten välillä.

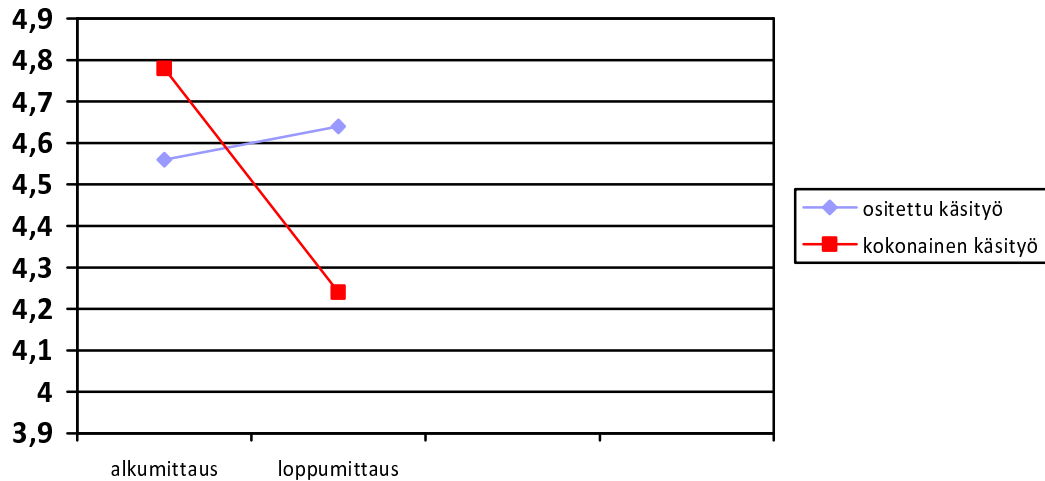


KUVIO 16. Kuinka kivaa käsiyötunnilla on mielestäsi työskennellä (%)? (N= 18)

Ositetussa käsiyössä on sen sijaan tapahtunut pientä keskimääräistä kasvua alku- ja loppumittauksen välillä (kuvio 18). Aineisto jakaantuu edelleen kahtia arvon viisi kohdalla ja tyyppillisin arvo on viisi molemmissa mittauksissa. Kielteisiä vastauksia ei ole ollenkaan. Kaikkein positiivisimman vastauksen (”oikein kivaa”) prosenttiosuus on alkumittauksessa (68, 8 %) suurempi kuin loppumittauksessa (56, 3 %). Kuitenkin laskettaessa ”kivaa” ja ”oikein kivaa” vastausten prosenttiosuudet yhteen, voidaan havaita, että ne ovat lähes samat: alkumittauksessa 87, 6 % ja loppumittauksessa 87, 9 %. (kuvio 17.) Lapset pitävät siis käsiyötunnilla työskentelystä.



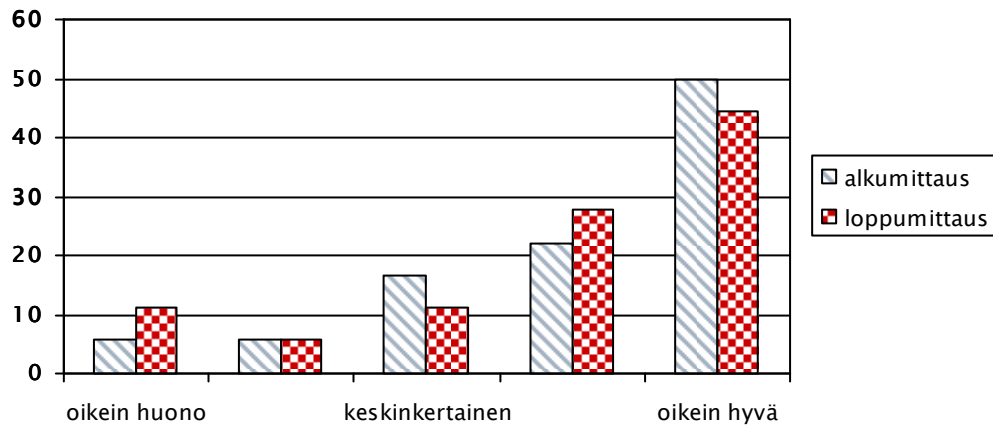
KUVIO 17. Kuinka kivaa käsiyötunnilla on mielestäsi työskennellä (%)? (N= 16)



KUVIO 18. Käsityötunnilla työskentelymotivaation muutos opetuskokeilun aikana (N=34)

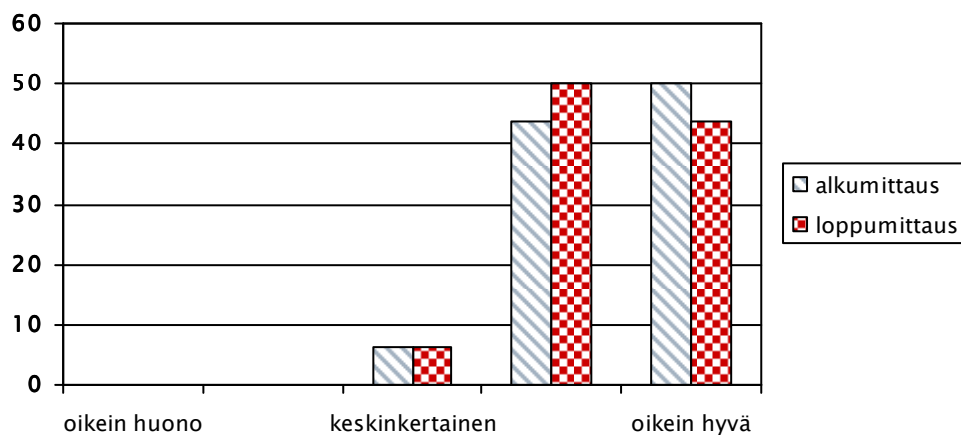
8.2.6 Kokemus taitavuudesta käsityössä

Oppilaiden tuli arvioida omia taitojaan käsityössä ennen ja jälkeen kokeilun. Kokonaisessa ryhmässä on jälleen havaittavissa pientä laskua alku- ja loppumittauksen välillä (kuvio 21). Aineisto jakaantuu alkumittauksessa kahtia kohdassa 4,5 ja loppumittauksessa kohdassa 4. Molempien mittausten tyypillisin arvo on 5, joten pääasiassa oppilaat arvioivat itsensä oikein hyväksi käsityössä. Aineisto on jakaantunut molemmissa mittauksissa melko laajasti keskiarvon ympärille (hajonta alkumittauksessa = 1, 211 ja loppumittauksessa 1, 367). Kaikkia luokkia siis esiintyy vastauksissa. Kuviosta 19 voidaan havaita, että oikein huonoksi itseään arvioijia on hieman enemmän loppumittauksessa (11, 1 %) kuin alkumittauksessa (5,6 %). Hyviksi itsensä arvioijat kasvavat hieman loppumittauksessa (27, 8 %, alkumittauksessa 22, 2 %). Sen sijaan lopussa itsensä oikein hyväksi arvioi 44, 4 %, kun se alussa on 50 %. Kriittisyys omaa osaamistaan kohtaan siis kasvaa hieman mittausten välillä.

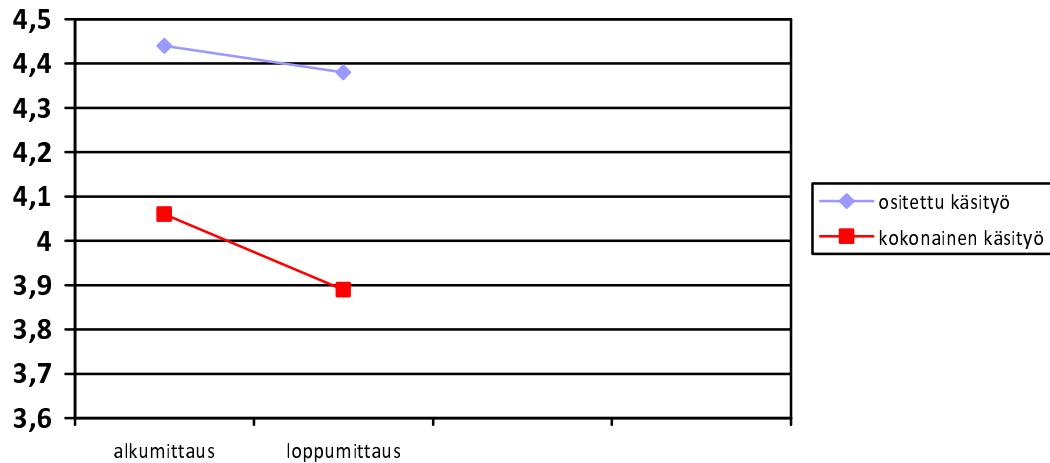


KUVIO 19. Kuinka hyvä olet mielestäsi käsityössä (%)? (N= 18)

Myös ositetussa käsityössä omien taitojen arviointi muuttuu keskimäärin hieman negatiivisemmäksi mittauskertojen välillä (kuviot 21). Alkumittauksessa aineisto jakaantuu arvon 4,5 kohdalta puoliksi tyypillisimmän luvun ollessa 5. Loppumittauksessa aineisto jakaantuu puoliksi kohdassa 4 ja tyypillisin arvo on myös 4. Alussa siis arvioidaan tyypillisimmin itsensä oikein hyvä käsityössä, kun taas lopussa arvioidaan tyypillisimmin, että on hyvä käsityössä. Kuviosta 20 havaitaan prosentuaalisten osuuksien osoittavan tämän hyvin, kun alkumittauksessa ”oikein hyvin” vastanneita on 50 %, kun heitä loppumittauksessa on 43,8 %. Alkumittauksessa hyväksi itseään arvioijia on 43,8 %, kun taas loppumittauksessa heitä on 50 %. Oppilaiden arvion omasta pätevyydestään käsityössä voi siis havaita muuttuneen hieman kriittisemmäksi mittauskertojen välillä, mutta se säilyy kuitenkin erittäin positiivisena. Kielteisiä arvioita ei esiinny ollenkaan. Vain yksi vastaajista (5,6 %) molemmissa mittauksissa arvioi oman pätevyytensä keskinkertaiseksi.

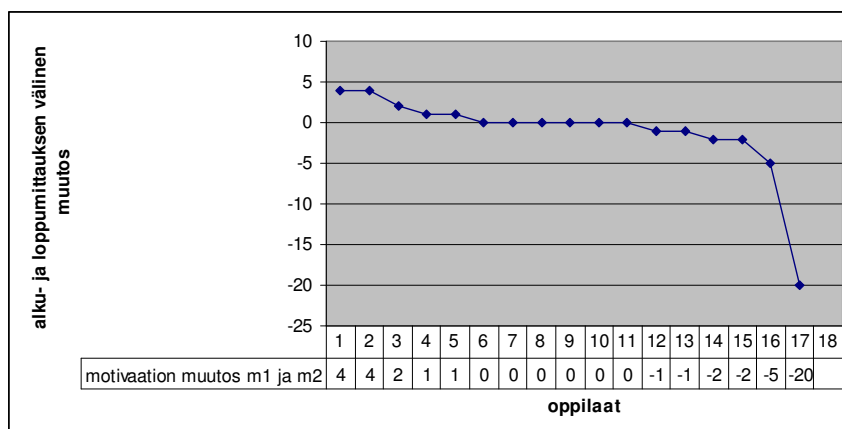


KUVIO 20. Kuinka hyvä olet mielestäsi käsityössä (%)? (N= 16)



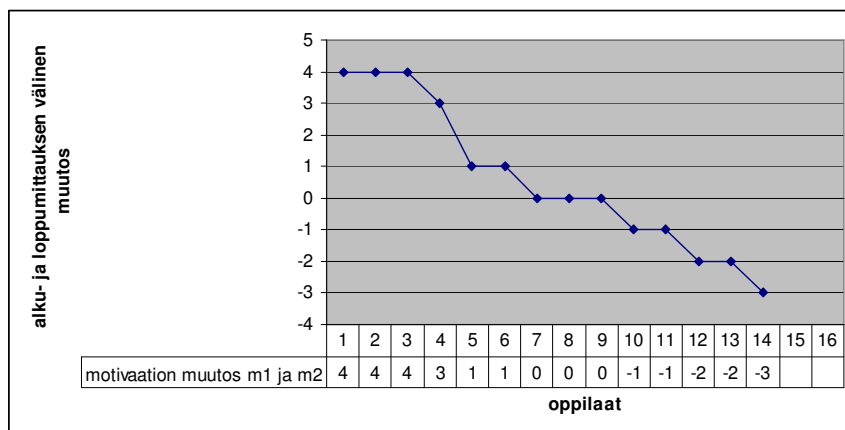
KUVIO 21. Taitavuuden arvio muutos opetuskokeilun aikana (N=34)

Muodostin motivaatiokysymyksistä summamuuttujan (kysymykset 1-5, liite 2) ja tarkastelen sen avulla motivaation muutosta oppilaittain kokonaisessa ja ositetussa ryhmässä. Havainnollistan kuvioissa 22 ja 23 tätä oppilaiden välillä tapahtuvaa motivaation muutosta. Kuvioissa positiivinen luku kuvaa motivaation kasvua ja negatiivinen luku motivaation laskua. Motivaatio on siis noussut tai laskenut kuvion osoittaman arvon verran. Summamuuttujan keskiarvo kokonaisen käsityön alkumittauksessa on 21, 889 ja keskihajonta 3, 479. Yleisin arvo on 25 ja aineisto jakaantuu puoliksi arvon 23 kohdalla. Loppumittauksessa keskiarvo on 21 ja keskihajonta on 5, 820. Yleisin arvo on 25 ja aineisto jakaantuu puoliksi arvon 24 kohdalla. Kuviosta 22 voidaan havaita motivaation tasaisuus alku- ja loppumittauksen välillä. Tilastollisesti tarkasteltuna motivaatioiden välillä alku- ja loppumittauksessa ei ole eroavaisuutta ($Z = -0,448$, $p = 0,654$).



KUVIO 22. Oppilaiden motivaation muutos kokonaisen käsityön ryhmässä (N=18)

Ositetun käsityön kohdalla alkumittauksessa summamuuttujan keskiarvo on 21, 187 ja keskihajonta 4,308. Muuttujan yleisin arvo on 24 ja aineisto jakaantuu puoliksi arvon 23 kohdalla. Loppumittauksessa keskiarvo on 21, 642 ja keskihajonta on 2, 951. Aineiston yleisin arvo on 21 ja aineisto jakaantuu puoliksi arvon 22 kohdalla. Kuviota 23 tarkasteltaessa, voidaan havaita alku- ja loppumittauksen eroavaisuudet melko pieniksi. Motivaatio säilyi mittausten välillä. Tämä voidaan todeta myös tilastollisessa tarkastelussa. Motivaation välillä alku- ja loppumittauksessa ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ($Z = -0,898$, $p = 0,369$).

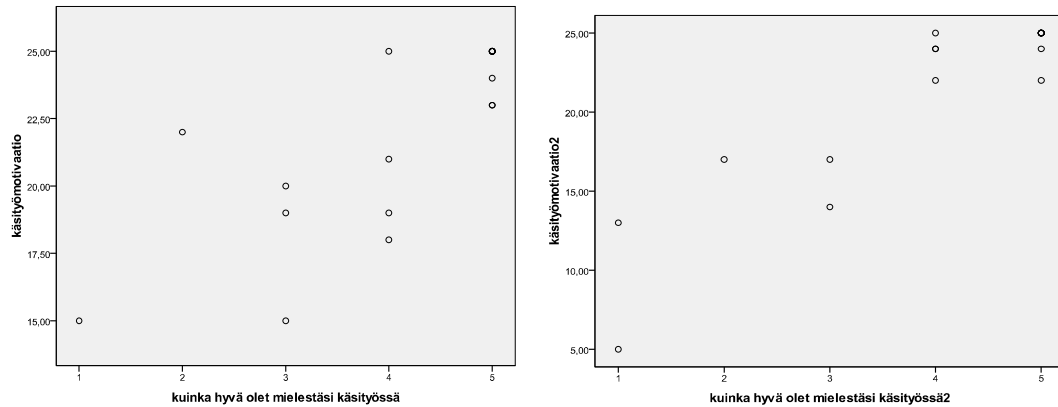


KUVIO 23. Oppilaiden motivaation muutos ositetun käsityön ryhmässä (N= 16)

8.2.7 Oma arvio taitavuudesta käsityössä ja sen suhde motivaatioon

Käytän myös motivaatiomuuttujista muodostamaani summamuuttujaa tarkastellessani korrelaation avulla mahdollista yhteyttä motivaation ja oppilaan oman taitoarvion välillä. Tilastollisesti tarkasteltuna voidaan todeta, että niiden välillä on merkitsevää positiivista yhteyttä kokonaisen käsityön ryhmässä sekä alkumittauksessa (Spearmanin $\rho = 0,785$, $p = 0,000$) että loppumittauksessa (Spearmanin $\rho = 0,833$, $p = 0,000$). Tilastollisen merkitsevyyden ilmeneminen vaatii sirontakuvioiden tarkastelemista. Niiden avulla voidaan esittää käytännöllinen tulkinta korrelaatiolle. Kun motivaatio kasvaa, niin silloin myös käsitys omasta taitavuudesta kasvaa tai kun kokemus omasta taitavuudesta kasvaa, kasvaa myös motivaatio (kuvio 24).

Sen sijaan ositetussa käsityössä vastaavaa yhteyttä ei ole havaittavissa alkumittauksessa (Spearmanin $\rho = 0,288$, $p = 0,279$) eikä myöskään loppumittauksessa (Spearmanin $\rho = 0,224$, $p = 0,441$).



KUVIO 24. Käsityömotivaation yhteys kokemukseen omista taidoista kokonaisessa käsityössä alku- ja loppumittauksessa

8.2.8 Havainnot motivaatiosta

Motivaatiota havainnoidessa kiinnitin huomiota kokonaisessa käsityössä siihen, että lähes kaikki oppilaat suuntautuivat tehtäviinsä tehtäväsuuntautuneen orientaation mukaisesti. Tehtäväsuuntautuneisuudessa on kyse tehtävän suorittamisen ensisijaisuudesta ja omasta henkilökohtaisesta kiinnostuksesta tehtävää kohtaan (Pintrich, ym. 1993). Myös suoritussuuntautuneisuutta oli havaittavissa ajoittain melko paljonkin. Suoritussuuntautuneessa toiminnassa on pyrkimys palkkion tavoitteluun (emt.) Tämä ilmeni riippuvaisuutena opettajasta ja tuottavan työskentelyn onnistumisena vain opettajan ollessa läsnä.

Motivaatio tuntui kuitenkin olevan melkein kaikkien oppilaiden kohdalla melko korkea, sillä työtä tehtiin suurella mielenkiinnolla. Joidenkin oli melkein mahdoton lopettaa: ”eikö voi välkällä jatkaa, entä äikän tunnilla?”. Motivaation voisi ajatella olevan sisältä päin lähtöisin olevaa, sillä oppilas sai suuntautua työhönsä täysin omien mielenkiinnon kohteidensa mukaan. Toki oppilailla, joiden oli hankala päästä työn alkuun ja edetä siinä, motivaation taso ei välttämättä ollut kovin korkea tai ainakin se oli ulkoisempi.

Opettajan omalla asenteella oli tärkeä merkitys oppilaiden työskentelyyn motivoinnissa. Hän oli todella innostunut ja mahdollisti lasten ideoiden todellistumisen halulla auttaa ja tukea oppilasta. Havaittavissa oli, että opettajan asenne levisi koko luokkaan ja sai oppilaat motivoitumaan työstään. Keskeistä oli myös se, että melkein jokaisella tunnilla kaikkein innokkaimmin mukana työskentelyssä olivat pojat. Eräs poika kysyi innostuneella äänellä opettajalta: ”saako kotonakin tehdä näitä?”, toinen poika taas kertoi silmät hehkuen tekevänsä ”ice agen nädän”.

Ositetussa käsityössä melkein jokaisen oppilaan toimintaa kuvasi suoritussuuntautuneisuus. Tehtävän suorittaminen korostui ja opettajaa tarvittiin jokaiseen vaiheeseen auttamaan. Luokassa oli kyllä myös havaittavissa tehtäväänsuuntautunutta toimintaa, sillä muutamat oppilaat olivat erittäin innostuneita tehtävästä: ”teen kotona lisää” ja ratkaisivat asioita ilman opettajan tukea.

Motivaatiota ositetussa käsityössä kuvaa hyvin ailahtelevuus. Ajoittain vaikutti siltä, että motivaatio oli hyvinkin korkeaa, sillä oppilaat työskentelivät töidensä parissa todella innostuneina. Vaikka työ olikin kaikilla täysin sama, oli se kuitenkin todella mielenkiintoinen. Tästä hyvänä osoituksena on, kun eräs oppilas kysyi: ”saanko tehdä niitä kaksi?” tai ”mitä teemme sitten näillä nukeilla?” ja ”saako sen viedä kotiin?” Toisinaan taas tunneilla oli havaittavissa haluttomuutta. Haluttomuus ilmeni tunnilla osaamattomuuden ja jatkuvan avun tarpeen lisäksi muun toiminnan lisääntymisenä ja melko suurena kielteisyytenä. Kovin vankkaa motivoitumista työskentelyä kohtaan ei siis ollut havaittavissa. Oppilaat olivat passiivisen oloisia ja tekivät tehtävää, koska sitä oli tehtävä. Mieluummin he olisivat varmasti tehneet muuta. Omanlaisen työn tekeminen olisi ollut heille mielekkäämpää ja tämä tuotiinkin vahvasti esille.

Ailahtelevasta motivaatiosta esimerkkinä on myös erään tunnin motivaatioilmaston muuttuminen. Alkutunnista oppilaiden toimintaa ei voinut kuvata kovin motivoituneeksi, mutta ei täysin motivoitumattomaksikaan. He työskentelivät ahkerasti töidensä parissa, mutta eräänlaista rauhattomuutta ja mielenkiinnon suuntautumista toisaalle oli havaittavissa. Sen sijaan lopputunnista motivaatiotaso muuttui. Oppilaista tuli eloisia ja heidän tekemänsä työ alkoi kiinnostaa uudella tavalla. Havaintojeni mukaan tähän vaikuttavia piirteitä olivat töiden valmistuminen, pieni valinnanvapaus ja yhteistoiminta toisten kanssa liimaustilanteessa.

8.3 Havaintoja itseohjautuvuudesta

Kokonaisessa käsityössä itsenäinen työskentely oli vaihtelevaa. Koulun A opettajan tunneilla oppilaat toimivat melko itsenäisesti. Tätä auttoi se, että oppilaat olivat jo aiemmin toteuttaneet käsinuken, jonka työstäminen oli yhteneväää sorminukan kanssa. Lisäksi opettajan kehoitus kysyä apua kavereilta ja katsoa omaa suunnitelmaa ”huomioikaa suunnitelma työskentelyssä”, auttoivat itsenäisessä toiminnassa. Koulun B opettajan tunneilla sen sijaan oli huomattavasti opettajasta riippuvaisempi ilmapiiri. Oppilaat varmistivat opettajan saataavuuden heti tunnin alussa: ”voitko sitten varmasti auttaa nukan koon kanssa?”. He myös tahtoivat saada opettajan apuun melkein jokaisessa vaiheessa ja kynnyksillä kokeilla itsenäistä ongelmanratkaisua oli todella suuri. Tällaista toimintaa tuki selkeästi se, että opettaja teki itsensä avun tarjoajana erittäin tärkeäksi. Hän ohjeisti koko ajan ja tuli heti auttamaan, kun apua pyydettiin. Riippuvuus opettajasta kuitenkin väheni, kun päästiin suunnitteluvaiheesta työskentelyvaiheeseen. Opettajan apua ei tarvittu niin paljon, vaan osattiin itse ratkaista esiin tulleita ongelmia.

Ositetussa käsityössä itsenäinen toiminta oli melko rajoittunutta. Opettajan roolin keskeinen asema vaikutti myös ositetussa käsityössä siihen, että opettajalta kysyttiin apua jokaiseen vaiheeseen ilman, että ensin olisi itse pohdittu ratkaisua ongelmaan. Kun opettaja oli saatavilla koko ajan ja ikään kuin piti itsestään selvänä avun kysymisen ja antamisen, oli oppilaiden jopa liiankin helppo mieluummin kysyä apua kuin selvittää ongelman itse. Tututkaan asiat eivät tukeneet täysin itsenäistä toimintaa, vaan niihinkin tarvittiin yllättävän paljon apua. Malli ja opettajan laatima ohjepaperi olivat asioita, jotka auttoivat ajoittain itseohjautuvassa työskentelyssä. Opettaja kehotti lukemaan ohjetta ja katsomaan mallia. Tällöin opettajan luona ei ollut välttämätöntä käydä koko ajan: ”ei tarvinnut aina opelta kysyä”. Osa oppilaista haki siitä huolimatta varmistuksen opettajalta.

8.4 Oppilaiden taitavuus

Kokonaisessa käsityössä suunnittelu oli kaikkien oppilaiden mielestä mieluisaa: ”kiva oli ideoida”. Syitä tähän mieluisuuden kokemukseen oli suunnittelun helppous, vapaus itse päättää ja mahdollisuus piirtää suunnitelma paperille. Useampi oppilas piti suunnittelua kuitenkin myös hankalana: ”vähän hankala olisi, jos aina suunniteltaisiin. Suunnittelussa

hankaluutta aiheutti ideoiden vähyys: ”hankala olisi vähän keksiä”. Eräs oppilas kertoi, että suunnittelu oli vaikeampaa, kuin valmiin mallin mukainen toteutus, mutta se sopi hänelle, kun hän ”tykkää vaikeista jutuista”.

Nuken tekeminen miellettiin ”kivaksi ja helpoksi”. Työn tekemisen helppous liittyi nuken tekemiseen eli leikkaamiseen ja ompeluun. Helpot asiat myös tuntuivat kaikkein mieluisimmilta: ”naaman teko oli kivointa, kun se oli helppoa. Muutama oppilas mainitsi työskentelyssä hankalaksi ompelun ja siinä erityisesti solmun tekemisen sekä kankaalta leikkaamisen. Työ onnistui oppilaiden mielestä hyvin: ”työstä tuli hieno”. Muutama oppilas oli hieman kriittisempi omalle osaamiselleen: ”ei tullut ihan sellainen kuin ajattelin”, ”työ on melko hyvä”.

Tiivistetysti voidaan todeta, että kokonaisessa käsityössä käsityöllinen taitavuus nähtiin melko korkeana. Vaikeita asioita ei ollut kovinkaan paljon, perustaidot olivat tuttuja aiemmista töistä. Suunnittelu tuotti hiukan hankaluutta, mutta sitä ei oltukaan aina töiden yhteydessä harjoiteltu. Tärkeä asia on se, että vaikka työ oli varsin helppo monen oppilaan mielestä, toi muutama oppilas esille uusia opittuja asioita. Näitä olivat kaavojen teko, erilaiset tavat toteuttaa sorminukkeja ja se, miten seuraavaa nukkea voisi mukauttaa aiemman pohjalta. Asioita siis selvästi pohdittiin työtä tehdessä.

Myös ositetussa käsityössä lasten arviot omasta työstään olivat positiivisia: ”nukesta tuli hieno”. Työtä oli myös ”kiva” tehdä oppilaiden mielestä, koska se oli helppoa ja koska työssä oli hiukan omaa valintaa shortsien värin valinnan suhteen. Ompeleminen mainittiin usein kaikkien mieluisimmaksi asiaksi työssä. Muutaman oppilaan mielestä tosin ompeleminen oli haastavaa ja ei niin mieluisaa, koska heille sattui tylsä neula. Oppilaat pitivät käsityötunneista, muutama oppilas tosin korosti, että ”suunnittelu olisi ollut vielä kivempaa”. Eräät oppilaat oppivat myös uusia asioita liittyen ompeluun: miten ompelu kannattaisi tehdä, että se ei olisi hankalaa.

Tiivistetysti taitavuudesta ositetussa käsityössä voidaan todeta se, että oppilaat olivat melko osaavia työhön liittyvien keskeisten taitojen suhteen. Työskentely koettiin helppona ja mielenkiintoisena. Vaikeita asioita oli hyvin vähän. Osaaminen näkyi tunneilla vankkana kiinnostumisenä työskentelyyn mallinkaltaisesta työstä huolimatta. Kuitenkin omanlainen työ olisi varmasti lisännyt työhön sitoutumista.

Kun tarkastellaan oppitunteja kokonaisuutena, havaitaan, että ne oppilaat, jotka osasivat jo työskentelyyn vaadittavat peruskäsityötaidot (leikkaus, ompelu, liimaaminen) työskentelivät keskimäärin itsenäisemmin kuin ne oppilaat, joilla perustaidot eivät vielä olleet täysin hallinnassa. Todella taitavat oppilaat työskentelivät keskittyneesti sekä kokonaisen että ositetun käsityön tunneilla. Ositetussa käsityössä juuri nämä taitavat oppilaat olivat sellaisia, jotka olisivat toivoneet ositettuun käsityöhön lisää omaa valintaa: ”tahtoisin itse suunnitella, tehdä itse kaavat”. Sen sijaan taidoiltaan heikommilla ilmeni herkemmin keskittymiskyvyttömyyttä ja jopa häiritsevääkin toimintaa.

9 POHDINTA

Tutkielmassa tarkasteltiin ositetussa ja kokonaisessa käsityössä ilmenenää opetuksen laatua, lasten taidokkuutta, motivaatiota ja itseohjautuvuutta. Kokoavasti voidaan todeta, että kokeilun aikana ositettua käsityötä kuvasivat odottelu, käyttäytymisen säätely, itsenäisyyden estyminen, ohjeen merkitys ja sen mukanaan tuoma itsenäinen työ, opettajan kaukaisempi läsnäolo, ulkoisen auktoriteetin kanssa kilpailu (valmis malli) ja joidenkin oppilaiden närkästynyt asenne. Kokonaisen käsityön keskeisiä piirteitä olivat suora eteneminen ideointiin, vapautuneisuus, oma luovuus, kiireisyys, paluu aiempaan, innostuneisuus, opettajan tärkeys, opettajan henkilökohtainen läsnäolo, sisäinen kilpailu (oma sisäinen pyrkimys), suunnittelun hankaluus ja työskentelyn helppous, suunnitelman korostus ja sen mukanaan tuoma itsenäinen työ sekä poikien innostunut asenne.

Ensimmäisessä osassa pohdintaa tarkastelen tutkimuksen tuloksia ja sen jälkeen siirryn luotettavuuden ja sen parantamisen pohdintaan. Yhdistän tarkasteluni kirjallisuudessa tehtyihin päätelmiin luotettavuudesta. Lisäksi suuntaan katseen tulevaisuuteen. Liitän kokeilussa tehtyjä havaintoja mahdolliseen näkemykseen siitä, mihin käsityöopetuksessa tulevaisuudessa voitaisiin kiinnittää huomiota.

9.1. Tulosten tarkastelua

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä tarkasteltiin sitä, millainen ohjaustyyli ositetun ja kokonaisen käsityön opetuksessa tukee laadukasta oppimista. Havainnoimalla oppitunteja opetuksen laadun näkökulmasta havaittiin, että kokonaisessa käsityössä opetus oli luonteeltaan pääasiassa oppilaat huomioivaa ja lämmintä, jolloin tunnetuki oli korkealla tasolla (Pianta ym. 2006). Opettaja tarjosi oppilailleen tehokasta, täsmällistä ja monipuolista tukea ja kiinnitti myönteisellä tavalla huomiota ryhmän hallintaan. Nämä piirteet viittaavat kor-

keaan ohjaukselliseen tukeen ja ryhmän organisointiin (Pianta ym. 2006). Kun lapsikeskeisen ohjaustyylin kerrotaan ottavan huomioon lapsen tarpeet ja mielenkiinnon kohteet (Brotherus ym. 2002, 40), voidaan edellä mainitun perusteella liittää kokonainen käsitys ja lapsikeskeinen opettaminen yhteen. Lapsikeskeisyyden myötä lasten tiedot ja taidot kasvavat ja myönteinen palaute tukee lasten oppimista (Stipek & Byler 2004). Näin ollen kokonaisessa käsityössä ilmennyt lapsikeskeisyys olisi tärkeä oppilaan oppimisen kannalta.

Kuitenkin havaittavissa oli, että kokonaisessa käsityössä ilmeni myös opettajajohtoisia piirteitä etenkin ohjeiden annossa, oppilaiden opastamisessa ja luokan hallinnassa. Opettaja oli tunnin eräissä osissa aktiivisempi ja hänen ohjeensa ohjasivat keskeisellä tavalla toimintaa (ks. Aho & Havu-Nuutinen 2002, 45). Oppitunnilla säilyi kuitenkin lämmin ja lapset huomioiva ilmapiiri ja havaittavissa oli, että oppilaat omaksuivat asioita hyvin.

Voidaankin todeta, että lapsikeskeinen opettaminen on erittäin toimiva oppilaiden oppimisen kannalta. Näin pienten, vielä pitkälti konkreettien operaatioiden vaiheessa (Nurmi ym. 2006, 81) olevien oppilaiden opettamiseen vaaditaan myös täsmällistä opettajajohtoista opetusta, jotta oppilas onnistuu työssään. Tärkeää on havaita se, että lapsen rooli tulisi olla kuitenkin korostuneessa asemassa. Kokonaisen käsityön ideaa toteuttamalla tähän voidaan päästä.

Ositetussa käsityössä oli havaittavissa enemmän juuri tietojen ja taitojen omaksumista, valmiita ratkaisumalleja ja toistamista tehtävämonisteen kautta. Nämä piirteet ovat osa opettajajohtoista opettamista (Stipek & Byler 2004). Opettajan rooli oli tunnilla keskeinen. Ajoittain oli havaittavissa myös sattumanvaraista ohjaustyyliä (emt.), sillä välillä opettaja vain jakoi materiaaleja ja piti järjestystä yllä luokassa. Tätä kuvaa hyvin havainto opettajan kaukaisesta läsnäolosta. Huolimatta ajoittaisesta kaukaisesta suhtautumisesta, opettaja oli kuitenkin läheinen lasten kanssa, havaitsi heidän avun tarpeensa ja tuki heitä aktiivisesti. Tunne- ja ohjauksellinentuki olivat melko laadukkaalla tasolla. Opettajan persoonan vuoksi lämmin ja vuorovaikutteinen opetus tuli ositetussa käsityössä esille. Ositettuun käsityöhön voi siis aivan hyvin liittää lämpimän opettamisen piirteitä ja tehdä siitä näin ollen laadukkaampaa, vaikka kyse onkin pääasiassa opettajajohtoisesta opettamisesta.

Paras ohjaustyyli tunneilla tehtyjen havaintojen ja kirjallisuuden (mm. Nurmi ym. 2006; Pöllänen 2009; Rasku-Puttonen ym. 2010) perusteella on sellainen jossa on mukana lapsi-

keskeisyyttä sekä täsmällistä opettajajohtoista opastamista. Kun näihin liitetään laadukkaita tunne- ja ohjauksellisen tuen piirteitä sekä toimiva ryhmän organisointi, voidaan käsityötunneilla olettaa saavutettavan innostunutta oppimista. Sillä kuten Pöllänen ja Kröger (2000) osoittavat muodostuu käsityön arvostus ja merkitys sen myötä, miten käsityötä opetetaan.

Toinen kysymys oli kiinnostunut siitä, millaista yhteyttä oppilaiden käsityökäsityksillä ja taidoilla on käsityön tekemiseen. Havaintojen ja haastattelujen pohjalta voidaan todeta, että oppilaat, jotka pitivät itseään taitavina ja osasivat työssä tarvittavat taidot, tekivät työtään innostuneesti, melko itsenäisesti ja olivat nopeasti valmiita. Tätä tukee Anttilan (1993) esittämä listaus onnistuneen käsityötoiminnan taustalta löytyvistä kyvyistä ja näistä etenkin minäkuvan voimakkuus. Lapset, jotka luottivat vahvasti omaan osaamiseensa ja joiden osaamisen opettajakin oli arvioinut korkealla tasolle (ks. liite 3), olivat oppitunneilla taidokkaimpia. Sen sijaan oppilaat, jotka valittivat etteivät osaa ja jotka opettajakin oli arvioinut taidoiltaan heikommiksi, ilmensivät oppitunneilla selvästi hitaampaa, osaamattomampaa ja mielenkiinnostomampaa työskentelyä.

Oppilaat olivat sekä ositetussa että kokonaisessa käsityössä pääasiassa erittäin innostuneita työskentelystään. Tällainen innostunut ja aktiivinen asenne on ominaista alkuopetusikäiselle lapselle (Nurmi ym. 2006, 87). Lasten käsitykset omasta taitavuudestaan olivat hyvin positiivisia. Melkein kaikki oppilaat kertoivat kokeilun jälkeen onnistuneen työssään hyvin ja pitävänsä itseään hyvänä käsityöntekijänä.

Kokonaisessa käsityössä havaittiin, että oppilaan käsityksellä omasta taitavuudestaan on yhteyttä siihen, miten hän motivoituu käsityötä kohtaan eli miten innostuneesti ja aktiivisesti hän työtään toteuttaa. Tätä tukee Aunolan (2005, 106) esittämä ajatus siitä, että käsitys omista taidoista vaikuttaa oppilaan motivoitumiseen. Oppilaat jotka pitävät itseään hyvinä käsityöntekijöinä, ovat motivoituneempia kuin he, jotka arvioivat taitonsa heikoiksi. Ositetussa käsityössä merkitsevää yhteyttä omien taitavuuskäsitysten ja motivoitumisen välillä ei ollut. Mutta havaittavissa oli, että oppilaat, joilla esimerkiksi ompelu sujui hyvin, ompelivat innokkaasti ja nopeasti. Nämä oppilaat varmastikin pitivät itseään hyvinä ompelijoina ja tällöin työ eteni nopeasti ja hyvin.

Aunola (2005, 112) kertoo, että noin 8 vuodesta alkaen lasten tarkkuus ja realistisuus lisääntyvät itsearvioinneissa ja suoriutuminen ymmärretään selkeämmin. Tämän seurauksena kykyihin liittyvissä havainnoissa ja suoriutumiseen liittyvissä uskomuksissa ja asenteissa voi esiintyä negatiivisia muutoksia. Tutkimuksessani tuli esille havaintoja, jotka viittaavat tällaisiin negatiivisiin muutoksiin. Ositetun käsityön ryhmässä monet oppilaat sanoivat, että eivät osaa ja välillä vain istuivat paikallaan tekemättä mitään. Tähän voi Aunolan mukaan vaikuttaa se, että lapset alkavat ymmärtää ja tulkita saamaansa arvioivaa palautetta tarkemmin ja altistuvat enemmän sosiaaliselle vertailulle.

Osaamattomuuteen vaikutti ositetussa käsityössä myös huonolla neulalla ompeleminen. Lapset eivät saaneet neulaa kankaasta läpi ja se sai monet oppilaat turhautuneeksi. Kun neula vaihdettiin, muuttui työntekeminen paljon mielekkäämmäksi. Huonoilla välineillä tekeminen ei motivoi. Kiinnittämällä huomiota välineiden laadukkuuteen, vaikutetaan paljon siihen, miten oppilaat innostuvat käsityöstä.

Taitojen merkityksestä voidaan todeta, että ositetun käsityön kautta pystyttiin tukemaan oppilaan perus käsityöllisiä taitoja. Voisiko solmun tai ompelun oppia muuten kuin tarkasti mallista seuraamalla? Suurella osalla kokonaisen käsityön oppilaista perustaidot olivat hallinnassa, joten heidän oli helppo suuntautua kokonaiseen käsityöhön. Myös ositetussa käsityössä perustaitojen hallinta auttoi työssä etenemistä.

Oppilas, joka on motivoitunut oppimiseen, on Aunolan (2005, 124) mukaan innostunut, utelias, yritteliäs ja sitkeä. Tämä oli havaittavissa molemmissa käsityön ryhmissä. Joukossa oli erittäin innostuneita oppilaita, jotka pyrkivät ratkaisemaan tehtäviensä sitkeästi mahdollisista epäonnistumisista huolimatta. Joukossa oli myös oppilaita, joiden kiinnostus loppui siihen, kun he eivät saaneet ratkaistua tehtäväänsä eivätkä jaksaneet edes jatkaa yrittämistä. Seuraavaksi tarkastellaankin kolmannen tutkimuskysymyksen myötä sitä, onko ositetun ja kokonaisen käsityön opettamisella yhteyttä näihin motivaation ilmenemismuotoihin.

Aunola (2005, 118) viittaa Deciin ja Ryaniin, jotka kertovat, että sellaisessa luokassa, jossa opettaja pyrkii ohjauksellaan tukemaan ja kehittämään oppilaidensa itsenäisyyttä, on motivoituneempia lapsia. Sen sijaan luokassa, jossa opettaja pyrkii säilyttämään kontrollin, lasten motivaatio ei ole niin vahva. Tämä on havaittavissa jossain määrin kokonaisen ja ositetun käsityön tunneilla tehdyissä havainnoissa. Opettaja tuki lasten itsenäisyyttä sallimalla

oppilaiden vapaasti suunnitella työtään ja rohkaisten oppilaita ajattelemaan itsenäisesti ja toimimaan toisten kanssa. Lasten työskentelyssä oli havaittavissa innostusta ja motivoituneisuutta. Toisessa kokonaisen käsityön ryhmässä oman valinnan lisäksi ohjeistus oli täsmällisempää ja näin ollen kontrollin taso oli suurempi. Tämä vaikutti kuitenkin vain positiivisesti oppilaiden kiinnostuneisuuteen. Tärkein selittävä tekijä onkin siis oman valinnan mahdollisuus (ks. myös Pintrich ym. 1993). Oman valinnan merkitys motivaation kannalta oli havaittavissa myös eräällä ositetun käsityön tunnilla. Pieni mahdollisuus tehdä itsenäisiä päätöksiä muutti tunnin ilmapiirin selkeästi motivoituneempaan suuntaan.

Ositetun käsityön ryhmässä sen sijaan kiinnostuneisuus ei ollut yhtä suuri kuin kokonaises- sa ryhmässä. Opettaja piti yllä melko tarkkaa kontrollia ja tämä näkyi vähäisempänä moti- voitumisena työskentelyyn (ks. myös Syrjäläinen 2003) ja suurempana suuntautumisena muuhun toimintaan, muun muassa jutteluun kaverin kanssa muista asioista. Ositetussa ryhmässä kuitenkin ohjaus oli erittäin täsmällistä, joten oppilaat tekivät työtään ja edistyi- vät siinä hyvin. Tämä ei kuitenkaan ole välttämättä aina osoitus suuresta motivaatiosta, vaan halusta toimia täsmällisesti opettajan ohjeen mukaan, siis kuten on tapana toimia. Kä- sityötä siis pidetään tärkeänä, kuten muitakin oppiaineita. Oppiainekohtaista eriytymistähän ei vielä ole tapahtunut (Aunola 2005, 119). Kun käsityö on tärkeää, on se myös kiinnosta- vaa, sillä kuten Aunola (2005, 110) kertoo, eivät oppilaat ensimmäisten luokkien aikana vielä tee eroa tehtävän kiinnostavuuden, hyödyn ja tärkeyden välillä.

Tarkka ohjeistaminen ja opettajan roolin korostaminen avun lähteenä takaa sen, että työ onnistuu ja siitä tulee ”jonkin näköinen”. Mutta etenkin kokonaisessa käsityössä ei ole tie- tyn näköistä tavoitetta, vaan siinä oppilaan tulisi saada tehdä omanlaisensa tuotos. Tätä tuki opettajien kehoitus tehdä täysin omanlainen nukke. Ositetussa käsityössä sen sijaan omaa tuotosta peilattiin koko ajan valmiiseen malliin ja opettajakin korosti eräällä tunnilla täysin mallin mukaista työtä, kun hän paranteli oppilaan tuotosta. Tällaisessa tilanteessa kilpailu ulkoisen auktoriteetin (valmiin mallin) kanssa korostuu, kun taas kokonaisessa käsityössä kilpaillaan oman sisäisen pyrkimyksen kanssa, mikä onkin kehittymisen kannalta keskei- sempää. Tähän sisäiseen pyrkimykseen kuuluu Pintrichin (1993) esittämä ajatus sisäisestä kontollista ja siihen liittyvästä sisäisestä motivaatiosta. Näin ollen kokonainen käsityö tuki- si sisäisesti motivoitunutta toimintaa ja ulkoisen auktoriteetin kanssa kilpailemiseen perus- tuva ositettu käsityö sen sijaan ei tällaista toimintaa tukisi. Ositettu käsityö liittyisi pikem- minkin ulkoiseen motivaatioon.

Huomionarvoista on se, että kokonaisessa käsityössä motivaation taso hiukan laski joidenkin mittausten kohdalla (kuviot 15 ja 18). Tämä motivaatiotason hienoinen lasku saattaisi ehkä johtua vaatimuksesta itse suunnitella oma työ. Vaikka suunnittelu olikin oppilaista mielekästä, tuotti se myös hankaluutta. Suojanen (1993, 95) korostaakin, että oppilaan on mahdollista alkaa toteuttaa kokonaista käsityötä vasta kun taidot ovat automatisoituneet. Tähän voisi olettaa kuuluviksi myös oleelliset suunnittelun taidot. Kaikki oppilaat eivät ole vielä alkuopetuksen aikana saavuttaneet suunnittelussa tarvittavia taitoja. Tällöin se ei onnistu halutulla tavalla ja ei myöskään välttämättä kasvata motivaatiota omasta valinnanvapaudesta huolimatta.

Suurin lasku kokonaisessa käsityössä kohdistui oppilaan mielenkiintoon tehdä käsityön tehtäviä kotona. Vaikka koulussa käsityö miellettiin motivoivana, kotona se ei sitä ollut. Materiaalien puute voi olla eräänä syynä tähän. Eräs oppilas sanoikin, ettei kotona ole juuri tarvikkeita, millä tehdä käsitöitä. Myös ohjauksen merkitys on otettava huomioon. Laadukas ohjaus pyrkii ymmärryksen saavuttamiseen ja synnyttämään todellista oppimista (Rasku-Puttonen 2010, 306). Jos lasta ei osata ohjeistaa, ei hän innostu työskentelystä. Tärkeää on kuitenkin se, että lapset kiinnostuvat koulussa tehtävästä käsityöstä. Koulussa syntyneen mielenkiinnon myötä kiinnostus saattaa siirtyä myös kotiin.

Motivaation mittauksessa havaittu kasvu (kuviot 15 ja 18) ositetun käsityön kohdalla voisi johtua ehkäpä työn helppoudesta ja omasta osaamisesta. Oppilaat nimittäin kertoivat että työ on yksinkertainen ja he osaavat sitä tehdä. Tämä liittyy läheisesti Aunolan (2005) kuvaamiin kykyuskomuksiin. Kun oppilaat odottavat, että työ onnistuu, on tällöin luonnollista se, että he innostuvatkin sen tekemisestä. Myös opettajan tarkat ohjeet voivat olla selittävä tekijä motivaation kasvulle. Oppilaan tason huomioivat, tehokkaat tuen muodot ilmentävät laadukasta ohjauksellista tukea (Pintirich ym. 1993; Rasku-Puttonen 2010). Kun oppilas saa tukea työskentelylleen, voi sillä olla vaikutusta motivaatioon, kuten kokeilusta saattaa havaita.

Pienistä motivaation laskuista ja nousuista huolimatta, motivaation taso säilyi kuitenkin sekä kokonaisessa että ositetussa käsityössä melko korkeana kokeilun ajan. Ei voida siis suoraan sanoa, että joko ositettu tai kokonainen käsityö on motivaation kannalta hyödyllinen tai vahingollinen. Paljon vaikuttaa se, miten näitä käsityön muotoja opetetaan.

Kolmannessa kysymyksessä haluttiin saada selvyttä myös sille, onko ositetun ja kokonaisen käsityön opettamisella yhteyttä oppilaan itseohjautuvuuteen. Oppilaiden itseohjautuva toiminta oli molemmissa käsityönmuodoissa melko vaihtelevaa.

Decin (1980) teorialla voidaan havaita yhteys kokonaisessa ja ositetussa käsityössä mahdollisesti tapahtuvaan itseohjautuvuuteen. Itsenäisyyttä, yhteenkuuluvuutta ja autonomiaa tukemalla tuettaisiin parhaiten itseohjautuvuuden kokemusta. Kokonaisen käsityön ryhmässä opettaja tarjosi lasten kiinnostusten mukaisia haasteita ja omalla ohjauksellaan muotoili niistä lapsen tasoisia, oli saatavilla oppilaiden avuksi ja havaitsi lasten tarpeet sekä tuki lasten itsenäistä toimintaa kannustamalla työskentelyyn toisten kanssa. Tällaisessa ryhmässä itseohjautuvuuden voitaisiin ajatella muotoutuvan korkeaksi. Toisaalta ryhmässä oli kuitenkin oppilaita, joille opettajan antama tuki ei ollut riittävää, tehtävät olivat oman tason yläpuolella ja itsenäinen tai toisten kanssa työskentely ei onnistunut.

Ositetun käsityön ryhmässä opettaja tarjosi myös sopivan tasoisia haasteita oppilaan pätevyyden tueksi ja hän sitoutui tarjoamaan oppilaalle turvallisen ohjauksellisen suhteen. Autonomiaa tuettiin niin, että opettaja suuntasi lapset hakemaan ohjeesta apua työskentelylleen. Myös ositetussa ryhmässä siis havaintojen mukaan olisi mahdollista suuntautua itseohjautuvaan työhön ja eräät oppilaat osasivatkin toimia niin. Toiset taas tarvitsivat koko ajan opettajan apua työskentelylleen.

Itseohjautuvuuden ilmeneminen heikkona tai korkeana molemmissa ryhmissä selittyy ehkäpä sillä, että oppilaille on erilainen osaamistausta. Toki tunne omasta osaamisesta ja pätevydestä on helpompi saavuttaa jos sopivien tehtävien lisäksi oppilaalla on taito- ja tietopohjaa kyseisestä asiasta. Myös yhteenkuuluvuus ja itsenäisyys saavutetaan herkemmin, jos oppilas osaa työskennellä ja hakea aktiivisesti apua toimintansa tueksi. (mm. Aunola 2005.)

Opettajan opetustyyllillä on yhteys lasten itsemääräytyneeseen toimintaan. Grolnick ym. (2002, 159) viittaavat Decin ym. tutkimukseen, jossa todetaan, että autonomiaan suuntautuneet opettajat tukevat enemmän lasten motivaatiota ja itsemääräytyneisyyttä kuin kontrollointiin suuntautuneet opettajat. Opetuskokeilun tulokset tukevat tätä, sillä kun opettaja oli koko ajan läsnä ohjeistamassa lasten toimintaa tiukasti, suuntautuivat oppilaat pyytämään apua heti opettajalta. Sen sijaan, kun opettaja kehotti lukemaan ohjetta tai kysymään kaverilta, toimivat oppilaat selkeästi itsenäisemmin.

Myös ympäristön tuki on tärkeä lapsen autonomian tukemisessa. Grolnick ym. (2002, 157) kertovat, että ympäristön tulisi mahdollistaa lapsen omaehtoinen ongelmanratkaisu, antaa siis heille välineitä siihen. Lapsi ei kykene itse kehittymään itsenäiseksi toimijaksi, vaan tarvitsee siihen tukea. Opetuskokeilun tulokset osoittavat autonomian tukemisen tärkeyden. Ohjepaperi tai itse tehty suunnitelma toimivat lasten itsenäisen työn mahdollistajina.

Tiivistetysti voidaan todeta, että itseohjautuvaa toimintaa ilmeni molemmissa ryhmissä. Lisäksi molemmissa ryhmissä ilmeni myös ei-itsenäistä toimintaa. Havaittavaa oli se, että ositetun käsityön ryhmässä selkeänä itseohjautuvuuteen tukevana tekijänä toimi opettajan antama ohjepaperi ja malli. Kokonaisessa käsityössä sen sijaan itseohjautuvuuteen ohjasivat oma valinnan vapaus, oma suunnitelma ja opettajan kehoitus työskennellä toisten kanssa. Itseohjautumaton toiminta ilmeni suurena avunpyytämisen kohdistumisena opettajaan.

9.2 Tutkielman luotettavuus

Eskola ja Suoranta (1998) käsittelevät tutkijan roolia. Sen vaikutus on hyvä tiedostaa tulkintoja tehtäessä. Tutkimuksessani tutkijan rooli saattoi korostua eräällä tunnilla, kun videokamera ei kuvannut tuntia ollenkaan. Tällöin havainnot tuli kirjata muistinvaraisesti ja havaintoihin saattoi liittyä enemmän omaa tulkintaa. Eräs tärkeä osa tutkimusta on uskottavuus. Tämä liittyy edellä mainittuun tulkinnallisuuteen, sillä kuten Eskola ja Suoranta (1998) kirjoittavat, uskottavuudessa keskeistä on tarkastella vastaavatko omat käsitykset tutkittavien käsityksiä. Tein tiettyjä oletuksia tutkimuksen tuloksista kirjallisuuteen pohjautuen, mutta menin kuitenkin havainnointitilanteeseen avoimesti. Tarkoituksenani oli saada esille aitoja havaintoja tutkittavista.

Videoinnin luotettavuuteen liittyi eräs toinenkin ongelmakohta, joista myös Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) kirjoittavat. He kertovat, että kamera saattaa vaikuttaa tutkittavien käyttäytymiseen. Toisessa koulussa tämä olikin selvästi havaittavissa, kun eräs poika ei pystynyt juuri ollenkaan keskittymään työhönsä kameran vuoksi. Yleisestikin kamerasta kyseltiin tunnin alussa, mutta muiden työskentelyyn se ei juuri vaikuttanut. Ratkaisuna ongelmaan voisi olla se, että oppilaat saisivat totutella kameraan ennen tutkimustilannetta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Aineiston riittävyyttä ei Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan voi laadullisessa tutkimuksessa tarkkaan määritellä. Jo yksikin tapaus on merkittävä. Laadullisen tutkimuksen kannalta aineistoni oli siis hyvinkin kattava, sillä pääsin hyvin tarkastelemaan jokaisen oppilaan työskentelyä erikseen ja pystyin myös tarkasti kiinnittämään huomiota opettajien toimintaan. Tähän liittyy kuitenkin se, kun Presley ym. (2006, 10) kirjoittavat laadullisen tutkimuksen mahdollisuuksista yleistettävyyteen, kun yleisesti laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan vain yhtä tai muutamaa tapausta syvällisesti. Myöskään määrällisen tutkimuksen kohdalla ei ole tarkkaan määritetty sopivaa otoskokoa, vaan kuten Nummenmaa (2009, 29) kirjoittaa tulee se arvioida tapauskohtaisesti. Kuitenkin suuremman joukon mittaaminen tuo yleensä yleistettävämpiä tuloksia. Periaatteessa kahden luokan tulosten perusteella voi tehdä jonkinlaisia yleisempiä päätelmiä, mutta useampien luokkien tarkastelu olisi antanut varmempia tuloksia.

Pressley ym. (2006, 9) pohtivat vain muutaman kokeilun yleistettävyydsarvoa. Voidaanko näin lyhyen kokeilun myötä tehdä laajempia päätelmiä esimerkiksi oppilaan motivoitumisesta tai itseohjautuvuudesta? Hamre ja Pianta (2005, 936) osoittavat, että opettajan oppilailleen antaman tuen tulisi olla pitkäkestoista, jotta positiiviset tulokset oppilaiden oppimisessa ja motivaatiossa voisivat olla jatkuvia. Kokonaisen käsityön ryhmässä opettajan antama tuki oli luonteeltaan positiivista ja oppilasta kannustavaa. Opetuskokeiluni aika oli kuitenkin melko lyhyt, jotta voitaisiin tehdä laajempia johtopäätöksiä laadukkaana tunne- ja ohjauksellisen tuen sekä käsityön muotojen välisestä yhteydestä.

Useammat ja pitkäkestoiset kokeilut tuovatkin enemmän ymmärrystä asiaan ja tekevät ilmiöstä yleisemmän. Esimerkiksi Ruoppilan ym. (1999, 292) kuvaamat interventiotutkimukset ovat melko pitkäkestoisia, kuten myös Peltokorven (2007) toimintatutkimus, joka kestää yhden lukuvuoden ajan. Oma kokeiluni kesti yhteensä kahdeksan oppitunnin ajan, kaksi ositetun ja kaksi kokonaisen käsityön kertaa molempien koulujen luokille. Jo tällaisesta kokeilustakin oli havaittavissa merkittäviä piirteitä, mutta varmasti pidempikestoisen tutkimus osoittaisi ilmiön eri puolet luotettavammin.

Opettajan toimintaan ja oppilaisiin liittyviä luotettavuuden piirteitä oli havaittavissa tutkimuksessani. Vaikka ohjeistin opettajan toimimaan tunnilla, hänen luontainen persoonansa kautta omaksuttu tapa opettaa vaikutti paljon opetustilanteeseen. Se näkyi suurena lasten huomiointina ja tukemisena. Liioitellun kylmään ja oppilaat huomioimattomaan työskente-

lyyn kummankaan koulun tunneilla ei siis päästy, mutta se olisikin ollut hieman luonnotonta juuri opettajan luontaisen tyylin vuoksi. Opettajan persoonan vaikutusta saataisiin vähäisemmäksi, jos opetuksen hoitaisi joku toinen henkilö, jolla ei olisi ryhmän suhteen vakiintunutta tapaa opettaa. Kuitenkin tällöin lapsen suhtautuminen vieraaseen henkilöön voisi vaikuttaa luotettavuuteen. Sain kuitenkin merkittäviä tuloksia opettajan persoonan vaikutuksesta opetukseen, joten sillä oli osittain myös tutkimusta rikastuttava merkitys.

Eräs ositetun käsityön tunnilla ollut oppilas oli ollut aiemmalla tunnilla avustajan kanssa ryhmässä, jossa hän sai tehdä millaisen nukan tahtoi (tutkimuslupa-asioiden vuoksi). Tätä poikaa harmitti koko tunnin ajan, miksi on pakko tehdä mallinmukainen työ, kun toisessa paikassa ei tarvinnut. Oppilaan motivoitumiseen vaikutti tietoisuus ja kokemus toisenlaisesta mahdollisesta tavasta toteuttaa nukke. Motivaatio olisi voinut olla erilainen, jos tätä tietoisuutta ja kokemusta ei olisi ollut. Toisaalta tämä on mielenkiintoinen tutkimushavainto, sillä sehän osoittaa hyvin sen, miten itsenäinen suunnittelu voi olla monille motivoivampaa ja taas mallinmukainen työskentely ei herätä kaikissa motivaatiota.

Molempien koulujen oppilaat olivat tutustuneet jo aiemmin vastaavanlaiseen työhön. He olivat tehneet huovasta käsinuket, jotka he olivat ommelleet yhteen. Millaisia tutkimushavaintoja olisinkaan voinut saada jos työ olisi ollut aivan uusi? Tosin tällöin tutkimus olisi täytynyt toteuttaa ensimmäisellä luokalla tai esikoulussa, sillä muutamat olivat toteuttaneet vastaavan ompelutyön jo päiväkodissa. Esikoululaisten ja koulunsa aloittavien oppilaiden kanssa aikaa olisi mennyt perustaitojen opetteluun, eikä itse kokonaisen ja ositetun käsityön ilmiötä olisi saatu samalla tavalla esille.

Oppilaita oli melko vähän ryhmässään. Opettajan oli siis helppo havaita jokaisen oppilaan tarpeet yksilöllisesti ja tukea heitä. Tutkimustulokset olisivat saattaneet olla erilaiset isommissa ryhmissä, sillä kuten Syrjäläinen (2003, 140) esittää, opetusryhmän koko on eräs kokonaista käsityötä hankaloittava piirre. Isossa ryhmässä kokonainen käsityö ei siis onnistuisi niin hyvin kuin pienessä ja tällä voisi olla havaittavaa vaikutusta motivaatioon ja itseohjautuvuuteen. Ehkä vertailevalla tutkimuksella, jossa olisi sekä pienet ryhmät että isot ryhmät, voitaisiin saada monelta kannalta kattavia tuloksia.

Myös oppilaaseen itseensä liittyvät tekijät saattoivat heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Keskittymiskyvyttömyyttä heikensi mahdollisesti oppilaiden väsymys, sillä tunnit olivat

joko aamulla tai sitten päivän loppuksi. Oppilaiden motivoituminen olisi saattanut olla aivan toisenlaista, jos vireystila olisi ollut erilainen.

Käytin teoriassa muutamia sellaisia lähteitä, joiden luotettavuutta ja merkitystä tutkielmani kannalta on keskeistä pohtia. Ensinnäkin Class-menetelmää, jota käytin havainnoinnin tukena ja tulkinnan lähteenä on sovellettu Suomessa matematiikkaan ja äidinkieleen liittyvissä tehtävissä (Pakarinen ym. 2010). Mutta sen voidaan ajatella sopivan hyvin myös omaan tutkimukseeni. Laadukkaan opettamisen piirteet säilyvät samanlaisina oppiaineesta huolimatta ja ne on syytä ottaa huomioon kaikessa opettamisessa mietittäessä opetuksen laadukkuutta.

Lisäksi tarkastelua vaatii tutkielmassa käytetty autenttinen aineisto. Tästä esimerkkinä Syrjäläisen (2003) esittämät erittäin pätevät opettajakuvaukset. Ne saattavat tuntua epäoleelliselta tutkielmani ikäkauden kannalta, sillä opettajakuvaukset ovat pääasiassa otteita yläkoulun opetusryhmistä. Niiden käyttö tutkielmassani on kuitenkin perusteltua, sillä erityisesti kuvauksissa esiin tullut motivaatio on varsin pysyvää ja sehän alkaa muotoutua aivan käsityön oppimisen alusta alkaen, eli juuri koulun ensimmäisinä vuosina. Opetussuunnitelmat ovat toinen autenttisuuden esille tuomisen tapa tutkielmassani. Niiden avulla saan näkökulmaa valtakunnan ja koulun tasolla esitettyihin asioihin. Tällaisten autenttisten materiaalien käyttö lisää lukijajystävällisyyttä ja kiinnostavuutta, vaikkakin niiden luotettavuusarvoa voi tuki pohtia tieteellisemmän aineiston yhteydessä.

9.3 Käsityönopetuksen tulevaisuuskuvia

Opettajan läsnäolossa voidaan havaita kokeilun myötä eri tasoja. Opettaja on joko läheisesti läsnä tai kaukaisesti läsnä. Kokonaisuudessa käsityössä läsnäolo oli läheistä, siinä opettajan koko olemus ja persoona olivat mukana tunnin kulussa. Tämän pystyi havaitsemaan jo, kun opettaja pelkästään oli luokan edessä ja ohjeisti oppilaita. Sen sijaan ositetussa käsityössä opettajan läsnäolo oli kaukaista. Hän oli koko ajan oppilaiden saavutettavissa ja mukana oppilaiden työskentelyssä, mutta hänen läsnäolonsa oli kaukaisemmalla tasolla olevaa yhteyttä lapsiin. Ehkä eräänä syynä näihin läsnäolossa havaittuihin eroihin voisi olla se, että kokonaisuudessa käsityössä opettaja pystyi antamaan oman henkilökohtaisen panostuksensa oppilaiden työskentelyn tukemiseen, sillä kenelläkään ei ollut minkäänlaista ohjetta rajoit-

tamassa työtä. Tällöin siis niin oppilaan kuin opettajankin ideointi oli täysin vapaata. Sen sijaan ositetussa käsityössä ideointia ei tarvittu, kun valmis malli ja ohjeet sanelivat työn kulun. Tällöin henkilökohtaisella panostuksella ei ole juurikaan sijaa.

Tarkka mallinmukainen työ aiheutti osassa oppilaita tuhtumista. Opettaja ei vastannut oppilaan tarpeeseen saada toteuttaa omanlaisensa työ. Tämähän on suoraan ositetun käsityön mukaista. Oli mielenkiintoista havaita, miten opettajan vankka mielipide täysin mallinkaltaisen työn tekemisestä sai eräissä oppilaissa aikaan melkein vihaisen reaktion. Työ ei jaksanut ollenkaan kiinnostaa, vaikutti siltä, että sitä tehtiin pakon vuoksi.

Ohjeen merkitys itsenäiseen työhön suuntaamisessa on todella tärkeä. Oppilaat suuntautuivat työskentelemään ositetun käsityön tunnilla melko itsenäisesti, kun oli tarkoitus edetä ohjepaperia lukien vaiheesta toiseen. Toki opettajalta kysyttiin ohjeistusta, mutta se oli huomattavasti vähäisempää kuin saman opettajan pitämällä kokonaisen käsityön tunnilla.

Myös kokonaisen käsityön tunnilla päästiin itsenäiseen työskentelyyn, kun opettaja kehotti tarkkailemaan omaa suunnitelmaa. Suunnitelmaan laadittiin tarkasti työn malli värityksiin. Suunnitelmaa katsomalla voitiin siis havaita, mitä työssä tulisi vielä olla. Oppituntien havainnoinnin pohjalta voitaisiin siis todeta, että jokin konkreettinen apu on pienelle oppilaalle todella tärkeä, jos hänet halutaan saada työskentelemään itsenäisesti.

Ohjeiden lukeminen ei kuitenkaan välttämättä ole lapsille itsestään selvää (ks. myös Anttila 1993, 94). Eräällä oppitunnilla oli havaittavissa, että jokaisella oppilaalla oli ohje ja muutamat sitä lukivatkin, mutta silti apua haettiin aktiivisesti melkein jokaiseen vaiheeseen opettajalta. Oppilaita tulisi siis opastaa ymmärtävään ohjeiden lukemiseen. Ymmärryksen kautta ohjepaperista voisi olla oppilaalle hänen itsenäisyyttään tukevaa hyötyä. Opettajan tulisi myös päästä ohjeiden antajan roolistaan ja korostaa ohjepaperin lukemisen merkitystä.

Edellä kirjoittamallani en toki tarkoita, ettei ohjeiden pyytäminen opettajalta olisi tärkeää. Kuten aiemmin on todettu oikeassa vaiheessa avun tarpeen havaitseminen ja avun aktiivinen etsiminen määrittävät itseohjautuvaa käyttäytymistä. Mutta jos avun tarvetta ei osaa määrittää, tällöin ei voida mielestäni puhua itsemääräytyvästä käyttäytymisestä. Pienellä

lapsella oman avun tarpeen määrittäminen ei ole varmastikaan vielä kehittynyt, joten ohjaaminen itsenäiseen työskentelyyn juuri ohjepaperin avulla onkin ensiarvoisen tärkeää.

Opetuskokeilussa havaitsin siis tarvetta tukea oppilaan itsemääräytyntä toimintaa. Miten opettaja sitten voisi tätä tehdä? Grolnick ym. (2002, 168) esittävät erään ratkaisun tähän. He ehdottavat, että liitettäisiin uusi tehtävä sellaiseen, jossa lapsi jo ilmaisee itseohjautuvuutta sekä yhdistettäisiin uudessa tehtävässä autonomian tunteen takaaminen ja mahdollisuus kehittää ulkoisen motivaation muutosta sisäiseksi. Näin lapsella olisi malli itseohjautuvuuden ilmaisemisesta ja lisäksi hän saisi uuden tehtävän osalta siihen vankkaa tukea. Käsityössä yhdistäminen aiemmin toteutettuun tehtävään ja vankka tuki esimerkiksi ohjeenmuodossa voisivat tätä tavoitetta edistää.

Tyttöjen ja poikien välillä on eroa eri tehtäviin liittyvissä kykyuskomuksissa ja arvostuksissa erojen näkyessä jo ensimmäisellä luokalla (Aunola 2005, 114). Tyttöjen käsitys kyvyistään olisi Aunolan mukaan vankempi lukemisessa ja musiikissa kun taas pojilla vastaavat aineet ovat liikunta ja matematiikka. Myös arvostukset jakaantuvat näiden aineiden kesken tyttöjen ja poikien osalta. Voitaisiin ajatella, että käsityöt (varsinkin tekstiilityö) kuuluisivat samaan kategoriaan musiikin kanssa ja näin ollen tytöt kokisivat onnistuvansa siinä paremmin ja arvostavansa sitä enemmän kuin pojat. Tämä voidaan havaita ehkäpä siinä, että yleensä tytöt valitsevat tekstiilityön ja pojat teknisen työn silloin kun on valinnan aika. Ensimmäisellä ja toisella luokalla sen sijaan opiskellaan molempia. Luokkahavaintojeni perusteella voisin sanoa, että tytöt näyttivät tekstiilityön tunnilla kiinnostuneemmilta ainakin ositetun käsityön ryhmässä, kun taas kokonaisen käsityön ryhmässä ei samanlaista eroa ollut havaittavissa. Kokonaisessa ryhmässä sai enemmän toteuttaa itseään ja ehkä myös pojat saivat tuoda sellaista osaa luovuudestaan esille, jota ei tavallisesti saisi ilmentää. Olisikin tärkeää huomioida tutkimuksen tulos poikien innostuneesta asenteesta kokonaisen käsityön tunnilla ja alkaa kehittää opetusta sen mukaisesti, jotta myös pojat saisivat tuntoa iloa ja onnistumista tekstiilityössä. Tässä olisi aihetta myös jatkotutkimukselle, sillä olisi mielenkiintoista saada tietää laajemmin, millaisista asioista pojat motivoituvat tekstiilityön tunnilla ja miten tätä motivaatiota voitaisiin parhaiten tukea.

Aikataulullisesti oppilaiden työskentely oli melko nopeaa juuri taitojen hallinnan vuoksi. Kokonaisessa käsityössä suunnittelu vei enemmän aikaa, kun taas ositetussa käsityössä edettiin suoraan toteuttamisen vaiheeseen. Toteuttamisen vaiheet veivät saman verran aikaa

molemmissa ryhmissä. Voidaan siis ajatella, että kokonainen käsityö vaatii hiukan enemmän aikaa, mutta ei niin paljon, että se olisi kuormittavaa. Ainakaan vielä näin pienillä oppilaille ja tilanteessa, jossa perustaidot jo hallitaan.

Edellä olevien havaintojen pohjalta voitaisiin luoda eräänlaista kuvaa siitä, millaista onnistunut käsityön opetus voisi olla. Siinä saavutettaisiin lapsen itsenäistä työskentelyä sekä tuotaisiin mukaan omaehtoista ideointia ja luovuutta sekä laadukasta opetuksen ilmapiiriä. Käsityössä voitaisiin ottaa mukaan jonkinlainen ohjepaperi, joka suuntaa oppilasta itsenäiseen työskentelyyn. Mutta ohjepaperi olisi vain suuntaa-antava ja kertoisi keskeiset työn teon vaiheet. Tähän olisi yhdistetty oppilaan omaa suunnittelua, joka havaintojen mukaan sai myös opettajan suhtautumaan lapsiin läheisesti läsnä olevalla tavalla.

Opettajan esitti hienon idean viimeisen tunnin päätteeksi. Hänen mielestään parasta olisi yhdistää ositetusta käsityöstä kaava ja kokonaisesta käsityöstä oma suunnittelu ja ideointi. Näin kaikki oppilaat pääsisivät työhön mukaan ja jokaiselle voitaisiin tarjota omanlaisia haasteita. Tämä liittyy pohdintaan ositetun ja kokonaisen käsityön mahdollisesta yhdistämisestä. Molemmilla on merkityksensä erillisinä, mutta yhdessä ne luovat tiiviin, oppilasta hyvin kehittävän kokonaisuuden. Yhdessä ne myös tarjoavat jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden motivoitumiseen, sillä kuten kokeilusta saattoi havaita, oppilaat motivoituvat eri asioista.

Oppitunneilla oli havaittavissa mielenkiintoa tekemistä kohtaan juuri opettajan laadukkaan opettamisen myötä. Se suuntasi mielenkiintoa käsityötä kohtaan enemmän kuin kyseessä oleva työ. Keskeistä käsityön kannalta ei siis ehkä olekaan tehdä erottelua ositettuun ja kokonaiseen, vaan pyrkiä opettamaan käsityötä lapset huomioiden, mutta tehokkaan ohjeistuksen ilmapiirissä.

Kokeilua voisi laajentaa koskettamaan ylempiä luokkia. Pitkittäistutkimus, jossa tarkasteltaisiin samoja oppilaita useaan kertaan, antaisi varmasti mielenkiintoisia tuloksia liittyen esimerkiksi motivaation pysyvyyteen, taitojen ja itseohjautuvuuden kehitykseen sekä opettajan ja opetuksen laadun merkitykseen.

Jatkossa olisi mielenkiintoista laajentaa aihetta koskettamaan myös Eurooppalaista kontekstia ja sen myötä pohtia, millaisista elementeistä laadukas taideaineiden opetus koostuu.

Esille saattaisi tulla uusia asioita, joilla voisi vaikuttaa opetuksen laadukkuuteen. Käsityö erillisenä oppiaineena on harvinaisuus Euroopassa (Erydice 2006), joten tärkeä olisi myös korostaa käsityön suurta merkitystä oppilaiden kehitykselle ja osoittaa konkreettisen kokeilun avulla sen merkitys motivoitumiselle ja itsenäisen työskentelyn kehittymiselle. Tietenkin edellä mainitut asiat toteutuvat pääasiassa vain laadukkaan opetuksen ilmapiirissä, joten se olisi keskeinen korostettava asia.

Opetuksen laadukkuuden kehittämiseen tulisikin kiinnittää huomiota. Tietynlaisia ohjelmia on kehitetty opetuksen laadun mittareiksi, mutta etenkin opettajan koulutuksen tasoa olisi hyvä tarkastella (Erydice 2006, 81). Tarjoaako se opettajille edellytyksiä opettaa taideaineita parhaan mahdollisen laadun takaamiseksi? Ehkä jatkossa olisikin hyvä tutkia, miten opettajan tausta vaikuttaa siihen, opettaako hän kokonaista vai ositettua käsityötä ja miten laadukkaasti hän näitä käsityönmuotoja opettaa.

Pääasiallisena tarkoituksena käsityön opetuksessa tulisi mielestäni olla oppilaan kiinnostuksen herättäminen käsityötä kohtaan, jotta käsityöstä jäisi kuva mielekkäänä oppiaineena, jota voisi ehkä myös kotona toteuttaa. Kaikkien keskeisimmässä asemassa on opetuksen laatu. Uskonkin kokeilusta olevan hyötyä käsityötä opettaville opettajille heidän suunnitlessaan ja toteuttaessaan käsityön opetusta, sillä kokeilu antaa konkreettisen kuvan siitä, miten opetuksesta saa laadukasta ja oppilaan kehitystä tukevaa. Pienillä teoilla, kuten lapsen tarpeet huomioimalla, saadaan jo paljon aikaan.

LÄHTEET

- Aho, L. & Havu-Nuutinen, S. 2002. Opetuksen toteuttaminen. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Opetushallitus, 36–50.
- Anttila, P. 1993. Käsitteiden ja muotoilun teoreettiset perusteet. Porvoo: WSOY.
- Aunola, K. 2005. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa J.-E. Nurmi & K. Salmela-Aro. Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS-kustannus, 105–126.
- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J.-E. 2000. Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence* 23, 205–222.
- Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2004. Eskareista epuiksi – tutkimus: motivaation ja koulutaitojen kehitys esiopetuksesta kouluun. *NMI Bulletin* 14 (3), 7-12.
- Autio, O. 1997. Oppilaiden teknisten valmiuksien kehittyminen peruskoulussa. Tytöt ja pojat samansisältöisen käsityön opetuksen kokeilussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 177.
- Autio, O., Hietanoro, J. & Ruismäki, H. 2009. The touch of craft education- factors in student attitudes. Helsingin yliopisto.
- Birch, S.H. & Ladd, G.W. 1997. The teacher child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology* 35 (1), 61–79.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3, 77-101.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: Bookwell.
- Deci, E.L. 1980. The psychology of self-determination. Lexington: Lexington books.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eyrydice. 2009. Arts and cultural education at school in Europe. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Garber, E. 2002. Craft education in Finland. Definitions, rationales and the future. *International Journal of Art & Design* 21 (2), 132-145.

- Grolnick, W.S., Gyrland, S.T., Jacob, K.F. & Decourcey, W. 2002. The Development of self-determination in middle childhood and adolescence. Teoksessa A. Wigfield & J.S. Eccles (eds) Development of achievement motivation. Educational psychology series London: Academic Press, 147-171.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. 2005. Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure. *Child development* 76 (5), 949-967.
- Hughes, J.N. & Kwok, O. 2007. Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of School Psychology* 43 (6), 39–51.
- Huovila, R. & Rautio, R. 2007. Käsiksi käsityönopetukseen – nelikenttä käsityönopettajan ja opetusharjoittelun ohjaajan työvälineenä. Teoksessa P. Kaikkonen (toim.) Työ haastaa tutkimaan. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 86, 125–140.
- Johnson, R.B. & Onwuegbuzie, A.J. 2004. Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- Jyväskylän Normaalikoulu 2007. Opetussuunnitelma. http://www.norssi.jyu.fi/opetus-ja-opiskelu/opetussuunnitelma/ops_perusopetus/perusopetuksen_opetussuunnitelma.pdf [luettu 14.1.2010]
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1995. Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi. Turun yliopiston julkaisuja 109.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 2002. Käsityö kasvatuksen välineenä perusopetuksessa. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Opetushallitus, 231–237.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 2005. Käsityötaidon oppimisesta. <http://www.edu.fi/pageLast.asp?path=498,1329,1527,21844,37187,37191> [luettu 4.11.2009]
- Komiteanmietintö 1952: 3. Kansakoulun opetussuunnitelmakomiteanmietintö II. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteanmietintö 1970: A5. Peruskoulun opetussuunnitelmakomiteanmietintö II. Helsinki: Valtionpainatuskeskus.
- Kouluhallitus 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- KvantiMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere :
 Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> (Viitattu 17.4.2011.)
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Lepistö, J. 2004. Käsityö kasvatuksen välineenä. Seurantatutkimus opiskelijoiden käsityötä koskevien käsitysten jäsentyneisyydestä ennen luokanopettajakoulutuksen käsityön peruskurssin opintoja ja niiden jälkeen. Turun yliopiston julkaisuja 219.
- Lindfors-Immonen, E. 1992. Käsityöopetuksen lähestymistapoja. Teoksessa S. Tella (toim.) Joustava ja laaja-alainen opettaja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 100, 343–354.
- Lindfors, E. 2009. Crafts in basic education-a challenge for craft science. Teoksessa L.K. Kaukinen (ed.) Proceedings of the crafticulation & education conference. University of Helsinki. Research in sloyd education and craft science 14.
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10224/4810/Kaukinen_verkko.pdf?sequence=2
- Malmberg, L.E. & Little, T.D. 2005. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa J.-E. Nurmi & K. Salmela-Aro (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS- kustannus, 127–144.
- Metsämuuronen, J. 1997. Omaehtoinen oppiminen ja motiivistruktuurit. Opetushallitus.
- Morse, J.M. 2003. Principles of mixed methods and multimethod research design. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (eds) Handbook of mixed methods in social & behavioral research. Thousand oaks, CA: Sage, 189-208.
- Newman, R.S. 2002. What do I need to succeed. When I don't understand what I'm doing. Developmental influences on students adaptive help seeking. Teoksessa A. Wigfield & J.S. Eccles (eds) Development of achievement motivation. Educational Psychology series. London: Academic Press, 285-306.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Porvoo: WSOY.
- Odom, S.L. 2009. The tie that binds. Evidence-based practice, implementation, science and outcomes for children. Topics in Early Childhood Special Education 29 (1), 53- 61.
- Opetushallitus. 1994. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Pakarinen, E., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H. & Nurmi, J. 2010. A validation of the classroom assessment scoring system in Finnish kindergartens. *Early Education and Development* 21 (1), 95-124.
- Peltokorpi, E-L. 2007. Yhtä kaikki yksinäisen. Tutkimus alkuopetuksen oppilaiden emotionaalisestahallinnasta. *Lapin yliopiston julkaisuja* 124.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M. & Hamre, B.K. 2006. CLASS. CLASS- suomennos. Alkuportaati. 24.1.2007.
- Pintrich, P.R., Marx, R.W. & Boyle, R.A. 1993. Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research* 63 (2), 167–199.
- Pressley, M., Graham, S. & Harris, K. 2006. The state of educational intervention research as viewed the lens of literacy intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (1), 1-19.
- Pöllä, K. 2009. Kokonainen käsityöprosessi alkuopetuksessa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma.
- Pöllänen, S. 2009. Contextualising craft. Pedagogical models for craft education. *Jade: Blakwell*.
- 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, 233–253.
- 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.
- Rasku-Puttonen, H., Poikkeus, A-M. & Lerkkanen M-K. 2010. Koulu vuorovaikutuksellisenä oppimisyhteisönä. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg ja T. Soini (toim.) *Toisensa kohtaavat ainedidaktikat*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A 31, 301–304.
- Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. 1999. *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena.
- Rödström, M. 1992. *Lapsen kehitys 7-12 vuotta*. Helsinki: Otava.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 16.4.2011.)
- Siekinen, M. & Niiranen, P. 2008. Lasten pedagoginen hyvinvointi esiopetuksessa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 41, 35–49.
- Stipek, D.J. & Byler, P. 2004. ECCOM. Early childhood classroom observation measure. Suomennos 14.5.2009
- Suojanen, U. 1993. Käsiyökasvatuksen perusteet. Porvoo: WSOY.
- Syrjäläinen, E. 2003. Käsiyön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä. Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsiyön opetuksen kontekstissa. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsiyötieteiden laitoksen julkaisuja 12. <http://ethesis.helsinki.fi>
- Takala, A. & Takala, M. 1988. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Porvoo: WSOY.
- Tikkanen, P. & Kosunen, A. 2000. Esi- ja alkuopetusikäisen itseohjautuvuus käsitöissä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Esiopetus Nyt. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 8, 89–106.
- Turunen, K.E. 1992. Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen. Jyväskylä: Atena.
- Uusikylä, K. 2001. Lapsen luovuus elää vapaudessa. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.) Taiteen ja leikin lumous. Tampere: Tammer-Paino, 14–22.
- Wigfield, A. 2010. Children's motivations for reading and reading engagement. Teoksessa J.A. Malloy, B.A. Marinak & L.B. Gambrell (eds) Essential readings on motivation. Newark: International reading association, 13-28.
- Woolfolk, A., Hughes, M. & Walkup, V. 2008. Psychology in Education. Harlow: Pearson Education.

LIITE 1

Työskentelyohjeet opettajan ohjeistusta varten. (Suuri Käsityölehti 2/2007, mukailtu)

Työskentelyohje ositetulle ryhmälle:

1. Aiheena on sorminukke. Kuva työstä, jonka kaikki toteuttavat. Materiaalit: huopaa, villalankaa, teräväkärkinen neula
2. Valmis kaava nukesta, joka asetetaan huopapalalle. Piirretään ääriviivat huovalle ja leikataan nukke huovasta (opettajan esitys, oppilaat kuuntelevat ja työskentelevät).
3. Kiinnitetään nukelle silmä.
4. Opetellaan yhdessä pykälistä. Ommellaan kappaleet toisiinsa villalangalla pykälistä.

Työskentelyohje kokonaiselle ryhmälle:

1. Mikä on sorminukke, mikä on sen merkitys? oppilaiden ideointia (kuva mieleen sorminukesta)
2. Suunnittele oma nukkesi. Tässä vaiheessa tietoa haetaan lehdistä, kirjoista kuvista. Työskennellään yhdessä toisten kanssa. Suunnitelmia laaditaan paperille ja testataan omia ideoita.
 - millainen nukke voisi olla?
 - yksityiskohdat
 - materiaalit (käytettävissä samankaltaisia materiaaleja kuin ositetussa ryhmässä oppilaan luovuus korostuu)
 - millaisilla kaavoilla nukken voisi leikata kankaasta?
3. Toteuta oma nukkesi suunnitelmasi pohjalta. Harjoitellaan ryhmissä kaavan käyttöä ja nukken ompelua.
4. Arvioi omaa nukkeasi sekä koko työskentelyä
 - millainen nukkestani tuli?
 - miten työskentelin?

LIITE 2.

nimi ja luokka: _____

Motivaatio-kysely (mukaeltu task-value mittaria, Aunola & Nurmi 2004)

OHJE:

Kyselyssä saat pohtia, kuinka paljon sinä pidät käsityöstä koulussa ja kotona. Tehtävänäsi on rastittaa se naama, kuinka kivoja kysytyt asiat sinusta ovat. Naamat ovat sellaisessa järjestyksessä, että mitä iloisempi naama, sitä kivempi asia on.

Kuuntele tarkasti. Luen jokaisen lauseen yhden kerran.































1. Kuinka kivaa sinusta on koulussa käsityö?

Rastita nyt se hymynaama, joka sopii sinuun.

2. Miten mielelläsi teet koulussa käsityöhön liittyviä tehtäviä?

Lue jokainen osio oppilaille ja odota, että jokainen on vastannut.

tulla käsityötunnille?

	Kysymykset:	oikein tylsää/ en tee mielellään/	oikein kivaa/ teen hyvin mielelläni
1.	1.Kuinka kivaa sinusta on koulussa käsityö (mm. ompelu, virkkaus, huovutus)?	    	
2.	2.Miten mielelläsi teet koulussa käsityöhön (mm. ompelu, virkkaus, huovutus) liittyviä tehtäviä?	    	
3.	3.Miten mielelläsi teet kotona käsityöhön liittyviä tehtäviä?	    	
4.	4.Kuinka mukavaa on mielestäsi tulla käsityötunnille?	    	
5.	5.Kuinka mukavaa käsityötunnilla on mielestäsi työskennellä?	    	
6.	Kuinka hyvä olet mielestäsi käsityössä?	    	

LIITE 3.

Luokanopettajan tekemä lapsikohtainen arviointi (Aunola, Stattin, Nurmi 2000)

Lapsi: _____
 Koulu/luokka: _____

Päiväys: _____
 Opettaja: _____

A. Tee arviointi lapsen työskentelystä ja toiminnasta arvioimalla kutakin asiaa jatkumolla 1-5

Arvioinnissa on tärkeää vastata sen vaikutelman perusteella, jonka olet lapsesta saanut. On hyvä ajatella, että kyseessä on arviointijatkumo, jossa voi parhaimmillaan antaa likimääräisen kuvauksen tilanteesta. Ei esimerkiksi ole syytä miettiä pitkään, kumpi on oikea valinta vierekkäisten numeroiden välillä (esim. 1 tai 2; 4 tai 5). Ei myöskään ole syytä vältellä asteikon ääripäiden käyttöä. Osa kysymyksistä on tarkoituksellisesti jossain määrin samankaltaisia.

	ei ollenkaan				erittäin paljon /nopeasti
1. Jos toiminnassa tai tehtävässä ilmenee vaikeuksia, alkaako lapsi helposti tehdä jotain muuta?	1	2	3	4	5
2. Yrittääkö lapsi aktiivisesti selvittää vaikeistakin tilanteista tai tehtävistä?	1	2	3	4	5
3. Luovuttaako lapsi helposti yrittämisen?	1	2	3	4	5
4. Osoittaako lapsi aktiivisuutta tai sitkeyttä toimissaan tai tehtäviä tehdessään?	1	2	3	4	5
5. Syyttääkö lapsi helposti itseään epäonnistumisesta?	1	2	3	4	5
6. Jos toiminta ei suju, alkaako lapsi touhuilla niitä näitä?	1	2	3	4	5
7. Keksiikö lapsi helposti erilaisia selityksiä epäonnistumisilleen tai hankaluuksille?	1	2	3	4	5

B. Alla on esitetty erilaisia mahdollisia syitä tämän lapsen taitojen edistymiseen tai vaikeuksiin. Aseta jokaisen väittämän kohdalla vaihtoehdot a-d järjestykseen merkitsemällä kuhunkin ruutuun jokin numeroista 1-4. Arvon 1 saa, joka vastaa parhaiten arviotasi juuri tämän lapsen kohdalla, seuraava saa arvon 2, seuraava arvon 3 ja arviotasi vähiten vastaava vaihtoehto saa arvon 4.

väittämät	a. Lapsi saa hyvää ohjausta	b. Lapsi yrittää kovasti	c. Lapsi on kyvykäs	d. Opettajan antamat tehtävät ovat helppoja
Jos lapsi edistyy hyvin käsityössä, se johtuu todennäköisesti siitä, että				