

”OPETETTAVANA AINEENA KÄSITYÖ”

Perusopetuksen opetussuunnitelmien
näkemyksiä käsityöstä ja käsityön merkityksistä

Riitta Huovila
Käsityötieteen syventävien opintojen
tutkielma
Helsingin yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos
Käsityötiede
Toukokuu 2010

Tiedekunta/Osasto □ Fakultet/Sektion – Faculty Käyttäytymistieteellinen tiedekunta		Laitos □ Institution – Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä □ □ □ Författare – Author Riitta Katriina Huovila			
Työn nimi □ □ Arbetets titel – Title ”Opetettavana aineena käsityö” – Perusopetuksen opetussuunnitelmien näkemyksiä käsityöstä ja käsityön merkityksistä			
Oppiaine □ Läroämne – Subject Käsityötiede			
Työn laji □ □ Arbetets art – Level Sivulaudatur	Aika □ □ Datum – Month and year toukokuu 2010	Sivumäärä □ □ Sidoantal – Number of pages 87+5	
Tiivistelmä □ □ Referat – Abstract			
<p>Käsityölle ja käsityön tekemiselle on annettu erilaisia merkityksiä vuosikymmenten aikana. Tutkimukset ovat kohdistuneet taidon hallinnan merkitykseen yksilön kehitykselle, käsin tehtyyn työhön eheyttävänä tekemisenä, työhön kasvattamiseen tai käsityön vaatimaan tekniseen tietämykseen. Käsityölle annetut erilaiset merkitykset näkyvät myös perusopetuksen opetussuunnitelmissa ja käsityön tavoitelauseissa.</p> <p>Tarkoitukseni on jäsentää tähänastisten perusopetuksen opetussuunnitelmien käsityöopetuksen tavoitelauseita, ja tutkia, mitä käsityön merkityksiä näiden tavoitteiden taustalla kulloinkin on nähty. Kiinnostukseni kohdistuu sekä mainittuihin tavoitteisiin, että niihin painopistealueisiin, jotka jätetään tyystin mainitsematta. Vertailen samalla myös eri vuosikymmenten opetussuunnitelmien näkemyksiä keskenään, ja avaan uuden opetussuunnitelmatyön alla käytävää keskustelua.</p> <p>Jaan vuosien 1970, 1985, 1994 ja 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmien käsityön tavoitteet käsityön nelikenttäluokittelun avulla neljään lohkoon: 1) perustaitojen ja niihin liittyvien tietojen tavoitteisiin, 2) suunnittelun tavoitteisiin 3) työskentelytaitollisiin tavoitteisiin sekä 4) yleisiin kasvatuksellisiin tavoitteisiin. Aikaisemmin olen tutkinut käsityön nelikentän toimivuutta käsityöopetuksen käytännön työvälineenä sekä sen käyttöä opetusharjoittelun ohjauksessa, nyt selvitän, kuinka nelikenttä jäsentää opetussuunnitelman tavoitteita.</p> <p>Tutkimukseni osoittaa, että käsityöllä ja käsityöopetuksella on vuosikymmenestä toiseen samankaltaisena ilmenevä perusta oppilaan kasvamista ja kehitystä tukevana oppiaineena, myös taidon hallinta on aina nähty tärkeänä. Opetussuunnitelmien väliset erot näkyvät painopisteiden vaihteluissa eri nelikenttälohkojen välillä. Ensimmäisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa suurimman merkityksen on saanut työskentelytaitojen kenttä, jatkossa ovat korostuneet suunnittelun (1985), tietojen ja taitojen (1994) tai kasvamisen kentät (2004). Käsityön nelikenttä osoittautui hyödylliseksi työvälineeksi opetussuunnitelmien tavoitteiden jäsentämiseen, sillä sen avulla oli mahdollista jäsentää kaikki opetussuunnitelmien tavoitelauseet.</p> <p>Käsityötä on viime aikoina tutkittu mm. yhteisöllisyyden, voimauttamisen ja mm. käsityön ruumiillisuuden näkökulmista, samat näkemykset ovat nousseet esille myös uutta opetussuunnitelmaa käsittelevässä keskustelussa. Näitä käsityön merkityksiä ei kuitenkaan vielä näy perusopetuksen opetussuunnitelmissa.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords käsityöopetus, opetussuunnitelma, käsityö, nelikenttä			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

Tiedekunta/Osasto □ Fakultet/Sektion – Faculty Faculty of Behavioural Sciences		Laitos □ Institution – Department Department of Teacher Education	
Tekijä □ □ □ Författare – Author Riitta Katriina Huovila			
Työn nimi □ □ Arbetets titel – Title ”Opetettavana aineena käsityö” (Task of instruction: crafts) – Crafts and its meanings from the point of view of the curricula for the basic education			
Oppiaine □ Läroämne – Subject Craft Science			
Työn laji □ □ Arbetets art – Level Secondary thesis		Aika □ □ Datum – Month and year may 2010	Sivumäärä □ □ Sidoantal – Number of pages 87+5
Tiivistelmä □ □ Referat – Abstract			
<p>Crafts and making of crafts have been given several meanings during the past decades. The research has focused on the meaning of mastering the skill for the person's development, on the work done by hand as harmonizing doing, on educating to work, or on the technical knowledge demanded by crafts. The different meanings given for crafts can also be seen in the curricula for the basic education and in the objectives and tasks of instruction of crafts.</p> <p>My intention is to analyze the objectives of the crafts in the basic curricula hitherto, and to investigate what meanings of crafts can be seen to underlie these objectives respectively. My concerns are with the objectives mentioned above, as well as those areas of focus that have been omitted. In pursuance of this, I compare the different decades' outlooks on crafts, and open a new discussion concerning the future curriculum for crafts.</p> <p>I divide the years' 1970, 1985, 1994 and 2004 objectives for crafts in the basic curricula by a fourfold table for crafts into four sectors: 1) the basic skills and their objectives, 2) the objectives of planning and design, 3) the objectives of the working skills, and 4) general educational objectives. Earlier I have done research on the functionality of the fourfold table as a practical tool for teaching crafts; now I'm investigating how the fourfold table can be used in analyzing the objectives of the curriculum.</p> <p>My research shows that crafts and the teaching of crafts has throughout the decades had a footing as a subject supporting the child's growth and development; also the mastering of the craft skill has been seen important. The differences between the curricula can be seen in the shift of the focus between the sectors of the fourfold table. In the first curriculum the major emphasis was on working skills, later the planning and designing skills (1985) and particulars (1994) and development (2004) sectors have been emphasized. The fourfold table for crafts turned out to be a useful tool in analyzing the objectives of the curriculum, for it enabled the researcher to analyze all the objectives in the curricula.</p> <p>Lately crafts has been under investigation from the points of view of being communal, of the empowerment and e.g. of the corporality of crafts. The same views have unfolded in the discussion concerning the new core curriculum. These meanings of craft can still not be seen in the curriculum for the basic education.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords craft teaching, curriculum, crafts, fourfold table			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

SISÄLLYS

1 UUDEN TYÖN EDESSÄ.....	5
1.1 KÄSITYÖN KEHITTÄMISSUUNTIA	6
1.2 KÄSITYÖN NELIKENTTÄ OPETUKSEN JA TAVOITTEIDEN JÄSENTÄJÄNÄ	7
2 KÄSITYÖN KÄSITE	8
2.1 NÄKÖKULMIA KÄSITYÖHÖN	9
<i>Kokonainen käsityö ja ositettu käsityö.....</i>	9
<i>Käsityö taitona.....</i>	11
<i>Käsityön ja taiteen rajapintaa</i>	12
<i>Käsityön ruumiillisuus.....</i>	14
<i>Yhteisöllinen käsityö</i>	15
<i>Käsityö ilmaisullisena ja elämänhallintaa rikastuttavana.....</i>	17
<i>Teknologinen näkökulma.....</i>	19
<i>Monen summa.....</i>	19
2.2 KÄSITYÖ PROSESSINA.....	20
2.3 KÄSITYÖ PRODUKTINA	21
3 KÄSITYÖ OPPIAINEENA	24
3.1 KÄSITYÖ-OPPIAINEEN LUONNE.....	24
3.2 KÄSITYÖN OPETTAMINEN	27
<i>Tekstilityö, tekninen työ, käsityö.....</i>	27
<i>Teknologiakasvatus</i>	29
4 KÄSITYÖ OPETUSSUUNNITELMISSA.....	31
4.1 TAUSTALLA KANSAN SIVISTÄMINEN	31
4.2 KANSAKOULUN KÄSITYÖ	32
4.3 PERUSKOULUN KÄSITYÖ.....	34
4.4 KÄSITYÖNOPETUS 2004 OPETUSSUUNNITELMISSA.....	35
5 KÄSITYÖN NELIKENTTÄ.....	36
5.1 TAIDON JA TIEDON NELJÄNNEKSI.....	38
<i>Käsityön taidon haltuun ottaminen.....</i>	38
<i>Käsityön tieto.....</i>	39
5.2 SUUNNITTELUN TAITOJEN NELJÄNNEKSI.....	41
<i>Suunnittelu kuuluu käsityöhön.....</i>	41
5.3 TYÖSKENTELYN TAITOJEN NELJÄNNEKSI.....	43
<i>Työkasvatus käsityöissä.....</i>	43
5.4 KASVAMISEN TAITOJEN NELJÄNNEKSI	46
<i>Kasvatettava käsityö.....</i>	46
6 TUTKIMUKSEN LUONNE, TUTKIMUSAINEISTOT JA NIIDEN KÄSITTELY	49
6.1 TUTKIMUSONGELMA, TUTKIMUKSEN LUONNE JA AINEISTOIHIIN PÄÄTYMINEN	49
6.2 TUTKIMUSAINEISTOJEN ANALYYSI	51
7 TULOKSET.....	53
7.1 TIEDON JA TAIDON NELJÄNNEKSI OPETUSSUUNNITELMISSA	54
<i>Tiedon tavoitteet</i>	54
<i>Taidon tavoitteet.....</i>	57
7.2 SUUNNITTELUN NELJÄNNEKSI OPETUSSUUNNITELMISSA	58
7.3 TYÖSKENTELYTAIDOT OPETUSSUUNNITELMISSA	61
7.4 KÄSITYÖN KASVATUSTAVOITTEET OPETUSSUUNNITELMISSA.....	63
8 TUTKIMUKSEN POHDINTA	66
8.1 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	66
8.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	67
9 JOHTOPÄÄTÖKSET	70
9.1 TIETOA, TAITOA, TYÖTÄ VAI TAIDETTA?	70
9.2 UUDEN OPETUSSUUNNITELMATYÖN ALLA.....	72

LÄHTEET	75
LIITTEET.....	87
LIITE 1: PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAKOMITEAN MIETINTÖ II 1970.....	87
LIITE 2: PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 1985	88
LIITE 3: PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 1994	90
LIITE 4: PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2004	91

1 UUDEN TYÖN EDESSÄ

Uuden opetussuunnitelman valmistelutyö alkoi vuodenvaihteessa 2009–2010 näkyä julkisuudessa keskusteluna tuntimääristä, resursseista ja etenkin käsityön merkityksestä koulun oppiaineena. Opettajat ovat huolestuneita käsityöosaamisen kehittämisestä (esim. Järnefelt 2009; Kananaja 2010). Heidän mielestään käsityöoppiaineen tilanne kouluissa on viime vuosina heikentynyt ja oppimistulokset huonontuneet opiskeluun käytettävissä olevan ajan vähentymisen vuoksi. Uudelta opetussuunnitelmalta odotetaan linjausta sekä tavoitteiden ja sisältöjen tarkennusta käytössä olevien resurssien suuntaamiseksi tarkoituksenmukaisesti.

Jotta uutta pystyy suunnittelemaan, täytyy ymmärtää myös vanhaa. Tässä työssä tarkoituksenani on uuden koulukohtaisen opetussuunnitelman laatimisen pohjaksi jäsentää ja selkiinnyttää tähänastisten perusopetuksen opetussuunnitelmien tavoitelauseita, sekä kirjoitettuja että kirjoittamattomia. Tutkin käsityön nelikenttäluokittelun avulla, kuinka perusopetuksen opetussuunnitelmat vuosilta 1970, 1985, 1994 ja 2004 painottavat käsityön tietoja ja taitoja, suunnittelua, työskentelyä tai käsityön kasvattavaa merkitystä. Kiinnostukseni kohdistuu sekä mainittuihin tavoitteisiin, että niihin painopistealueisiin, jotka jätetään tyystin mainitsematta.

Aiempaa käsityöopetuksen vaiheita ja käsityön opetussuunnitelmia koskevaa kirjallisuutta on tarjolla niukasti. Veli Nurmi on selvittänyt laajemmin Suomen koulutusjärjestelmään ja opettajankoulutukseen liittyviä kysymyksiä sekä Uno Cygnaeuksen työtä ja hänen merkitystään kasvatukselle. Kohdennetummin käsityön opettamisen vaiheita ovat väitöskirjoissaan tutkineet mm. Juhani Peltonen (*Käsityökasvatuksen perusteet*, 1988) ja Jouko Kantolan (*Cygnaeuksen jäljillä käsityöopetuksesta teknologiseen kasvatukseen*, 1997). Näissä tutkimuksissa näkökulma on teknisen työn ja teknologian opetuksen näkökulma, joskin etenkin Kantola käsittelee hyvin laajasti käsityöopetuksen vaiheita vuodesta 1863 vuoteen 1997 saakka. Suomen käsityön museon julkaisussa (toim. Kotilainen, S. & Simpanen, M. 2003) eri kirjoittajat kartoittavat suomalaisen käsityökoulutuksen vaiheita 1700-luvulta 2000-luvulle.

Mainitut teokset ovat pääosin 1980–1990 -luvulla ilmestyneitä, osa aikaisemminkin, joten niitä kirjoitettaessa ei ole ollut vielä käytettävissä kuin ensimmäiset perusopetuksen opetussuunnitelmat. Ainoa uusi käsityöopetusta ja opetussuunnitelmia käsittelevä tutkimus on Mika Metsärinteen teos *Suomen koulukäsityön neljä aikakautta opetussuunnitelmien ja teknisen työn kuvauksena – kohti monipuolista koulukäsityön tutkimusta ja käytänteitä*

vuodelta 2008. Metsärinne kuvaa 1900-luvun koulukäsityön eri kasvatuskäsitteitä ja -tavoitteita sekä tulkitsee niiden merkityksiä käsityön didaktiikan kehittämiseksi.

Tutkimusaineistona hänellä on ollut komiteamietinnöt, opetussuunnitelmat sekä oppikirjat eri aikakausilta. Metsärinne jakaa koulukäsityön menneisyyden neljään aikakauteen: tekstiilityön ja veiston aikakauteen (1886–n.1950), tekstiili- ja teknisen työn aikakauteen (n. 1950–1970), tekstiili- ja teknisen työn aikakauteen n. 1970–1988 ja kokonaiskäsityön aikaan 1994–2004. Metsärinteen pääkysymykset koskevat käsityön didaktista kehittämistä, keskeisiä käsitteitä ja tavoitteita sekä sitä, millaisia ovat teknisen työn oppisisältöjen keskeiset käsitteet ja sisällöt teknisessä työssä käytettyjen oppikirjojen mukaan.

Tavoitteita koskevalta osalta tutkimukseni sivuaa Metsärinteen tutkimusta. Oma näkökulmani poikkeaa kuitenkin hänen näkökulmastaan, sillä keskityn käsityölle eri opetussuunnitelmissa annettuihin merkityksiin, kun taas Metsärinteen työ kohdistuu painokkaammin ajan kasvatuskäsitteisiin sekä oppiaineen didaktiseen kehittämiseen.

1.1 Käsityön kehittämissuuntia

Opettajat pitävät tärkeänä perusopetuksessa saavutettavia käsityön perustaitoja. Perustaidoilla katsotaan olevan merkitystä ammattikoulutukseen ja käsi- ja taideteollisuusaloille hakeuduttaessa sekä useilla akateemisilla aloilla. Käsityön ajattelukykyä kehittävän luonteen ja jatko-opinto-kelpoisuuden kannalta mahdollisuus käsityön opiskeluun halutaan turvata kaikilla kouluasteilla. Tulevaisuudessakin työntekijöiltä odotetaan laaja-alaista osaamista, psyykkistä kestävyyttä, organisointikykyä, joustavuutta, kykyä oppia nopeasti uusia tehtäviä, ryhmäytötaitoja, eri menetelmien ja välineiden hallintaa ja kehitystyötä. (Järnefelt, 2009.)

Käsityötä on Järnefeltin (2009) mukaan kehitettävä oppiaineena niin, että sen potentiaalia voidaan käyttää yhteiskunnassa vallitsevien pysyvien haasteiden ratkaisemiseen. Tällaisia haasteita ovat hänen mielestään kysymykset innovatiivisen yhteiskunnan kehittämisestä, tasa-arvon toteutumisesta sekä elämänhallinnallisten valmiuksien antamisesta. Kehittämisnäkymät hän näkee kahteen suuntaan jakautuneena: Talouselämä- ja tuotantopainotteisessa työelämälähtöisessä mallissa käsityö nähdään koko ikäluokalle tarjottavana oppiaineryhmänä, innovaatioaineena, jonka oppiaineina ovat käsityömuotoilu, teknologia ja kuvataide. Toisen näkemyksen mukaan käsityön opetuksessa tulisi keskittyä käsityötaidon, kognitiivisen ajattelukyvyn ja yksilön terveen identiteetin vahvistamiseen nykyisen yhden yhteisen käsityöoppiainerakenteen pohjalta. Käytännölliseen käsityöhön pohjaavan kasvatuksen ajatellaan kehittävän oppilaiden toimintakykyä kaikilla elämänalueilla.

Perusopetuksen yleisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistamisen pohjaksi opetushallitukselle määrittelemissään käsityön kehittämishaasteissa Lepistö (2009) lähestyy käsityön merkityksiä taidon, osaamisen ja oppimiskokemusten merkitysten, teknologisten järjestelmien ymmärtämiseen liittyvän oppimisen, yrittäjyyskasvatuksen sekä kulttuuria säilyttäviä ja kulttuuria uudistavien elementtien näkökulmien kautta. Opettajilta hän edellyttää molempien käsityön sisältöalueiden tuntemista sekä laaja-alaista ymmärrystä käsityöstä ja sen kasvatuksellisista mahdollisuuksista.

Käsityökasvatuksen tutkimuksissa pohditaan käsityöllisen tekemisen ja teknologisen tietämyksen suhdetta. Voimakkaimmat mielipiteet ovat jopa kyseenalaistaneet käsityöllisen osaamisen ja käsityötaidon merkityksen teknistyvässä yhteiskunnassa. Metsärinne linjaa teknologiakasvatuksen ja käsityön suhdetta, ja tuo esille näkemyksen, jonka mukaan yleissivistävässä käsityössä uudet tekniikoiden käsityösovellukset tuotteen valmistamiseksi tarvitsevat myös perinteisten tekniikoiden osaamista ja hallintaa. Teknisen ja tekstiilityön erojen ja samankaltaisuuksien tarkastelun sijaan koulun käsityöoppiaineen kehittämisessä tulisi keskittyä tutkimaan sitä, kuinka teknologiakasvatusta ja uusia teknisiä välineitä voidaan soveltaa joustavasti käsityöoppiaineeseen. (Metsärinne 2009, 134, 140, 152.)

1.2 Käsityön nelikenttä opetuksen ja tavoitteiden jäsentäjänä

Käytännön työssä käsityötä opettavana ja opetusharjoittelua ohjaavana aineenopettajana joudun opetussuunnitelmaa koskevien kysymysten eteen päivittäin. Tehtäväkentän hallinta on haastavaa, ja siksi halusimme muutama vuosi sitten kollegani Riitta Raution kanssa selkiinnyttää omaa ajatteluamme. Luonnostelimme opetussuunnitelman jäsentämisen ja opetusharjoittelun ohjaamisen avuksi käsityön nelikentäksi nimeämämme mallin (Huovila & Rautio, 2007). Nelikentässä ryhmittelemme käsityön tavoitteet neljään lohkoon: 1) perustaitojen ja niihin liittyvien tietojen tavoitteet, 2) suunnittelun tavoitteet, 3) työskentelytaitolliset tavoitteet sekä 4) yleiset kasvatukselliset tavoitteet.

Nelikentän jäsenitys saa perusteensa käsityöopetuksen luonteesta. Toisaalta aineen opetusta leimaavat käsityöllinen toiminta ja käsityöllinen taitaminen, toisaalta kyseessä on koulun oppiaine, jolla on tavoitteellinen kasvatustehtävä. Opettajalta aineenhallinnan saavuttaminen edellyttää kokonaisen käsityöprosessin hallintaa. Kasvatuksellisen kokonaisuuden hallinta taas edellyttää sekä työskentelytaitojen että laajempien kasvatuksellisten taitojen ymmärtämistä. Työkasvatuksen painottuminen nousee jo oppiaineen nimestä sekä sen konkreettiseen tulokseen tähtäävästä luonteesta.

Alun perin nelikenttämallin tarkoituksena oli selkiinnyttää opetussuunnitelmaa käytännön opetustyötä tekeville opettajille ja opettajaksi opiskeleville, nyt käytän sitä selvittääkseni neljän vuosikymmenen perusopetuksen opetussuunnitelmien painotuksia.

2 KÄSITYÖN KÄSITE

Nykysuomen sanakirja (1983) määrittelee käsityön käsin tai käsissä pidettävien työkaluin suoritetuksi työksi tai käsin tehdyn työn tuotteeksi. Tämä käsityö-käsitteen kaksijakoisuus on yleisesti hyväksytty käsityötieteen piirissä. Käsityön tekemis-funktiota on alettu nimittää (käsityö)prosessiksi ja tuote-funktiota produktiksi (Anttila 1993). Monikollisella käsityöt -termillä tarkoitetaan sanakirjan mukaan koulun oppiainetta.

Käsityö on ihmiselle oleellinen tapa toimia. Käsityötä koskeva tekemisen intentio on eräänlaista ihmisen perunsintentiota, koska käsillä tekeminen kuuluu ihmisen kehollisuuteen ja liikkuvuuteen sekä ihmisen maailmassa olemisen tapaan. Konkreettinen, käsin kosketeltava tuote ei ole ainoa käsityön tulos, vaan ulkoisen tuotoksen lisäksi käsityön tekeminen ja siihen liittyvät kokemukset kehittävät aina myös ihmisen henkisiä ja fyysisiä kykyjä ja ominaisuuksia synnyttämällä sisäisiä kvalifikaatioita eli elämäntaidollisia kykyjä, valmiuksia toimia tietyllä tavalla. Lisäksi tekijä oppii myös tuntemaan materiaaliaan ja maailmaa, johon itse osana kuuluu, tutustuu omiin rajoihinsa, sitoutuu tekemiseensä ja tuntee vastuuta tekemisestään. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 60, 67–68.)

Kun puhutaan konkreettisten tuotteiden valmistamisesta, voidaan määritellä, että käsityö on tuottamistoimintaa, jolle on tyypillistä, että valmistus etenee yleensä vain tuote kerrallaan tai pienissä sarjoissa päinvastoin kuin teollisessa tuotannossa. Käsityöprosessissa tekijä on keskeisessä asemassa, koska hän voi arvioida prosessia ja suunnata sen kulkua haluamallaan tavalla prosessin kaikissa vaiheissa. Työn tekijä käyttää aiemmin hankkimaansa taitotietoa syntyvien ideoitten toteuttamiseen. Ideat voidaan toteuttaa joko konvergentilla eli tunnettuja ratkaisuja soveltavalla tai divergentillä eli uusia ratkaisuja etsivällä tavalla, jolloin ne edellyttävät luovaa ongelmanratkaisua. (Anttila 1993, 32.)

Anttila kirjoittaa myös käsityön merkityksestä:

Yleensä käsityöllä on myönteinen merkitys. Se voi olla tekijälleen itselleen syvä *työdytyksen aihe*, siinä voi olla luova ja *ilmaista itseään*, mutta se voi olla myös aivan tavallista *viihtymistä* ilman tietoisia määrällisiä tavoitteita.

Käsityö on usein *innovatiivista* eli *luovaa toimintaa*. Silloin se voi olla myös sitä henkistä pääomaa, jolla on uutta annettavaa tekijälleen automatisoituvan ja taloudellisilta perusteiltaan horjuvan yhteiskuntamme rakenteellisesta muutoksesta selviytymiseksi.

Käsityöllä on *sosiaalisia ja taloudellisia ulottuvuuksia*. Se kuuluu edelleen tärkeänä osana kotitalouksien jokapäiväiseen elämään. Vaatteiden ja kodin tekstiilien valmistaminen ja korjaaminen samoin kuin kodin sisustus- ja korjaustyöt ja käyttöesineiden valmistaminen ovat edelleen osa suomalaista elämänmuotoa. Käsityöllä, etenkin tekstiilityöllä ja kodin sisustamiseen liittyvillä töillä, on siten vahva merkitys *kuluttajankin näkökulmasta*. Käsityöläiseksi lukeutuu – ja haluaa mielellään lukeutua – moni sellainen *ammattilainen*, joka tekee työnsä pääasiallisesti käsillään.

Käsityön *kulttuuriulottuvuus* on tärkeä. Käsityö on osa kansallista kulttuuriamme. Sen *traditioita ylläpitävä ja kehittävä* voima kuuluu kansalliseen identiteettiimme. (Anttila 1993, 10.)

Käsityö ottaa myös kantaa yhteiskunnalliseen keskusteluun ja yhteiskunnan kehittymiseen. Kojonkoski-Rännäli (1998, 42, 44–45) nostaa esiin kaksi eriperustaista elämäntapaa: ekologisen elämäntavan (ecological life-form) ja teknologisen elämäntavan (high-technological life-form), ja kiinnittää huomiota yhteiskunnan teknistymisen käsityöoppiaineelle luomiin paineisiin. Ihatsu (2004, 50) jatkaa ajatusta käsityön nykyisestä yhteiskunnallisesta merkityksestä kirjoittamalla, että yksi nykykäsityön tärkeimmistä yhteiskunnallisista tehtävistä ei ole toimia yksin modernismin vastarintana, vaan edustaa lisäksi jokapäiväisiä, inhimillisiä arvoja, jotka näyttävät hautautuneen korkean teknologian ja kulutusyhteiskunnan rakenteiden alle. Viime vuosina opetussuunnitelman ympärillä käyty keskustelu on usein keskittynyt kysymykseen teknologisen elämäntavan suhteesta käsityön opetukseen ja sen tavoitteisiin. Tavallisimmin keskustelu on leimautunut sukupuolten väliseksi kysymykseksi ja kysymykseksi tekstiilityön ja teknisen työn sisällöistä. Käsityön muut, koko oppiaineen kattavat ulottuvuudet ovat tässä keskustelussa jääneet huomattavasti vähäisemmälle huomiolle.

2.1 Näkökulmia käsityöhön

Kokonainen käsityö ja ositettu käsityö

Kun käsityöllisessä prosessissa sama henkilö suorittaa kaikki vaiheet, eli tuotteen ideoinnin, esteettisten ja teknisten ominaisuuksien suunnittelun ja itse valmistamisen aina arviointiin asti, voidaan puhua *kokonaisesta käsityöstä* (Kojonkoski-Rännäli 1995) tai *kokonaiskäsityöstä* (Peltonen 1988). Käsityön suuri arvo ihmisen kasvamisen ja kehittymisen kannalta nähdään tekemisen prosessin eheydessä ja kokonaisuudessa. Kokonainen käsityö vaatii sekä ihmisen henkisten ja älyllisten että hänen fyysisten ja motoristen kykyjensä käyttöä ja harjaantumista, jolloin se mahdollistaa ihmisen kehittymisen monipuolisesti olemuksensa kaikilla alueilla. Tämän kaikille olemuksen alueille yltävän kehittämisen vuoksi Kojonkoski-Rännäli katsoo

kokonaisen käsityön kuuluvan koulukäsityöhön ja näkee sen merkittävänä myös harrastustoiminnassa ja ammatillisesti orientoituneessa käsityössä. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 68, 92–93.)

Käsityö ei aina ole kokonaista käsityötä, vaan sitä on mahdollista toteuttaa myös *ositettuna käsityönä* (Kojonkoski-Rännäli 1995) tai *kohdekäsityönä* (Peltonen 1988). Ositetulla käsityöllä Kojonkoski-Rännäli tarkoittaa tuotteen valmistusprosessia, jossa taiteellinen suunnittelu on tehty muualla ja tekijä toteuttaa toisen suunnitelmaa. Mitä pitemmälle ositettua käsityö on, sitä enemmän siinä painottuvat tekemisen prosessin manuaaliset vaiheet ja sitä yksipuolisemmaksi se kokonaiseen käsityöhön verrattuna jää (Kojonkoski-Rännäli 1995, 99). Ositettu käsityö ehkä kaikkein yleisin käsityömuoto silloin kun käsityö on harraste, kuten myös silloin, kun kyseessä on rationalisoitu käsiteellinen valmistaminen. Ositettu käsityö edellyttää tekijältään teknisten ongelmien ja tuotteen funktioon liittyvien ongelmien ratkaisutaitoa, materiaali- ja työväline-tuntemusta, tekniikoiden hallintaa, sekä esteettisiä valmiuksia ja luovuutta. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 93–94.)

Heikkilä (1987) jakaa käsityön tavalliseen, luovaan, taide- ja kokeilevaan käsityöhön. Tavallisessa käsityössä tiedetään jo käsityöprosessin alkaessa, millaiseen lopputulokseen, tuotteeseen ollaan pyrkimässä ja sen toteuttamiseen tarvittavat keinot ja tekniikat tunnetaan. Työskentely etenee valmiin mallin tai ohjeen mukaan. Tällöin tavallinen käsityö on osapuilleen samankaltaista kuin Kojonkoski-Rännälin kuvaama ositettu käsityö. Luovassa, taide- ja kokeilevassa käsityössä voidaan puhua kokonaisesta käsityöprosessista. Tuotteen ideointi kuuluu prosessiin ja sen tuottamiseen liittyvät ongelmat syntyvät ja ratkaistaan prosessin kuluessa.

Näkemyistä kokonaisen käsityön ylivertauudesta tulisi päivittää osoittamaan myös ositetun käsityön arvoa. Käsityön tekemisvaihe nähdään usein mekaanisena toistona ja motorisena taitavuutena, jolla on merkitystä yksinomaan taidon harjoitteluvaiheessa tai suunnitelmien toimeenpanemisessa. Tällainen ajattelu vie huomion vahvaan tekniseen toteutukseen perustuvalta käsityöltä, eikä se anna tekemiselle arvoa itsessään. (Koskennurmi-Sivonen 2002; Kyllönen 2009, 14.) Tekniikoiden ja työvälineiden hyvä tunteminen, motoristen taitojen hallinta ja hyvät työskentelytaidot ovat kuitenkin käsityöllisten perustaitojen lähtökohta. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 98; Pöllänen & Kröger 2006, 93). Yksittäisen prosessin osa-alueen syvempi hallinta nousee merkitykselliseksi ja riittäväksi sekä korkealle jalostuneessa käsityöllisessä tekemisessä että aloittelevassa harjoittelussa. Ammattikäsityössä pitkälle ositetun käsityön osuus on huomattava (Kojonkoski-Rännäli 1995, 94). Yksilöllisissä tuotteissa tekninen ja esteettinen suunnittelu sulautuvat ajassa yhteen, ja tällöin taito, myös tekninen taito on panostusta esteettiseen kokonaisuuteen

(Koskennurmi-Sivonen 2003, 133.) Oppilaan prosessissa voi – ja oppimisen tietyissä vaiheissa tulee – painottua selkeästi taidon harjoittaminen tai suunnitteleminen, sinnikäs työskentely tai esimerkiksi käsityöllinen ilmaisu. Oppimisen vaiheissa kukin näistä asioista antaa riittävän ja merkittävän sisällön sekä onnistumisen kokemuksen, vasta tulevaisuuden tavoitteena voi olla kokonaisen käsityön hallinta.

Käsityö taitona

Käsityötaitoa pidetään yhtenä käsityöllisen suunnittelu- ja valmistusprosessin merkittävimmistä ulottuvuuksista (Kaukinen 1998, 25). Taidon näkökulmasta käsityö määritellään sellaiseksi käsityön muodoksi, jossa lähtökohtana on käsityötaidon substanssi, spesifinen käsityölaji, jonka käsitetään sisältävän käsityötekniikka-, materiaali- ja traditioaspektit (Pöllänen & Kröger 2004, 166). Kojonkoski-Rännäli (2006) erottaa pelkästä mekaanisesta osaamisesta taidot, jotka hän nimeää varsinaisiksi taidoiksi. Käsityötä hän pitää tällaisena varsinaisena taitona, ”tekemisvalmiutena”, siksi että käsityötaito pitää sisällään kyvyn ”päättellä totuudenmukaisesti”. Tähän kykyyn kuuluu käytettävien materiaalien ja tekniikkojen tuntemisen ja niiden käytön osaamisen lisäksi myös hyvin perusteltua tietoa siitä, mitä tekee, miten tekee, mistä materiaalista tekee ja myös siitä, minkä vuoksi tekee.

Taidot jaotellaan perinteisesti henkisiin taitoihin ja fyysisiin taitoihin. Tätä jaottelua Kojonkoski-Rännäli (1998, 64–65) pitää ongelmallinen siinä mielessä, että käsillä tekemisen taito edellyttää myös ajattelun taitoja; ajattelun tasolla tapahtuvalla ideoinnilla ei ole merkitystä ilman niitä fyysisiä taitoja, joita ideoiden toteuttaminen vaatii. Käsityötaitoa ei ole olemassa sellaisenaan, vaan sen hallintaan sisältyy motorisen suorituksen lisäksi mm. monenlaisen informaation nopea ja rationaalinen käsittelykyky, kommunikointikyky, vahva minäkäsitys ja itseluottamus sekä sosiaalisen ja muun ympäristön huomioon ottamisen kyky (Anttila 1993, 63). Myös Lepistön mukaan käsityötaidossa on kyse kognitiivisten taitojen, kehollisten taitojen sekä ns. kulttuuristen taitojen kimpusta. Taitojen perusta on ihmisen fyysisessä olemuksessa, ja taitavuus eli jonkun asian taidon hallinta syntyy järjestelmällisestä harjaannuttamisesta. (Lepistö 2004, 32–34.)

Taidon merkityksen, erityisesti kädentaitojen ja suunnittelutaitojen välisen painotuksen pohdinnan taustaksi voidaan nostaa Schefflerin (Koskennurmi-Sivosen 2003, 133 mukaan) taitojen jaottelu rutiinitaitoihin ja kriittisiin taitoihin. Rutiinitaidot ovat taitoja, jotka paranevat harjoittelemalla ja vaikuttavat siihen, miltä työn jälki näyttää. Hyvät rutiinitaidot lisäävät laadun tuntua ja siten myös työn esteettisyyttä, mutta taiteellista vaikutelmaa ne eivät kasvata. Ilmaisun ja yksilöllisyyden ilmentämiseen ja tuotteen hengen herättämiseen tarvitaan myös kriittisiä taitoja.

Dormer (1994, 40–57, 70) näkee käsityötaidon muodostuvan kahdesta erilaisesta oppimisprosessista: taidonhankintaprosessin päämääränä on hankkia jokin tietty käsityötaito tiettyä tarkoitusta varten, käsityötaidon avoimessa harjoitteluprosessissa toiminta on jatkuvaa ja luovaa. Käsityötaidon avoimelle harjoitteluprosessille on keskeistä voimakas tavoitesuuntautuneisuus spesifiseen taitolajiin, prosessia ohjaavat taitolajin sisäiset säännöt, ekspertin toiminnan matkiminen, tietotaitoon harjaantuminen, kokeilujen tekeminen ja arviointikyky. Dormer nostaa esille myös käsityöllisiin taitoihin ja käsityötietoon liitetyjä virheellisiä mielikuvia. Hänen mielestään käsityöhön liitetty säännönmukaisuus on ristiriidassa ajatuksenvapauden, mielikuvituksellisuuden, ilmaisullisuuden sekä persoonallisen luovuuden kanssa. Myös käsitys käsityöstä mekaanisena, nopeasti haltuunotettavana tekemisenä, johon ei sisälly luovaa ideointia tai esteettistä arviointia antaa virheellisen kuvan käsityöllisestä tietämisestä. Vaarana on luovaa toimintaa estävien rutiinien omaksumisen. Dormer haluaa oikaista näitä väärinkäsityksiä ja väittää, että käytännöllisen taidon hankkiminen vie aikaa ja sen todellinen hallinta edellyttää taidon syvällistä omaksumista. (Dormer 1994, 7–8; Koskennurmi-Sivonen 2002.)

Käsityölliseen taitoon liittyy kiinteästi käsityöllinen tieto auttaa tekijää näkemään työn lopputuloksen sekä sen, että hän voi saavuttaa tavoitteensa. Henkilöllä, jolla on kyky luoda tällaisia mielikuvia, on käsityötietoa, ja jos hän toimii tuloksellisesti niiden mukaan, eli tekee hyvän tuotteen, hänellä katsotaan olevan myös käsityötaitoa – tieto ja taito ovat siis hyvin läheisessä yhteydessä toisiinsa. (Koskennurmi-Sivonen 2002.) Myös Syrjäläinen (2003, 13) liittää taidon haltijoille eli asiantuntijoille toiminnallisen osaamisen lisäksi myös tiedollista käsitystä niistä periaatteista, joihin taidon harjoittaminen perustuu. Sen sijaan työntekijöillä, taidon suorittajilla, on hänen mukaansa vain käytännön kokemusta tehtävän suorittamisesta. Käsityön taitoa ja tietoa käsitellään myös luvussa 5 Nelikenttä.

Käsityön ja taiteen rajapintaa

Käsityön ja taiteen välistä suhdetta voi lähestyä joko pohtimalla taidekäsityön merkitystä tai etsimällä käsityön ja taiteen välistä rajaa.

Pöllänen ja Kröger (2000, 2004) lähestyvät käsityötoimintaa taitolajipainotteisena, taidepainotteisena tai tuotesuunnittelupainotteisena toimintana. Taidepainotteisen käsityötoiminnan lähtökohtana on mielikuva, ajatus tai tunne. Keskeistä toiminnassa on mielikuvan prosessoiva, persoonallinen ja itseohjautuva kehittäminen. Toiminnan lopputulosta voidaan kutsua taideteokseksi, jossa idea tai ajatus on ilmaistu käsityöllisin keinoin.

Silloin kun käsityö halutaan liittää taiteen piiriin, puhutaan usein taidekäsityöstä. Tällöin käsite pitää sisällään ajatuksen siitä, että käsityöhön sisältyy ominaisuuksia, jotka

vastaavat niitä taidemaailman luomia toimintakäytäntöjä, joiden perusteella se voidaan asettaa ehdolle taideteoksena. (Pöllänen & Kröger 2000, 245.) Häti-Korkeilan ja Kähösen (1985, 14) määrittelyn mukaan taidekäsityönä valmistetuissa tarve- ja koriste-esineissä esteettiset näkökohdat ovat vallitsevia.

Taidekäsityössä korostuu ilmaisu käsityön avulla. Ilmaisua voi liittyä aikaan tai sen herättämiin kokemuksiin. Pyrkimyksenä on kuvata sitä todellisuutta, ehkä vaikuttaakin siihen käsityöllisen ilmaisun keinoin. Taidekäsityö voi olla myös itseilmaisua, jolloin taide toimii tunteiden ja kokemusten järjestäjänä, jopa terapeuttisenakin välineenä. Itsetuntoa eheyttävää vaikutusta korostavat taiteen kautta heräävät onnistumisen kokemukset. (Pöllänen & Kröger 2000, 246.) Taidekäsityö vaatii tekijältään ennakkoluulottomia persoonallisia panostuksia, ideoiden monipuolista kehittelyä ja uusien työtapojen löytämistä. (Heikkilä 1987, 84–85.)

Taidekäsityöhön liitetään usein käsite luova käsityö. Luovan käsityöprosessin lähtökohtana on käsityön tekijän ulkoisen ja sisäisen todellisuuden vuorovaikutuksena muodostuva tarttumapinta. Tarttumapintojen ja tekemiensä havaintojen kautta käsityön tekijä löytää erilaisia ongelmia, jotka tuottavat ideoita käsityöprosessin käynnistämiseksi. Luovassa käsityön prosessissa idea syntyy ongelmasta. Ongelman ratkaisemiseen prosessoija käyttää sisäistä todellisuuttaan. Ratkaisuja joudutaan usein rajaamaan ulkoisen todellisuuden mukaan, koska yleensä käsityösuoritus on tilannesidottu. Ideoiden ei vielä tarvitse olla lopullisia, vaan niitä seulotaan ja kehitetään ja lopulliset tuotteet kehitetään ideoista, joissa on tarkoituksenmukaisesti yhdistetty persoonallista ainesta ulkoisen todellisuuden tarjoamiin tilannetekijöihin. (Heikkilä 1987, 85.)

Puhuttaessa taidekäsityöstä ollaan jo liukumassa käsityöstä taiteeseen. Käsityön ja taiteen välistä rajanvetoa Kojonkoski-Rännäli (1995, 81–82) kommentoi, että kaikki ihmisen kaikkina aikoina käsillään tekemät tuotokset ovat enemmän tai vähemmän taidetta, jos pyrkimys harmonisiin muotoihin ja kauneuteen katsotaan pyrkimykseksi taiteellisuuteen. Käsityön tuotos voi ”tulla” taideteokseksi silloin, kun tekijällä on ollut pelkän käyttö- tai koriste-esineen tekemisen lisäksi tarkoitus ja kyky ilmaista työssään jokin idea tai ajatus. Sekä käsityössä että taiteessa tekemisen tuloksena syntynyt artefakti on suhteellisen pysyvä esine, eikä näin ollen taidetta ja käsityötä ole ollenkaan helppo erottaa toisistaan. Käsityön ja taiteen rajanvedon kysymykseen liittyy myös kysymys laadusta, sillä vain laadukas käsityötuote miellyttää myös esteettisesti. Pyrkimys tulla taiteeksi tai olla taidetta kariutuu mahdottomuuteen, jollei tuotos tee oikeutta myös käsityölliselle osaamiselle. (Dormer 1994, 37, 76; Koskennurmi-Sivonen 1998, 55–56.)

Ihatsu puolestaan esittää neljä kriteeriä, joiden perusteella taide ja käsityö voidaan erottaa toisistaan: 1) Taide ilmaisee henkisyttä, käsityö (craft) fyysisyyttä, 2) taide käsitetään

esteettiseksi, käsityö toiminnalliseksi, 3) taidetta pidetään originaalina ja yksilöllisenä, käsityötä perinteisenä ja toistavana, 4) taiteella on vapautta, käsityö on rajattua. (Ihatsu 2002, 60.)

Useinkaan tällaisten erotteluiden tekeminen taideartefaktin ja käsityötuotteen tai taiteellisen ja käsityöllisen toiminnan suhteen ei ole helppoa, ei ehkä lainkaan mahdollista eikä edes tarpeellista. Laadukkaassa käsin tehdyssä tuotteessa esteettinen kokonaisuus syntyy teknisen ja esteettisen suunnittelun sekä teknisen taidon yhteen sulautumisena. Käsityötä ei voi sitoa vain taiteen kriteereihin, eikä käsityössä ilmenevää esteettisyyttä pidä automaattisesti nimetä taiteeksi, vaan käsityölle tulee antaa käsityöllinen itseisarvo. Käsityölle tulee antaa mahdollisuus luovuuteen, omaperäisyyteen ja esteettisyyteen ilman taiteen rajankäyntiä. (Koskennurmi-Sivonen 2003, 132–134.)

Käsityön ruumiillisuus

Dormer (1997, 151–152, 157) näkee kädentaitojen intohimoisen harjoittamisen taustalla sen nautinnon, joka herää sellaisesta käytännöllisestä toiminnasta, jossa voi koko ajan oppia uutta ja saavuttaa hallinnan tunteen. Tekeminen voi viedä mennessään myös silloin, kun intohimo kohdistuu esineisiin. Tällöin objektit, käsityötuotteet, voivat tuottaa vahvoja kokemuksia itsen ja ympäristön vuorovaikutuksesta. Tekemisen tarkoituksena on ”ymmärtää” esinettä ja sen valmistamista. Konkreettinen tekeminen saattaa olla myös luonteva tapa työstää ajatuksia ja suunnitelmia.

Ihatsun (2006, 20, 26) mielestä käsityön ruumiillisuuden vahvistumisen ilmentää postmodernia aikaa, aikaa, jolle on tyypillistä tiedon sijasta tarkastella kokemusta ja teorian asemesta harjoittaa käytäntöä. Anttila (2006, 6–7) puolestaan puhuu käsityön aistisuudesta ja käsin kosketeltavan merkityksestä käsityön tulevaisuudelle.

Käsityön tekeminen ei ole vain mekaanista opitun toistamista, vaan jatkuvan aistihavaintojen virran hallitsemista. Kyllönen määrittelee käsityön tekemisen ruumiilliseksi ajatteluksi, jossa aistiva ja liikkuva ruumis itse osaa ja tietää. Hän käyttää esimerkkinään neulomista, sillä siinä ilmenee sekä harjaantumisen tuoma tekemisen vaivattomuus, esitietoinen aistien aktiivisuus ja jatkuva ennakointi. Automatisoitunutta taitoa ei tarvitse ”ajatella”, koska ruumis tekee sen ikään kuin puolestamme. (Kyllönen 2009, 46.)

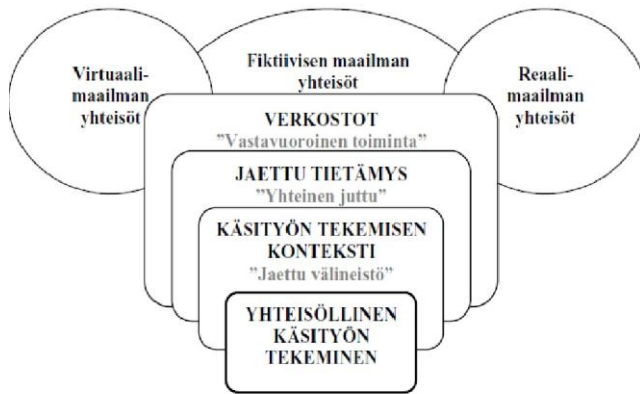
Kojonkoski-Rännäli nimeää käsityön tekemisen intention perusintentioksi. Käsin koskettaminen antaa hänen mukaansa tilaisuuden ruumiillisen, välittömään kosketukseen maailman kanssa. Käsin tekemällä ihminen tutustuu maailmaansa, sitoutuu materiaaliinsa sekä pääsee kokemaan oman tekemisensä mahdollisuudet ja rajat. Modernin tekniikan keinoin

tekeminen sen sijaan ohjaa ihmisen saamaan pääasiallisen tietonsa maailmasta älynsä ja ajattelunsa avulla. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 54.) Tutkimuksen valossa käsin tekemisellä on ainutlaatuinen merkitys ainoana tuottamistapana, jossa tekijän elimellinen yhteys työstettävään materiaaliin syntyy ja säilyy. Sitä kautta saavutettava kokemuksellinen materiaalituntemus on yksilön tie materiaalin ja sen lähteen, luonnon kunnioitukseen. Vain oman energiansa ja omien taitojensa varassa työskentely opettaa niin ikään suhtautumaan kriittisesti ja varovaisuudella ihmisen tuottamistoimintaan yleensäkin. Tämänlaatuisen ihmisen kehittymisen avulla on saavutettavissa kestäviä ratkaisuja myös yhteiskunnan kehittämisessä ja yhä ylivoimaisemmiksi kasvavien ekologisten ongelmien hoitamisessa. (Kojonkoski-Rännäli 1998, 48–49.)

Yhteisöllinen käsityö

Taloukasvua korostavan vaiheen jälkeen aikamme arvomaailmassa on tapahtumassa siirtymää kohti entistä voimakkaampaa yhteisöllisyyden, itse tekemisen ja kestävän kehityksen korostamista. Tarve yhdessä tekemiseen on kasvanut ja käsityöstä on tullut yhteisöllistä toimintaa, jossa voidaan ylittää ihmisten välisiä rajoja, sekä kulttuurin ja kielen muureja. (Käsi- ja taideteollisuusliitto Taito ry.) Käsityön kieli on globaalia kieltä. Käsin tekeminen on noussut näkyväksi aivan uudella tavalla sekä tietoteknisen kehityksen, sen myötä heränneen käsityöllisen verkostoitumisen että muuhun harrastustoimintaan liittyvän tekemisen kautta. Oppimista ei enää nähdä yksinomaan yksilökeskeisenä tiedon omaksumisena vaan käytäntöjen osaamisena, sekä osallistumisena yhteisöön ja yhteisen kehittämisen kulttuuriin (Lahti 2009).

Interaktiivinen mediamaailma on lisännyt kykyjä ja mahdollisuuksia lineaarisen ajattelun sijasta rinnakkaisprosessointiin. Tekemistä leimaavat entistä voimakkaammin visuaalisuuden tärkeys tiedon välittämisessä, ennakkoluuloton tekemällä ja kokeilemalla oppiminen sekä omakohtaisen kokemuksen merkityksen korostuminen. Verkot liittävät toimijoita yhteisöllisiksi tiimeiksi ja antavat jäsenilleen samalla mahdollisuuden vuorotella erilaisissa rooleissa: opiskelijan, perheenjäsenen, ohjaajan, työtiimin tai esimerkiksi harrasteverkoston jäsenenä. (Mäyrä 2003, 14–15, Vartiainen 2006, 93 mukaan.)



Kuvio 1 Yhteisöllisen käsityön tekemisen käsitteellinen malli (Vartiainen 2006, 94)

Vartiainen (2006, 94) kaavailemassa yhteisöllisen käsityön tekemisen mallissa käsityöllisen prosessin tiedonhankinta tapahtuu kolmella tasolla: *virtuaalimaailmassa*, *reaalimaailmassa* ja *fiktiivisessä maailmassa*. Tutkimuksen kohteena olleissa verkostoissa toimivissa harrastajayhteisöissä virtuaalimaailmaan kuuluivat esimerkiksi harrastajia yhdistävät internet-palvelut, reaali-maailman yhteisöistä taas haettiin tarvittavaa faktatietoa. Fiktiivisen maailman tehtävänä on sekä tukea omaa kuvitteellista maailmaa että toimia käsityönäytösten ympäristönä. *Verkostojen* merkitys on auttaa asiantuntijatiedon saamisessa sekä toimia yhteisen toiminnan ympäristönä.

Jaettu tietämys verkkoympäristössä kehittää osallistujien kykyä monipuoliseen tiedon prosessointiin. Yhteisen vastuun herättämisen lisäksi toiminnalla edesautetaan yksilöiden toimintavalmiuksia myös erilaisissa yhteiskunnan ja työelämän vaatimissa toiminnoissa. Samalla tulevat lähemmäksi myös ne reaali-maailman yhteisöt, joihin jokainen yksilö jotenkin sitoutuu. Vartiainen (2006, 95) näkee verkostoilla huomattavaa merkitystä yksilön sosiaalistumisprosessissa. Osallistumalla yhteisöjen toimintaan ja olemalla mukana jaetun tiedon foorumeilla yksilö voi kasvattaa myös omaa henkistä pääomaa.

Käsityön tekemisen kontekstissa yhdessä tekeminen, käsityöstä keskusteleminen sekä ongelmien ratkominen yhteisellä foorumilla kehittävät osallistujien käsityöhön liittyvää tietämystä ja sitä kautta käsityön tekemisen taitoja. *Käsityön tekeminen* voidaan nähdä yhteisöllisenä tekemisenä, vaikka teknisesti yksilö suorittaa käsityöprosessin pitkälti itse. Virtuaaliympäristö tarjoaa hyvän mahdollisuuden tiedon hakemiseen ja tiedon tuottamiseen. Taidon neuvomiseen verkosto on vielä kömpelö työväline, sillä hyväkään video ei voi korvata henkilökohtaista ja ammattitaitoista opettamista. Verkosta on suurin hyöty käsityöprosessin suunnitteluvaiheessa, käsityöllisen tiedon hankinnassa sekä yhteyksien ylläpitämisessä. (Vartiainen 2010, 71.)

Lahden (2008, 23) tutkimus osoittaa, että virtuaalisten oppimisympäristöjen käyttö ei automaattisesti takaa yhteisöllistä suunnitteluprosessia, mutta ne voivat luoda puitteet sekä

oman ajattelun että sosiaalisesti jaetun osaamisen kehittämiseen. Menestyksellinen yhteisöllinen suunnittelu perustuu avoimiin ja autenttisiin tehtäviin. Suunnittelutehtävän tulee olla aito ja haastava, ja sen ratkaisemisen tulee edellyttää aitoa yhteisöllistä toimintaa. Hyvässä ryhmässä kaikilla ryhmän jäsenillä on riittävästi yhteistä tietopohjaa, sekä erilainen, mutta kuitenkin osittain päällekkäinen asiantuntijuus. Nopeasti yleistyneet verkossa toimimisen muodot, kuten käsityöblogit ja kollektiiviset ohjesivustot antavat mahdollisuuden uudelleenlaiselle vuorovaikutukselle, sosiaaliselle verkostoitumiselle ja asiantuntijuuden jakamiselle. Niiden kautta luodaan kontakteja ja osallistutaan yhteisöön.

Työskentelyn yhteisöllisyys ei kuitenkaan ole mitään ennenkuulumatonta ja ongelmatonta. Käsityöhön on aina kuulunut yksin tekemisen ohella myös yhteisöllinen tekeminen – uusi teknologia on vain antanut sille uuden muodon. Pelkkä verkossa työskenteleminen ei takaa yhteisöllisyyttä ellei toimintaa ole suunniteltu ryhmää ja sen tavoitteita vastaavaksi. Kokonaan virtuaalista suunnittelua lupaavammalta näyttääkin ratkaisu, jossa yhdistetään sekä verkossa tapahtuvaa suunnittelua että käsin kosketeltavaa toimintaa. (Lahti 2009.)

Käsityö ilmaisullisena ja elämänhallintaa rikastuttavana

Käsityö parhaimmillaan antaa niitä onnistumisen ja selviytymisen kokemuksia, joista syntyy tunne elämänhallinnasta. Käsityöllä nähdään merkitystä sekä minän eheyttäjänä että minän rakentajana, myös käsityön terapeuttinen merkitys on tunnettu ja tunnustettu. Itse tehdyt tuotteet ovat ilmaisia, jotka kertovat tekijänsä persoonallisuudesta; tuotteet ovat tekijänsä persoonallisuuden jatke. (Räsänen 2009, 29; myös Pöllänen 2006, 75.)

Elämänhallinnassa on keskeistä kokemus siitä, kuinka yksilö tulkitsee elämäntilanteensa ja sen kontrolloitavuuden. Tärkeintä ei ole se, kuinka hallittua elämä ulkoisesti on, vaan olennaista on yksilön käsitys siitä, miten hän voi elämäänsä vaikuttaa sekä siitä, mitä selviytymisstrategioita hänellä on käytettävissään. (Pöllänen 2006, 67, 72; Leinonen 2009, 11.) Kaukinen (2009b, 53) jakaa elämänhallinnan ainakin arjenhallintaan ja kriisinhallintaan. Hän liittää arjenhallintaan työnteon rinnalle myös vapaa-ajan, jossa käsityöllä on viihtyvyyttä, luovuutta ja itsensä toteuttamista lisäävä merkitys. Kriisinhallinnan näkökulmasta Kaukinen viittaa tutkimuksiin, joissa lisääntyneen depression syynä nähdään vaivan kautta syntyvän mielihyvän puuttuminen. Kaukinen nimeääkin käsityössä syntyvää tekemisen iloa 'vaivalla hankituksi palkkioksi'.

Elämänhallintaa rikastuttavaa merkitystä korostaa myös käsityön ilmaisullisen arvon korostaminen tekniikkapainotteisen lähestymistavan sijaan. (Collanus, Guttorm, Jokela &

Kärnä-Behm 2006, 150–151.) Opetuksen mielekkyys sekä käsityön merkitys itsetunnolle ja elämönhallinnalle nousee käsityöprosessista ja siihen liittyvästä luovasta tekemisen ilosta sekä ongelmanratkaisua ja toiminnallisia taitoja kehittävästä toiminnasta. (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 73.) Monipuolisen toiminnan kautta käsityö vahvistaa arjen elämönhallintataitoja ja antaa kasvun eväitä kehittämällä käden taitoja ja arjen valmiuksia sekä ohjaamalla järkeviin toimintoihin. Käsityössä teorian ja käytännön kiinteä yhteys mahdollistaa ongelmien käsittelyn konkreettisissa tilanteissa.

Käsityö on tekijänsä kasvua ja persoonaa tukevaa toimintaa, joka vahvistaa luottamusta omiin mahdollisuuksiin. Vahvistumiseen liittyvällä voimaantumisen käsitteellä tarkoitetaan prosessia, jossa ihmisen sisäinen voimantunne kasvaa, identiteetti selkiytyy sekä itsetunto ja elämänmyönteisyys lisääntyy. Voimaantumisen prosessi on sekä yksilöllinen että sosiaalinen, mutta vaikutusaltis toimintaympäristön olosuhteille. Voimaantuminen liittyy merkittävästi itsetuntoon ja motivaatioteorioihin, ja sen edellytyksenä on, että ihmisellä on toiminnan vapaus: hän asettaa itse omat päämääränsä ja luottaa omiin kykyihinsä. (Leinonen 2009, 11.)

Voimaantumisen prosessi edellyttää omien voimavarojen löytämistä. Tällainen voimavara voi olla kyky tai taito – esimerkiksi käsityötaito. Sekä voimaantumisessa että elämönhallinnan kokemuksessa on olennaista sisäisen hyvinvoinnin lisääntyminen hallinnan ja voiman tunteen avulla, kokemus siitä, että selviytyy ja osaa. (Guttorm 1999, 25–26; Leinonen 2009, 11.)

Pohtiessaan käsityön terapeutisuutta Pöllänen (2008, 91) nostaa keskeiseksi lähtökohdaksi käsityön sisältämän sisäisen psyykkisen prosessoinnin sekä toiminnan antaman mahdollisuuden asioiden ajalliseen etäännyttämiseen ja symboliseen erittelyyn.

Shütz (2004, 62–63, Pöllänen 2008, 92 mukaan) kuvaa käsityön terapeutista prosessia käsityömateriaalien ja tuotteiden, käsityöntekijän itsehavainnoinnin ja sosiaalisen ulottuvuuden terapeutisesta luonteesta käsin. Käsityön merkityksen hän näkee olevan sisään käsityössä rakennuttuna, sillä sekä käsityöprosessi että käsityöllinen produkti voi itsessään olla terapiaa tai terapeutista. Kun käsityön tekijä luo uusia käsityökokemuksia kognitiivisten prosessien kautta, hän analysoi uusia käsityötuotteita tai käsityöprosessia aikaisempiin kokemuksiinsa verraten. Tällöin käsityöllä on *terapiamuodon* merkitys. Käsityöllä voi olla myös käsityön ulkopuolella oleva merkitys. Tällöin käsityön luonne on symbolinen, ja merkityksen kannalta ratkaisevinta on käsityöhön liittyvä konteksti. Syntyvien tuotteiden tai käsityöprosessin herättämät niin menneeseen kuin nykyiseen elämään sekä tulevaisuudenkuvien rakentamiseen liittyvät assosiaatiot ovat terapeutista tai terapiassa käsiteltävää ainesta. Käsityön merkitys on tällöin toimia *terapian välineenä*. (Pöllänen 2008, 93–94.)

Myös käsityöllistä ilmaisuprosessia voidaan lähestyä kahden näkökulman kautta. Toisaalta keskeistä on käsityö, käsin tekeminen, vuorovaikutus materiaalin ja välineiden sekä käytettävän tekniikan välillä, itseilmaisu, käsityöprosessiin kuuluva reflektointi sekä vuorovaikutus käsityöprosessin vaiheisiin liittyen muiden henkilöiden kanssa. Toisaalta käsityö voidaan nähdä sisäisen maailman ilmaisun välineenä, jolloin terapeuttinen muutos perustuu yksilön ja käsityön väliseen suhteeseen sekä käsityötilanteen herättämiin muutoksiin tunteissa, aisteissa, ajatuksissa tai käyttäytymisessä. (Pöllänen 2008, 92–94.)

Teknologinen näkökulma

Yleisessä keskustelussa teknologinen näkökulma mielletään teknisen työn sisältöalueeksi, tekemiseksi, jossa korostuu työtekniikoiden, työvälineiden, koneiden ja laitteiden käyttö. Käsityön tekemisen prosessi nähdään tekstiilimateriaaleja työstettäessä enemmän humanismiin sekä kulttuuriin suuntautuvana, kun taas teknisen työn sisällöissä painottuvat puolestaan luonnontieteisiin ja insinööritieteisiin sisältyvät teknologia, tekniset taidot, tieto työstä ja työtaidot. Tekninen työ yhdistetään nykyisin tiiviisti myös teknologiakäsitteeseen (Kojonkoski-Rännäli 2010, Metsärinne 2003, 63–77). Teknologisella näkökulmalla haetaan tekemistä, joka johdattaa toiminnallisesti työn maailmaan ja teknologiaan sekä antaa tietoja, taitoja ja asenteita, jotka tukevat ihmisen selviytymistä työssä ja teknistyvässä yhteiskunnassa. (Kantola 1997, 49.) Koulumaailmassa on eri yhteyksissä käyty kiihkeääkin keskustelua teknologian opetuksesta ja teknologiakasvatuksesta, on esitetty myös koko käsityö-oppiaineen nimen muuttamista käsityö ja teknologia -oppiaineeksi tai teknologiakasvatukseksi (Rasinen & al. 2010).

Teknologinen näkökulma tekstiilityössä ilmenee käsityötieteen tieteenalan määritelmästä, jossa yhdeksi vaatetus- ja ympäristötekstiilien tutkimuksen pääsuunnaksi on määritelty tekstiiliteknologia. Tekstiiliteknologialla tarkoitetaan tekstiilimateriaalien, tekstiilien hoidon, tekstiilityön menetelmien (kankaankudonta värjäys, painanta, leikkaus, ompelu, neulonta, kirjonta), tekstiilityön välineiden ja koneiden tutkimus sekä käsityön eli käden työn edellyttämien motoristen ja psykologisten valmiuksien, affektiivisen ja sosiaalisen puolen tutkimusta. (Pietikäinen, 2006, 81.) Teknologiakasvatuksesta oppiaineen näkökulmasta myös luvussa 3 Käsityö oppineena.

Monen summa

Käsityön suuntausten, painopistealueiden määrittelemisen, tuntuu hyvin haastavalta tehtävältä, sillä väistämättä syntyy ajatusten päällekkäisyyksiä ja luokittelemattomia suuntia. Lohdullista, että myös Pöllänen ja Kröger (2000, 250) pohtivat samaa kysymystä.

Opetussuunnitelman näkökulmasta herää ensimmäiseksi kysymys siitä, kuinka teknisen käsityön painopistealueet asettuvat tekstiilityön painopistealueisiin nähden, mitä näkökulmia se tuo tullessaan tai mikä on taidekäsityön, tuotesuunnittelun ja taitokäsityön keskinäisten suhteiden merkitys ja niiden summa. Käsityön ja käsityöopetuksen rajaaminen yhteen malliin tai vain tietyn lähtökohdan ympärille on mahdoton tehtävä, mutta erittely osoittaa käsityön moninaisuuden ja sen laajat mahdollisuudet.

2.2 Käsityö prosessina

Käsityö on kokonaisvaltainen ihmisen, teknologian ja ympäristön vuorovaikutusta sisältävä prosessi. Prosessilla tarkoitetaan varsinaista tekemistä, jossa tekijä hyödyntää aikaisempia tietojaan ja taitojaan ideoidensa toteuttamiseen käyttämällä joko tunnettuja ratkaisuja soveltavalla tavalla tai hyödyntämällä luovaa ongelmanratkaisua uusien ratkaisujen etsimisessä. Käsityön prosessi on sidoksissa vallitsevan kulttuurin arvoihin, perinteeseen ja muotokieleen, ja siten sitä arvioidaan kyseisen ympäristön taloudellisten ja sosiokulttuuristen tekijöiden mukaan. (Lepistö 2004, 23–24.)

Kaukisen (2004, 15) mukaan käsityöllisen prosessin sisäisiä prosesseja ovat tuotteen ideointi sekä esteettinen ja tekninen suunnittelu ja ulkoisia prosesseja ovat ihmisen toiminnat. Käsityöllinen prosessi on yksittäisvalmisteen eli produktin aikaansaamista. Käsityöprosessin vaiheet ovat karkeasti määriteltynä suunnittelu, valmistus ja arviointi. Suunnittelu sisältää tuotteen ideoinnin, visuaalisen suunnittelun, tekniset ratkaisut ja työvaiheiden suunnittelun. Valmistuksessa materiaalit työstetään aiotuksi tuotteeksi sopivilla työvälineillä sopivaa työmenetelmää käyttäen. Arvioinnissa puntaroidaan suunnittelu- ja valmistusratkaisuja, tuotteen esteettisyyttä, kustannuksia ja merkityksiä. Käsityöprosessin vaiheet seuraavat harvoin toisiaan lineaarisessa järjestyksessä. Yleisesti suunnittelua tapahtuu edelleen myös valmistuksen lomassa ja arviointi liittyy sekä suunnittelu- että valmistusvaiheisiin. (Kaukinen 2004, 15.)

Kun kokonaisessa käsityössä sama henkilö tekee kaikki käsityöprosessin vaiheet, siinä yhdistyvät ideointi, taiteellinen ja tekninen suunnittelu sekä tuotteen valmistus yhdeksi kokonaisuudeksi eli käsityön tekijä voi käyttää monipuolisesti valmiuksiaan kuten luovuutta, esteettisiä valmiuksia, tietämistä, ongelmanratkaisu- ja motorisia taitoja (Kojonkoski-Rännäli 1995, 58). Käsityötä tekevällä ihmisellä on myös oltava taito hallita suunnittelemaansa prosessia, mikä antaisi mahdollisuuden kehittää itseymmärrystä ja tarkkailla omia toimintatapojaan sekä omien henkilökohtaisten tavoitteiden asettamista ja saavuttamisen keinojen arviointia (Vähälä 1999, 121).

Käsityöprosessissa virittyvät työn tekijän eri persoonallisuuden osa-alueet, sen kognitiiviset, sensomotoriset, emotionaaliset ja sosiaaliset tekijät (Anttila 1993, 32). Tällöin tekijä on intensiivisesti työnsä parissa ja käyttää taitojaan sekä psyykkisiä tasojaan kokonaisvaltaisesti työskentelyn aikana. Näin lähennyttään suggestiossa ja mielikuvaoppimisessa käytettyjä menetelmiä, joissa ihminen pystyy käyttämään kuvittelun ja sisäisen assosioinnin keinoja tehokkaasti saavuttaakseen sellaisen sisäisen valmiuden, joka mahdollistaa piilevien voimavarojen hyödyntämisen ja käyttäytymisen vahvistumisen. (Vähälä 1999, 123.) Käsityön taiteellinen tekeminen ei ole pelkästään tuotteiden ja teosten valmistamista, vaan siihen liittyy tietoinen päämäärä ymmärtää tekemistä ihmisen toiminnan yli ympäristöllisenä ja yhteiskunnallisena ilmiönä. Kasvatus taiteen kautta avaa tien itsen tutkiskeluun, itseymmärrykseen ja oman maailmasuhteen pohtimiseen. (Karppinen 2005, 1.)

Luovassa käsityöprosessissa on kyse luovista innovaatioista ja intuition mukana olemisesta. Intuition liittyy olennaisena tiedostamattoman hiljaisen tiedon hyödyntäminen, joka voi johtaa tietoiseen intuition. Luova merkityksenanto käyttää hyväkseen hiljaista tietoa. Tacit knowledge eli hiljainen tieto saavutetaan kokemuksen, sekä aistikokemuksen että erilaisten tekemiskokemusten, kautta. Hiljainen tieto ei ole helposti ilmaistavissa tai kuvailtavissa, mutta se voidaan kuitenkin ilmaista demonstraatiolla, jonka suorittaa taitaja, ei amatööri (Dormer 1994, 14–17). Kaikki taiteenlajit ja taitolajit antavat niitä harjoittavalle ihmiselle mahdollisuuden tulla omaksi itsekseen oman hiljaisen tietonsa avulla. Luovassa käsityön prosessissa voidaan arvella yhdistyvän esteettisen ilmaisun ja rentoutumisen vaikutukset terapeuttisella tavalla. (Vähälä 1999, 121–122.)

Käsityön prosessi on kaikilta osiltaan sidoksissa vallitsevan kulttuurin arvoihin, sen traditioon ja muotokieleen. Käsityön arvioinnissa kriteereinä ovat ympäristön taloudelliset ja sosiokulttuuriset tekijät. Tekijä itse ja hänen ympäristönsä arvioivat, tyydyttääkö käsityö taloudellisesti, eettisesti, sosiaalisesti, teknisesti, tarkoitukseltaan, muodoltaan ja ulkonäöltään tai vastaako se perinteen tai vallitsevan muodin vaatimuksia. Tekijä itse arvioi, missä määrin työ tuottaa hänelle henkistä tai sensomotorista mielihyvää. (Anttila 1993, 32–33.) Mielihyvän kokemisen toimintaa vahvistava vaikutus ja psyykkinen työ käsityöprosessin aikana voidaan arvella olevan toimintaa, jonka avulla ihminen kykenee saavuttamaan mielensisäistä tasapainoa sekä elämänlaatua ja -iloa (Vähälä 1999, 119).

2.3 Käsityö produktina

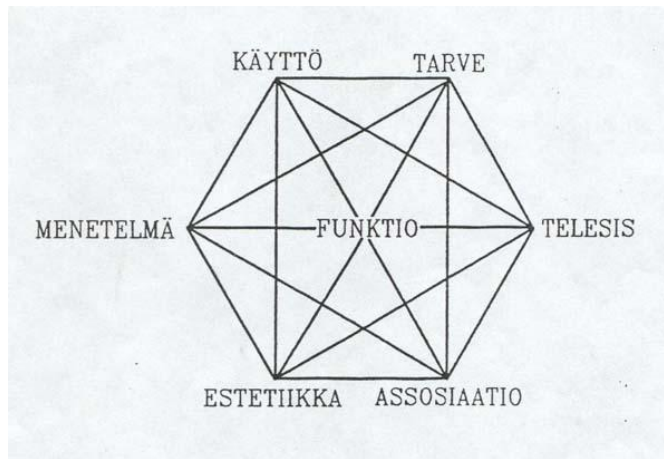
Arkikielessä käsityöllä tarkoitetaan sekä työskentelyä käsin että käsin tekemisen tuloksena syntyvää tuotetta, siis joko prosessia tai produktia. Produkti voi olla joko näkyvä ja käsin kosketeltava tuote tai näkymätön tuotos, esimerkiksi mielihyvän tunne. (Lepistö 2004, 31)

Suojanen (1993, 13) määrittelee käsityötuotteeksi myös lopullisen tuotteen syntymistä edeltävät luonnos- ja kokeiluvaiheet; tuote tarkoittaa aina konkreettista esinettä. Tästä voidaan olla myös eri mieltä ja pitää kokeiluja kokeiluina; toki tekemisessään käytettyjen prosessien kautta ne ovat käsityötä.

Arkiajattelussa käsityö mielletään nimenomaan konkreettisiksi tuotteiksi ja käsityön tekijä odottaa saavansa työnsä tuloksena juuri käyttökelpoisia tuotteita. Tällöin työn suunnittelussa tuotteen tarve on ratkaiseva suunnittelun lähtökohta. Tuotteen ominaisuudet määrää tarve eikä uuden tekniikan oppiminen tai taidon rutinoituminen. Uuden opiskeluun ryhdytään, mikäli joku saa tekijän vakuuttuneeksi esimerkiksi kuvien avulla, että tulos vastaa tarpeita. (Mikkonen 2004, 147.) Heikkilä (1987, 85) jatkaa samaa ajatusta todetessaan, että koska tavanomaiseen arkipäiväiseen käyttöön tarkoitettut käsityötuotteet rajataan voimakkaasti ulkoisin kriteerein, niissä ei usein näy tekijän jälki.

Silloin kun käsityötuotos on kokonaan yhden ihmisen tekemä, tekemisprosessin eri vaiheisiin liittyvät kyvyt tulevat näkyviin tuotoksen erilaisina ominaisuuksina ja tuotos on ikään kuin tekijän persoonallisuuden ulkoinen toteutuma. Tässä valossa voidaan ymmärtää, että tekemisen ulkoinen tuotos on useimmiten tekijälleen hyvin tärkeä, tekijän minäkuvan ja itsetunnon tärkeää rakennusainesta. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 61.) Lisäksi kun tuote on onnistunut ja saa positiivista palautetta, ulkopuolisten antama arvio ja tuki tuo vahvistusta käsityötä tekeväälle henkilölle prosessin aikaisista mielihyvän tunteista, omien käsien aikaansaannosten näkemisestä ja konkretisoitumisesta (Vähälä 1999, 129). Onnistunut käsityötuote siis kasvattaa tekijänsä itsetuntoa sekä omien mielihyvän kokemusten että toisilta saatavan positiivisen palautteen kautta.

Uniikeissa taidekäsityötuotteissa tekijän persoonan ulottuvuudet saattavat olla erittäin näkyvästi esillä (Heikkilä 1987, 85). Tällöin käsityö(tuote) on ilmaisua, se on viesti. Toisaalta tuotteen ei tarvitse olla uniikki taidekäsityötuote viestiä kantaakseen. Suvun piirissä tai tuttavilta lahjaksi saadut, perityt, joskus ostetutkin käden työn tuotteet ovat vahvasti tekijänsä, lahjoittajansa tai edellisen omistajansa ominaisuuksilla ladattuja. Näiden henkilöiden ominaisuudet ovat tärkeämpiä kuin esineiden, eikä perintöesineistä luovuta kevyesti. (Koskijoki 1997, 35.) Oma kysymyksensä on, missä määrin tuotteen valmistanut käsityöntekijä on tietoinen välittämästään viestistä tai miten tuotteen kohdannut tulkitsija mieltää viestin (Kaukinen 2004, 17). Käsityötuotteen arvioinnin perustaksi käsityötieteessä on noussut Papanekin määrittelemä tuotteen funktiokokonaisuus (kuviot 2).



Kuvio 2 Tuotteen funktiokokonaisuus (Papanek 1973, 25; soveltanut Anttila 1993, 148)

Kokonaisuus rakentuu tuotteen kuudesta funktio-ominaisuudesta ja niiden välisistä suhteista. Kaikki kuusi ominaisuutta on jollakin tavalla yhteydessä toistensa kanssa eli ne korreloivat keskenään. Nämä kuusi ominaisuutta ovat tuotteen käyttö, tarve, menetelmä, esteettisyys, assosiaatiot ja telesis. Tuotteen käyttöä punnittaessa pohditaan, mihin käyttöön tuote on tarkoitettu, kuka sitä käyttää ja miten tuote toimii sekä toimiiko tuote tarkoitettulla tavalla. Tarpeesta arvioidaan tuotteen sekä työskentelyn merkitystä miksi-kysymyksen avulla. Menetelmä merkitsee työvälineiden, -menetelmien ja materiaalien välistä vuorovaikutusta ja sen suhteen puntaroidaan, miten valmistetaan, mitä tekniikkaa, materiaaleja ja työvälineitä käytetään, mitkä ovat tila-, aika- ja taloudelliset ja tiedolliset sekä taidolliset resurssit. Esteettisistä tekijöistä arvioidaan tuotteen muotoja, värejä, linjoja ja harmonisuutta sekä rakenteellisten ratkaisujen esteettisyyttä. Elämykset, muistot, miellyttävyys, muodikkaus ja status kuuluvat tuotteeseen liittyviin assosiaatioihin. Papanek käyttää telesis-käsitettä viittaamaan aikakauteen liittymisen tekijöihin, joita ovat tyylinmukaisuus sekä kulttuuri- ja perinnetekijät. Tuotteen muotoilun telesiksen tulee ilmentää niitä aikoja ja olosuhteita, jotka ovat sen synnyttäneet, ja sen tulee sopia siihen yleiseen sosioekonomiseen järjestelmään, jossa sen tulee toimia. (Anttila 1993, 147–148, 176–177; Papanek 1973, 25–40.)

3 KÄSITYÖ OPPIAINEENA

3.1 *Käsityö-oppiaineen luonne*

Käsityö ei herää ihmiselle luonnostaan siinä laajuudessa ja muodossa, jossa se nykyisin tunnetaan. Sitä on opetettava. Käsityö voi olla olemassa oleva ilmiö vain, jos sitä voidaan oppia ja opettaa uusille sukupolville. (Peltonen 1988,13, 26, 45.) Jotta käsityötä eli subjektin käsien toiminnan hallintaa voidaan opettaa koulussa, tarvitaan opetuksen ja opettamisen suunnittelemista eli opetussuunnitelmaa (Lepistö 2004, 53). Tässä tutkimuksessa käsityö-oppiaineella tarkoitetaan perusopetuksen 1.–9. luokkien opetussuunnitelman oppiainetta käsityö. Peruskoulussa opetettavasta käsityöstä voidaan käyttää myös nimitystä koulukäsityö käsitteen käsityö-oppiaine synonyymina (Suojanen 1993, 14).

Käsityöllä koulun oppiaineena on ollut ainutlaatuinen asema suomalaisessa kulttuurissa yleissivistävän koulun alusta asti, ja sen merkitys on ymmärretty oppilaan tietoja, taitoja ja tasapainoista kokonaispersoonallisuuden kasvua edistävänä aineena. Käsityöt koulun instituutiossa hahmottuvat näistä lähtökohdista eikä esimerkiksi taloudellisesta tarpeesta tai ihmisen intentionaalisesta toiminnasta, ilmaisun tarpeesta tai käsityön tekemisen tuottamasta mielihyvästä. (Kaukinen 2004, 20.) Perimmäisenä tarkoituksena on saada ihminen käsityökasvatuksen keinoin itse kasvamaan omien edellytystensä varassa ja tekoja tekemällä rakentamaan todellisuussuhdetta omaan sisäiseen ja ulkoiseen todellisuuteensa (Heikkilä 1987, 3).

Käsityö on ihmiselle oleellinen tapa toimia. Konkreettinen, käsin kosketeltava tuote ei ole ainoa käsityön tulos, vaan ulkoisen tuotoksen lisäksi käsityön tekeminen ja siihen liittyvät kokemukset kehittävät aina myös ihmisen henkisiä ja fyysisiä kykyjä ja ominaisuuksia. Lisäksi käden taidot ja kyky tehdä esteettisesti arvokasta ovat monen elinkeinon perusosaamista. (Kojonkoski-Rännäli 2010.) Myös käsityön kulttuuriulottuvuus on tärkeä, ja sen traditioita ylläpitävä ja kehittävä voima kuuluu kansalliseen identiteettiimme (Kaukinen 2009a, 7–8).

Käyttäytymisteoreettinen käsitys käsityöstä perustuu näkemykseen, jossa uskotaan, että käsityössä on sellaisia tekemisen muotoja, jotka vaikuttavat ihmisen persoonallisuuden muotoutumiseen. Ero tuoteteoreettiseen ajatteluun on siinä, että tässä yhteydessä käsityötä ajatellaan ihmisen kasvun eikä tuotteen valmistamisen instrumentiksi (Peltonen 1988, 178). Koulukäsityössä pyritäänkin kokonaiseen käsityöprosessiin (ks. 2.1 Näkökulmia käsityöhön), jolla voidaan kehittää oppijan sekä henkisiä että fyysisiä ominaisuuksia mahdollisimman monipuolisesti.

Käsityöprosessin toteuttamisen keskiössä on käsityöllisten perustekniikoiden motorisen ja tiedollisen hallinnan eli perustaitojen osaaminen, ja se mielletäänkin usein käsityöoppiaineen varsinaiseksi sisällöksi. Perustaitojen opettamisessa käytetään opiskelun alkuvaiheessa yleisesti mallioppimista, jossa oppija katselee ja kuuntelee toisten suoritusta, minkä jälkeen hän toistaa suorituksen. Jotta vältetään liian jäljittelevä toiminta, josta käsityön opetusta on arvosteltu, mallioppimista on syytä hyödyntää vain käsityöllisten tekniikoiden harjaantumisvaiheessa, ja silloinkin opettajan on huolehdittava, että oppiminen perustuu tekemällä oppimisen ohella kognitiiviseen toimintaan. (Suojanen 1993, 153.) Kun käsityön opiskelussa siirrytään tietojen ja taitojen syventämisvaiheeseen, luovuus, omatoiminen tiedonhankinta ja kokeilut, ongelmanratkaisu ja päätöksenteko alkavat korostua (Lepistö 2004, 39; Kojonkoski-Rännäli 2009). Käsityötä opiskellessa on otettava huomioon, että taitojen oppiminen ja hankkiminen eroaa tietojen oppimisesta. Taitoa ei opita kirjallisuutta lukemalla, vaan taidon oppiminen on hyvin henkilökohtainen, runsaasti harjoittelua vaativa, pitkäaikaista perehtymistä edellyttävä prosessi (Anttila 1993, 60). Käsityötaitojen oppimisen ja opettamisen kompleksisuutta lisää se, että käsityötaito ilmenee toiminnassa taitokimppuna ja myös erottamattomasti tietoon kietoutuneena (Lepistö 2004, 40).

Käsityölliseen tekemiseen kuuluu olennaisesti myös suunnitteleminen ja suunnitelmien toteuttamiseen tarvittavan tiedon hankkiminen. Käsityön kokonaisen tekemisen näkemys edellyttää, että tekemisen ja tietämisen, tekemisen ja ajattelun on toimittava tiiviisti toistensa yhteydessä (Kojonkoski-Rännäli 1995, 56–57.) Tekemiseen tulee nivoa entistä selkeämmin sekä visuaalinen suunnittelu että tekninen suunnittelu (Seitamaa-Hakkarainen 1996, 4). Asettamalla suunnittelu opetuksen lähtökohdaksi voidaan painottaa juuri niitä asioita, joita tarvitaan tämän päivän työelämässä, kuten luovaa ongelmanratkaisukykyä, innovatiivisuutta, kykyä suunnitella sekä kolmiulotteisen maailman hahmotuskykyä ja hallintaa (Isaksson 2003, 63).

Koulujen käsityön opetus tähtää lähinnä oppimiseen työtoiminnan välityksellä. Työtä tehdessään ihminen ei ainoastaan valmista jotain tuotetta, vaan kehittää myös työprosessia ja omaa itseään. Kaiken koulutuksellisen työtoiminnan keskeinen asia onkin vaikuttaminen työtoiminnan psyykkisiin prosesseihin ja samalla työn tekijän oppimisstrategioihin. Työelämänkin kehittämisen yhteydessä käydyssä keskustelussa on ilmennyt pyrkimys lähentää opetusta ja työtä toisiinsa sekä halu löytää uusia tapoja yhdistää teoria ja käytäntö keskenään. Opetuksella on todettu olevan merkittävä vaikutus, sillä työntekijöitten koulutuksesta riippuu ratkaisevasti, missä määrin he kykenevät käyttämään hyväksi työhön liittyviä kehitysmahdollisuuksia ja minkälaiset valmiudet heillä on uudenlaisten käytänteiden

itsenäiselle kehittämiselle. Sama pätee varmasti koulujenkin työkasvatukseen, johon käsityön opetus voidaan lukea. (Suojanen 1993, 11.)

Tiedonhankinta-, ongelmanratkaisu- ja yhteistyötaitoja tarvitaan opiskeltaessa käsityötä aihepiiriopetuksena. Aihepiiri on tuotteeseen liittyvä, valmistettua esinettä laajempi kokonaisuus, jonka parissa työskennellään. Aihepiirityöskentelyssä korostuu prosessin merkitys: tuotoksen ohella on tärkeää se tapa, jolla tietoa ja taitoa hankitaan. Aihepiirityöskentelyssä on lisäksi mahdollisuus ottaa huomioon muutkin tekijät kuin pelkkään tuotteeseen ja sen valmistukseen liittyvät. Aihepiirityöskentelyn yhteyteen sopivat myös laajat, useita oppiaineita yhdistävät aihekokonaisuudet, joissa projektityöskentelynä tutkitaan erilaisia teemoja. Käsityöllä on paljon annettavaa esimerkiksi kuluttaja-, ympäristö- ja taidekasvatukseen sekä yrittäjyyteen liittyvissä teemoissa. Toisaalta muista oppiaineista saadaan tietoja, joiden avulla käsityön aihepiirin näkökulma laajenee ja syvenee. (Suojanen 1994, 78–79.)

Ihmisen persoonallisuutta katsotaan hänen ympäristönsä muodostamaa taustaa vasten. Hänen kokonaispersoonallisuuteensa kuuluvat hänen maailmankuvansa, minäkäsityksensä ja elämäntyyliinsä. Näiden pohjalta muodostuvat hänen tyyliensä ja arvojensa järjestelmät. Nämä tyylit ja arvot määräävät, millaisia strategioita hän noudattaa erilaisissa toimissaan ja millaisia järjestelmiä hän rakentaa tunne-elämän tasolle. Ihmisen aistit ja motoriikka muodostavat ne toiminnan tason järjestelmät, joiden avulla hän saa tietoa ympäröivästä todellisuudesta ja operoi käsityön suoritukset. (Anttila 1993, 31.)

Cygnaeuksen aikaan kehittyi maailmanlaajuinen progressiivinen koululiike, joka arvosti käsityötä persoonallisuuden muovaajana. Käsityön ja tekemisen asemaa on korostettu pitkin 1900-lukua; myös 1950-luvun jälkeinen kova behaviorismi tunnusti käsityön merkityksen. Oletettiin, että käsityö on aine, jolla voi kehittää erityisesti motorista persoonallisuuslohkoa. Persoonallisuus oli jaettu kognitiiviseen, affektiiviseen ja motoriseen peruslohkoon. Kolmijakoinen persoonallisuusajattelu asetti käsityölle kaksi merkitystä. Ensinnäkin oletettiin, että psykomotorista käyttäytymistä voidaan kehittää käsityön avulla siten, että käsityö muuttaa ihmisen psykomotoriset valmiudet motoriseksi taitavuudeksi. Syntyi käsitys käsityöllä saavutettavista taidoista ja myöhemmin taitojen sisäistämisteoriasta. Toiseksi oletettiin, että motorisen kyvyn tarkka jäsentäminen osoittaa ne kohteet, joita voidaan kehittää vain tietyn tyyppisillä käsityön osatoiminnoilla ja toisaalta käsityön tarkempi erittely kykenee osoittamaan ne käsityötoiminnot, jotka voivat kehittää koko persoonallisuuden piirteiden kenttää. Näin muodostuivat käsitys persoonallisuuden kokonaisuutta kehittävästä käsityöstä ja teoria käsityöstä käyttäytymisen ohjaajana. Peltonen käyttää tästä teoriasta nimitystä persoonallisuusteoreettinen käsityö. (Peltonen 1988, 178–179.)

Suomalainen yhteiskunta on koulutuspolitiikassaan ottanut kannan käsityön puolesta. Meillä halutaan säilyttää tämä ihmisen ja yhteiskunnan monipuolista ja tasapainoista kehittymistä edistävä oppiaine peruskoulutuksessa. Ongelmia on kuitenkin syntynyt siitä, miten käsityö tulisi koulujen käytännöissä toteuttaa. (Kojonkoski-Rännäli 1998, 49.) Esittelen tämänhetkistä käytännön toteutusta seuraavassa alaluvussa.

3.2 Käsityön opettaminen

Tekstiilityö, tekninen työ, käsityö

Käsityö-oppiaineen nimitys on opetussuunnitelmassa vaihdellut eri vuosikymmeninä, mutta yläkäsitteenä on kuitenkin koko ajan säilynyt käsityö. Käsityö on oppiaine, jossa tuottaminen on riippumatonta käytettävistä materiaaleista, työskentelyvälineistä ja toteuttamistavoista ja jota voidaan opettaa koulutuksen eri asteilla. (Suojanen 1993, 14.) Käsityö kattaa kaikki tuotteen suunnittelussa ja valmistuksessa käytettävät materiaalit, eikä sen sisältöä voida rajata ns. kovien tai pehmeiden materiaalien perusteella, kuten arkikielessä usein tehdään (Seitamaa-Hakkarainen, 2009.)

Käsityöllinen tuottamistoiminta ja käsityön tutkimus sijoittuvat luonnontieteiden, humanististen tieteiden, insinööritieteiden ja taiteen muodostamaan kenttään. Työhön, taitoon, suunnitteluun ja tekniikoihin (teknologiaan) liittyvät tiedot ja tavoitteet nousevat näistä kentistä (Kojonkoski-Rännäli 2010; Peltonen 1993, 9) Koko käsityön tekemisen prosessi nähdään tekstiilityössä enemmän humanismiin sekä kulttuuriin suuntautuvana, kun taas teknisessä työssä painottuvat luonnontieteet ja teknologia (Kojonkoski-Rännäli 2001, 494). Nykyisin käsityö-termiä käytetään laissa yläkäsitteenä; peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2004, 241) käsityön sisällöt jakaantuvat teknisen työn ja tekstiilityön sisältöihin.

Teknisen työn sisällöissä alueista painottuvat luonnontieteisiin ja insinööritieteisiin sisältyvät teknologia, tekniset taidot, tieto työstä ja työtaidot. Tekninen työ yhdistetään nykyisin myös teknologiakäsitteeseen. Tällöin opetettavat teknologiat jaetaan 1) informaatio-, -kommunikaatio- ja mediateknologioihin, 2) tuottamisteknologioihin, 3) teknologisten laitteiden toimintaperiaatteiden tuntemukseen ja niiden käsityölliseen kehittelyyn, 4) käsityön kontrolliteknologiaan ja sen hallintaan sekä 5) yksittäisten työstökoneiden ja käsityökalujen teknisiin käyttötaitoihin. (Metsärinne 2003, 63–77.)

Tekstiilityön sisällöissä puolestaan korostuvat humanistiseen tieteenalaan ja taiteeseen liitetyt suunnittelutaidot, tieto suunnittelusta, esteettiset taidot ja tieto taidosta.

Tekstiilituotteiden suunnittelu- ja toteutusprosesseja tutkiva tieteenala ottaa huomioon

taloudelliset, teknologiset, historialliset ja esteettiset tekijät. Näkökulmina nousevat esille myös luovuutta sekä yksilön psykomotorisia ja kognitiivisia suorituksia, kätevyyttä koskeva tutkimus. (Pietikäinen 2006, 81.) Helsingin yliopiston käsityötieteen oppituolin määrittelyn mukaan tekstiilikäsityö/tekstiilityö voidaan jäsentää tekstiilituotteiden suunnittelu- ja toteutusprosesseja tutkivaksi tieteenalaksi, jolla otetaan huomioon taloudelliset, teknologiset, historialliset ja esteettiset tekijät. Tekstiilityössä korostuu lisäksi mm. luovuutta sekä yksilön psykomotorisia ja kognitiivisia suorituksia, kätevyyttä koskeva tutkimus. Tieteenalan tutkimuksen pääsuunniksi mainitaan tekstiiliteknologia, tekstiilituotteiden suunnittelu, tekstiilitalous sekä tekstiilihistoria. (Helsingin yliopiston Suuri konsistori 1981 Pietikäisen 2006, 81 mukaan.)

Painotuksia pohdittaessa tulee kuitenkin muistaa, että molemmilla oppisisällöillä on varsin laaja yhteinen alue, ja että oppiaine on jatkuvassa muutoksessa. Toisaalta tekstiilityön opetukseen on tullut yhä enemmän sovellutuksia nykYTEKNOLOGIAN alueelta, toisaalta yleissivistävän käsityön yhteydessä on tuotu esille myös uusien tekniikoiden edellyttämä perinteisten tekniikoiden hallinta. (Metsärinne 2009, 134.)

Kojonkoski-Rännäli kannattaa jakoa tekstiilityöhön ja tekniseen työhön sillä perusteella, että kummassakin käsityöaineessa materiaalivalikoima, koneet ja käytettävät laitteet ovat monipuolistuneet ja moninkertaistuneet, ja tämän kehityksen kautta koulukäsityön sisältöaine on monipuolistunut. Hän jopa ehdottaa, että tulisi ottaa pohdittavaksi, onko jako tekniseen työhön ja tekstiilityöhön riittävä vai olisiko perusteita ehkä vielä useammille käsityöaineille. Kojonkoski-Rännäli pohtii myös mahdollisuutta muokata käsityöstä oppilaalle enemmän vaihtoehtoja tarjoava oppisisältöjen kirjo. Lähtökohtana voisivat tällöin olla esimerkiksi erilaisten oppilasryhmien kiinnostuksen kohteet. Hän kysyy, voitaisiinko tänä päivänä jo luopua ajatuksesta, että kaikki oppilaat tarvitsevat samat perustaidot ja -tiedot, jolloin heille voitaisiin antaa mahdollisuus kehittyä entistä pidemmälle juuri siinä osaamisessa, jonka he kokevat mielekkääksi oman ympäristönsä rakentamistyössä. (Kojonkoski-Rännäli 2001, 493; 2010.)

Opetussuunnitelmissa musiikki, kuvataide, käsityö ja liikunta on perinteisesti niputettu yhteiseksi taito- ja taideaineiden ryhmäksi. Kojonkoski-Rännälin mukaan perusteena yhteisnimitykselle näyttäisi nykyisin olevan tiedon ja taidon erottaminen toisistaan. Ajatellaan, että oppilas saa tietoa opiskellessaan tietoaineita ja taitoja taitoaineiden opiskelun yhteydessä. Ymmärrys taito- ja taideaineiden tavoitteita ja oppisisältöjä kohtaan on hänen mukaansa viime vuosina lisääntynyt. Tämä ilmenee paitsi monista työelämän ja koulutuksen edustajien kannanotoista myös erilaisista suomalaisen yhteiskunnan kehittämistä palvelevista hankkeista, kuten esimerkiksi Opetushallituksen (2009) Luovuus ja kulttuuri -

kärkihankkeessa. Epäselvää Kojonkoski-Rännälin mukaan on kuitenkin, kuinka näihin tavoitteisiin päästään. Yhtenä vaikeutena hän näkee taide- ja taitoaineet -nimikkeen, sillä sen sisällä omaleimaiset oppiaineet sekoittuvat kirjavaksi massaksi, josta kunkin ominta merkitystä on vaikea tunnistaa. (Kojonkoski-Rännäli 2003, 316–317)

Teknologiakasvatus

Kysymys teknologiakasvatuksen osuudesta koulun opetussuunnitelmassa ja käsityöopetuksessa on ollut viime vuosina paljon keskusteltu ja tutkittu aihe (mm. Lindh 2006, Luomalahti 2005, Parikka 2005). Viimeisimmät kannanotot (Rasinen ym. 2010) koskevat käsityökasvatuksen ja teknologiakasvatuksen suhdetta, teknologiakasvatuksen osuutta koko ikäluokalle sekä opetukselle tarvittavaa tuntimäärää.

Koulun teknologiakasvatusta käsittelevässä keskustelussa on toisaalta noussut esille kysymys koko ikäluokalle tarkoitettu opetuksesta, sen sisällöistä ja laajuudesta, toisaalta kysymys teknologiakasvatuksesta osana käsityötä, etenkin teknistä työtä.

Parikan ja Rasisen (2009, 13) mukaan teknologia on teknisten välineiden, laitteiden ja koneiden rakenteiden toimintaperiaatteiden ymmärtämistä sekä niiden taitavaa ja hallittua käyttöä tuotteiden ja palveluiden aikaansaamiseksi. Kantola (1997, 56) korostaa myös esteettisyyden merkitystä teknologiassa, tällöin toiminnassa lähestytään teollista muotoilua. Teknologiaan kuuluvat hänen mukaansa tekniikan ja materiaalien sekä energian käytön lisäksi koko tuotantoprosessin ja siihen kuuluvien elementtien ymmärtäminen sekä ympäröivän yhteiskunnan huomioonottaminen. Teknologiakasvatuskokeilussa teknologia jaettiin tarvittavan laitetekniikan tuntemiseen sekä niihin taitoihin ja siihen osaamiseen, jota tuotteen valmistamiseksi tarvitaan. Tältä pohjalta teknologia määriteltiin seuraavasti: ”Teknologia on teknisten välineiden, laitteiden sekä koneiden rakenteiden ja toimintaperiaatteiden ymmärtämistä sekä niiden taitavaa ja hallittua käyttöä tuotteiden ja palveluiden aikaansaamiseksi.” (Parikka & Rasinen 2009, 12–13).

Teknologiakasvatukseen liittyy teknologian ja yhteiskunnan vuorovaikutuksen, teknologian ja ympäristön tasapainon, teknisten perustietotaitojen, käytännön taitojen ja yrittäjyyden opiskelua. Lindh (1997, 133) määrittelee teknologiakasvatuksen tavoitteen seuraavasti: ”Teknologiakasvatuksen tavoitteena on, että oppilaat oppisivat ymmärtämään arkipäivän teknologian logiikkaa ja toimintamekanismeja ja pystyisivät soveltamaan saamaansa teknologista tietämystä ja taitamista teknologisiin ongelmanratkaisutilanteisiin sekä suuntautumaan alan ammatilliseen ja tieteelliseen koulutukseen.”

Peruskoulussa toteutettavan teknologiakasvatuksen yleistavoitteena tulisi Latun (1999, 16) mielestä olla ihmisen rakentaman ympäristön ymmärtäminen; teknologiakäsityksen tulisi

korostaa mahdollisimman laajasti eri tieteenalojen ja yhteiskunnan vuorovaikutusta. Teknologian ja teknologiakasvatuksen sovittaminen peruskoulun opetussuunnitelmaan on Latun (1999, 22–23) mielestä monimutkainen tehtävä. Ongelman hän näkee johtuvan teknologian integroivasta olemuksesta, mistä syystä siltä puuttuu selkeä sisällöllinen tietopohja.

Peltonen (2009, 33–34) korostaakin, että teknologiakasvatusta ei katsota olevan olemassa itsenäisenä tieteenalana, vaan se nähdään aina sidoksissa siihen tieteenalaan, josta kulloinkin on kysymys. Teknologia tarvitsee aina sisällön niiltä tekemisen alueilta, joihin se kulloinkin liittyy. Teknologiakasvatuksella ei pyritä korvaamaan mitään olemassa olevaa peruskoulun ainetta, vaan toteuttamaan sitä verkostoitumalla ja tekemällä yhteisprojekteja eri kasvatusalueiden kanssa yli oppiainerajojen.

Esitetyissä teknologiakasvatuksen malleissa korostuu teknologian ja ongelmanratkaisun läheinen suhde. Ongelmanratkaisun nostaminen teknologiakasvatuksen ja olemassa olevien oppiaineiden väliseksi erottavaksi tekijäksi ei kuitenkaan ole Latun (1999, 22–23) mukaan mielekäs ratkaisu, sillä ongelmanratkaisua ja luovien prosessien merkitystä korostetaan lähes kaikissa peruskoulun oppiaineissa. Teknologiakasvatuksen toisena perusteena on nähty teknologiaan liittyvien konkreettisten selviytymistaitojen opettaminen, mutta tällöin on kyseessä ennemminkin tekninen kansalaistaito kuin teknologiakasvatus.

Teknisen työn kehittäminen teknologiakasvatukseksi sisältää kysymyksen muutoksen merkityksestä perinteiselle käsityölle ja laaja-alaiselle taidon hallinnalle. Kuinka saavutetaan kokonaisen käsityön tavoitteiden mukainen suunnittelusta valmiiseen tuotteeseen jatkuva prosessi, jos perustaitojen harjoittelu jää toissijaiseksi? Metsärinne (2009, 134) huomauttaa, että uudet tekniikoiden käsityösovellukset edellyttävät tuotteen valmistamiseksi myös perinteisten tekniikoiden hallintaa. Suurin kysymys on kuitenkin siinä, kuinka määritellään teknologiakasvatuksen sisällöt uuden opetussuunnitelman mukaisessa tilanteessa, jossa tekninen työ ei enää muodosta omaa oppiainettaan, vaan on sisällöllinen osa koko ikäluokalle tarkoitettua käsityötä. Käsityö-oppiaineessa teknologia tulisi nähdä yhtenä osana käsityötietoa: materiaalituntemuksena, koneiden toiminnan ymmärtämisenä ja niiden käytön hallitsemisena, tuotteen niin teollisen kuin käsityöllisen suunnittelu- ja valmistusprosessin ymmärtämisenä sekä kestävän kehityksen mukaisen tuottamisen arvostamisena. Tällainen arkielämän teknologiaan perehtyminen toteutuu luontevasti sekä käsityön että monien muiden oppiaineiden yhteydessä. Tällöin teknologiakasvatuksella ei pyritä korvaamaan mitään olemassa olevaa peruskoulun ainetta, vaan toteuttamaan sitä verkostoitumalla ja tekemällä yhteisprojekteja eri kasvatusalueiden kanssa yli oppiainerajojen. Asiat ja ilmiöt opitaan tehokkaimmin niille ominaisissa yhteyksissä, joten teknologiset sisällöt tulisi tuoda esille

laajemmin kulloiseenkin asiayhteyteen sidottuna. (Levävaara 2006, 96, myös Parikka & Rasinen 2009, 20.)

4 KÄSITYÖ OPETUSSUUNNITELMISSA

4.1 Taustalla kansan sivistäminen

Omavaraisessa yhteiskunnassa käsityö ja käsitöiden taitaminen oli osa jokapäiväistä elämää. Käsityön opettaminen oli kotityöpainotteista, yhteisöllistä mestari-kisälli -suhteeseen perustuvaa työskentelyä, jossa painottuivat välttämättömien käyttöesineiden valmistaminen, työhön kasvattaminen ja kädentaitojen kehittäminen. Taidon opettamisen menetelmänä oli jäljentäminen ja mallitöiden valmistaminen. (Pöllänen & Kröger 2000, 234; Kyrö 1998, 8). Kotitarpeeseen tuottaminen nähtiin välttämättömäksi taidoksi kaikille yhteiskuntaluokasta riippumatta, mutta tekemistä ei kuitenkaan pidetty yhtä korkeasti arvostettuna kuin ansioksi harjoitettua käsityötä (slöjd) (Salo 2000, 17). Kouluopetuksessa käsityön opettaminen aloitettiin 1830-luvulla, ja ensimmäiset opetusta koskevat määräykset annettiin vuonna 1843.

1800-luvun lopun aatteellisen hengen mukaisesti kansansivistystyön tehtävänä nähtiin toisaalta oman korkeatasoisen, kansallishenkisen tiede- ja taide-elämän edistäminen, toisaalta säätyjaon ulkopuolelle jäävän väestön valistaminen. Kansansivistystyön keskeiseksi työkaluksi nousi kansakouluuute, jonka tavoitteena oli rahvaan sivistystason ja taloudellisen aseman kohottaminen (Simpanen 2003, 8). Toimeentulon ja tuotantokyvyn parantamiseen toivottiin apua käsityötaitojen ja kotiteollisuuden kehittämisestä; kotiteollisuuden kehittämisen päämotiivi oli kansansivistyksellinen, mutta siinä painottui voimakkaasti sosiaalipoliittinen näkökulma (Simpanen 2003, 10). Kansakoulussa käsityön tuli olla tasavertainen oppiaine muiden kanssa, eikä sitä tullut opettaa vain ammatin vuoksi, vaan sen merkitys oli nähtävä muodollisesti sivistävänä ja kasvattavana oppiaineena. (Marjanen 2003, 33).

Uno Cygnaeuksen mukaan käsityöopetuksen ensisijaisena tavoitteena oli harjoittaa silmän ja käden yhteistyötä sekä kehittää yleistä kauneustajua. Uutta hänen ajattelussaan oli puhua käsityöstä yleissivistävänä aineena ilman selkeää hyötytavoitetta (Hyrsky 2006, 167). Opetuksen tarkoituksena ei hänen mukaansa saanut olla mekaaninen harjaantuminen työhön, vaan yleisen kätevyuden saavuttaminen (Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun järjestämisestä 1910, 348). Yleisen kätevyuden saavuttamisella hän tarkoitti taitoa tehdä mekaanisia töitä kaikenlaisten työkalujen ja välineiden avulla. Cygnaeus näki käsitöiden tietoa muokkaavana arvona sen, että käsityössä abstraktinen tietäminen muuttuu

käytännölliseksi taitamiseksi (Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun järjestämisestä 1910, 349; Nurmi 1988, 208–211). Vaikka Cygnaeuksen ajattelun pääpaino olikin hyötyajattelussa, sisältyi hänen työkasvatusaatteeseensa myös selkeitä esteettisen kasvatuksen piirteitä (Salo 2000, 18; Kantola 1997, 21). Oikein järjestetyssä käsityöopetuksessa kehittyvät Cygnaeuksen mukaan sekä kätevyys, muoto- ja kauneusaisti että oppilaan omavarainen harkinta-, keksimis- ja luomiskyky (Cygnaeus 1910, 195–196).

Cygnaeuksen tavoitteet eivät päässeet käytännön tasolla toteutumaan, sillä koulukohtaiset opetussuunnitelmat poikkesivat huomattavasti toisistaan (Nurmi 1988, 12; Kantola 1997, 22). Tilannetta selkiinnytti Marjasen (2003, 33) mukaan koulutoimen ylihallituksen kiertokirje, joka toi käsityöopetuksen tavoitteiksi opetusopin yleiset säännöt. Ns. mallikurssien myötä käsityö sai opetusmetodin, jonka mukaan opetuksessa tuli edetä helpommasta vaikeampaan oppilaan kyvyt ja näppäryys huomioon ottaen. Mallikurssien suurin etu olikin siinä, että ne vakiinnuttivat ja yhdenmukaistivat kansakoulujen vaihtelevia opetuskäytäntöjä.

Cygnaeuksen ansioksi täytyy lukea, että käsityöstä muodostui koululaitokseen pakollinen oppiaine kaikille oppilaille ja käsityö nähtiin tasavertaisena oppiaineena muiden kouluaineiden kanssa. Opettamisen taustalla nähtiin aineen merkitys muodollisesti sivistävänä ja kasvattavana oppiaineena, ei vain ammattiin valmistavana taitona.

Muodollisen kasvatuksen antaminen jäi 1800-luvun lopulle tultaessa toissijaiseksi ja koulukäsityö loittoni Cygnaeuksen kasvattavan käsityön linjalta. Käsityön opetus painottui entistä enemmän yleisen kätevyyden periaatteille, ja Cygnaeuksen jälkeen käsityöopetuksessa nousivat keskeiseksi utilitaristiset aatteet ja kotiteollisuuden tukeminen. Käytännössä nämä aatteet näkyivät ammatillisuuden korostamisena, teknisen osaamisen kohottamisena ja runsaana esinetuotantona. (Ahvenainen 1986, 19.)

4.2 Kansakoulun käsityö

Kansakoulun käsityön opetus -komitean suunnitelma 1912 jatkoi cygnaeuslaisessa hengessä, mutta lisäksi käsityöopetukseen haluttiin nivoa Herbartin kasvatustieteellinen ajattelu. Tärkeänä pidettiin harrastuksen herättämistä ilon ja leikin kautta; huomiota tuli kiinnittää erityisesti vaihteleviin suunnitelmiin ja opettajan rooliin (Halila 1949, 230-234). Vaikka pääpaino vuoden 1912 komiteamietinnön tavoitteissa olikin kasvatuksellisissa tehtävissä, pidettiin tärkeänä myös taitavuuden lisäämistä. Käden harjoittamisella taitavuuden lisäämiseksi pyrittiin parantamaan käytännöllistä sivistystasoa. (Komiteamietintö 1912, 41-49; Anttila 1983, 33; Ahvenainen 1986, 20.)

Yhteiskunnan teollistuessa ja teknistyessä työ pilkkoutui ja eriytyi, jolloin lihasvoiman, taitamisen ja kokonaisen valmistusprosessin hallinta eivät enää olleet yhtä merkityksellisiä kuin aiemmin. Sen sijaan lapsilta ja nuorilta edellytettiin käytännön taitoja ja kykyjä vastata kasvavan teollisuuden luomiin tarpeisiin. Kansakoulun käsityöopetuksen mietinnössä 1912 päähuomio kiinnittyikin kasvattavan ja koneellisen käsityön välisen eron hahmottamiseen (Marjanen 2003, 35–36). Tärkeänä pidettiin myös useamman työlahjin harjoittamista, sillä katsottiin, ettei ole olemassa mitään yleistä kätevyyttä ja tekemisen taitoa, vaan kätevyys nähtiin sidottuna aina määrättyyn sisällykseen.

Toisen maailmansodan jälkeen käsityö luettiin esteettis-käytännöllisiin oppiaineisiin, käsityötaidon katsottiin kuuluvan kansalaisten perussivistykseen ja tukevan siten oppilaan kasvamista vastuulliseksi perheenjäseneksi. Vuoden 1952 Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön mukaan ”henkilö, jolla on peukalo keskellä kämmentä, on nykyisessäkin yhteiskunnassa vajavaisesti sivistynyt”. Koulun tehtäväksi nähtiin lapsen persoonallisuuden kehittäminen unohtamatta yhteiskunnan tarpeita sekä lasten ja nuorten kasvattamista työhön, taloudellisuuteen ja ammattiin – käsityöllä, jossa oppilaan kädet ja aivot toimivat yhdessä nähtiin huomattava yleissivistävä merkitys. (Marjanen 2003, 39; Kantola 1997, 29.)

Teollistumisen myötä käsityö menetti 1940- ja 1950 -luvuilla kokonaisen käsityön luonteensa kun työelämässä siirryttiin ositettuun työhön. Käsityötaitoa ei enää katsottu tarvittavan niinkään tarve-esineiden valmistamiseen, vaan korjaamiseen, parantamiseen ja somistamiseen; koulun tehtäväksi katsottiin arjen ja kodin hoidon tehtävien opettamisen. Käsityöopettamisessa nousivat entistä keskeisemmäksi eri valmistustekniikat ja niihin soveltuvat materiaalit sekä valmiiden mallien käyttö ja valmistustekniikoiden harjoittaminen (Pöllänen & Kröger 2000, 235–236). Yhteiskunnassa alkanut kehitys kohti rationalisointia sekä työprosessin nopeuttamista ja tehostamista näkyy käsityöopetuksessa etenkin työvälineiden ja työtapojen kohdalla. Suurimman tuotteiden valmistamiseen vaikuttavan muutoksen toi ompelukoneen käyttöönotto sekä teknisen työn käyttöön tulevat isot työkonet; työprosessi nopeutui ja samalla väheni käden mekaanisen työn osuus.

Teollistumisen ja tekniikan kehittyessä käsityön kokonaisvaltainen käsitys hämärtyi ja käsityöläisyydestä muotoutui Kyrön (1998, 8) mukaan erillinen elinkeino. Tuotteet valmistettiin kuitenkin vielä käsin, mutta teollistumisen edetessä massatuotanto syrjäytti käsin tehdyn tuotteen arvon yhteiskunnassa. Syntyneessä rationaalisuuden kulttuurissa tuotantoprosessi eriytyi yhteiskunnan toiminnoista ja käsityön painopiste siirtyi harrastuksiin ja itsensä toteuttamiseen. Koulujärjestelmään tulivat modernin hengen mukaisesti eriytyneet ainejaot ja luokkahuonekeskeisyys.

4.3 Peruskoulun käsityö

Peruskoulun opetuksen perustaksi 1970-luvun alussa otettiin tieteellinen humanismi, luovuus, lapsen persoonallinen kehitys sekä kasvaminen yhteiskunnan jäsenyyteen. Peruskoulussa nousivat esille jo 1900-luvun alussa keskustellut taidekasvatukselliset näkemykset; tulosjohtamista ja tehokkuusajattelua korostavan teknologisen näkemyksen rinnalla korostettiin yksilöllisyyden ja yksilöllisen kehityksen sallivaa kulttuuria. (Kuikka 1991, 117.)

Ammattitaito- ja tietovaatimusten kasvaessa koulutusajat pitenivät ja painottuivat yhä enemmän uusimman tiedon ja teknologian hallintaan. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna käsityö menetti merkitystään 1960–70 -luvuilta lähtien, sillä sen opettaminen nähtiin vanhanaikaisena ja jopa tarpeettomana. Käsityön opetusta profiloitiin vastaamaan ajan henkeä muuttamalla oppiaine tekstiilityöksi ja tekniseksi työksi (Pöllänen & Kröger 2000, 237–238). Peruskoulussa käsityö nähdään yleissivistävänä, käden taitoja kehittäväenä, mutta myös työntekoon kasvattavana oppiaineena (Komiteamietintö 1970, 338–339).

Käsityö, tekninen ja tekstiilityö saivat omat Kouluhallituksen toimesta julkaistut opetussuunnitelman toteuttamiseen tarkoitetut oppaansa, myös kirjakustantajat heräsivät oppikirjamarkkinoille. Tekstiilityön opetuksessa taiteellinen ja tekninen suunnittelu sai painoarvoa tuotteen valmistusprosessin rinnalla (Kojonkoski-Rännäli 1995, 108). Tekninen työ puolestaan alkoi 1970–80-luvuilla suuntautua ulkomaisten mallien mukaisesti teknologiaan (Metsärinne 2008, 81–82).

Peruskoulun keskusjohtoisuutta purettaessa 1985 annettiin kunnille mahdollisuus kehittää omaa koululaitosta. Uusissa kunta- ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa määriteltiin aihekokonaisuudet sekä oppiaineiden ja oppiaineryhmien tavoitteet ja sisällöt. (Simpanen 2003, 103; Kuikka 1991, 129, 136, 142; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 18–24.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa käsityön oppimisen katsottiin olevan myös tuottamistoimintaa. Käsityönä valmistetun tuotteen tekemistä alettiin tarkastella prosessina, jossa alkuidean synnyn ja lopputuloksen välissä oletetaan tapahtuvan kasvua oppilaan luovuudessa, ajattelussa ja itsetunnon kehityksessä. Tuottamisessa tuli ottaa huomioon oppilaan oma elämänhallinta mutta myös yhteiskunnalliset tarpeet. (Simpanen 2003, 24; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 107.)

Kojonkoski-Rännälin (1995, 108) mielestä käsityönopetuksessa tuolloin toteutetut muutokset olivat merkittäviä oppiaineen säilymiseksi suomalaisessa peruskoulussa. Monien muiden maiden peruskoulutuksessa oppiainetta muutettiin esim. taide-, teknologia- tai työkasvatuksen suuntaan. Suomessa Cygnaeuksen henki kuitenkin säilyi, sillä käsityön

yhteiskunnallista merkitystä merkittävämpänä nähtiin käsityön merkitys yksilölle.
(Kojonkoski-Rännäli 1995, 108–109.)

4.4 Käsityönopetus 2004 opetussuunnitelmassa

Voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) taustalla olevan oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ymmärretään sellaiseksi yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, joka synnyttää kulttuurista osallisuutta. Käytettävien työtapojen tulee kehittää oppimisen, ajattelun, ongelmanratkaisun ja työskentelyn taitoja. Tarkoituksena on kehittää sosiaalisia taitoja ja aktiivista osallistumista, edistää tieto- ja viestintätekniiikan taitojen kehittymistä ja antaa mahdollisuuksia luovaan toimintaan, elämyksiin ja leikkiin. (Pöllänen & Kröger, 2004, 160–161.)

Opetussuunnitelman perusteet (2004) edellyttävät, että käsityönopetuksella harjoitetaan teknisiä ja fyysis-motorisia kykyjä sekä ymmärrystä teknologian arkipäivän ilmiöihin. Opetuksen tulee kehittää luovuutta ja esteettistä kykyä sekä ongelmanratkaisutaitoja. Tavoitteiden mukaan oppijaa on ohjattava suunnitelmalliseen ja pitkäjänteiseen työntekoon kokeilemalla, tutkimalla ja keksimällä. Käsityön opetus toteutetaan siten, että oppijan itsetunto kasvaa, hän kokee iloa ja tyydytystä työstään, hänen vastuunsa työstä ja materiaalista herää. Hänet johdatetaan tutustumaan suomalaiseen ja muiden kansojen käsityöperinteeseen. Opetussuunnitelman mukaan käsityötaitoa tulee kehittää niin, että oppilas oppii arvioimaan ja suhtautumaan kriittisesti valintoihinsa sekä tarjolla oleviin virikkeisiin, tuotteisiin ja palveluihin.

Pöllänen ja Kröger (2004, 161) kritisoivat sitä, että tavoitteet ovat varsin yleisellä tasolla. Ne eivät anna ohjeita valmistettavista töistä tai käytettävistä materiaaleista ja tekniikoista, vaikka niiden tulisi suunnata toimintaa. Vaarana on, että opetukseen yritetään sisällyttää kaikki mahdollinen sisältö ilman tietoista pohdintaa siitä, mihin tavoitteeseen ollaan pyrkimässä tai millaisia merkityksiä eri tavoin rakennetut aihepiirit voivat käsityölle luoda. Vuoden 2004 opetussuunnitelma korostaa edellistä voimakkaammin kokonaisen käsityöprosessin hallintaa, teknologiakasvatuksen osuutta sekä koko ikäluokalle tarkoitettua käsityön opetusta. Suunnitelma on edeltäjänsä yksityiskohtaisempi, mutta muodoltaan suppeammin ilmaistu, eikä sen käytäntöön soveltamisesta ole vielä olemassa tukimateriaalia.

5 KÄSITYÖN NELIKENTTÄ

Nelikentäksi nimetyn luokittelumallin (Huovila & Rautio 2007, 2008) tarkoituksena on tukea käsityön opetuksen suunnittelua, opetusta ja arviointia. Kyseessä on käsityön tavoitteiden luokittelu oppilaan toimintaa noudattaviksi kokonaisuuksiksi. Tavoitteena on selkiinnyttää sekä opettajan että oppilaan ajatteluprosessia, jotta oppiaineen niin tiedolliset, taidolliset kuin kasvatukselliset mahdollisuudet varmemmin toteutuvat. Nelikentän avulla pyritään jäsentämään käsityöopetuksen tavoitteet ja sisällöt sellaiseen muotoon, että opetusta suunnitteleva opettaja kykenee näkemään ja toteuttamaan sisältökokonaisuuksia, joissa toteutuu käsityöopetuksen tavoitteet täyttävä laaja-alainen tuotesuunnittelu ja -valmistusprosessi.

Nelijakoisuuden taustalla on toisaalta aineen käsityöllinen toiminta ja käsityöllinen taitaminen, toisaalta opetuksen tavoitteellinen kasvatustehtävä. Ainehallinnan saavuttaminen edellyttää opettajalta kokonaisen käsityöprosessin hallintaa, kasvatuksellisen kokonaisuuden hallinta taas edellyttää sekä työskentelytaitojen tavoitteiden että laajempien kasvatuksellisten taitojen ymmärtämistä. Työkasvatuksen painottuminen nousee aineen konkreettiseen tulokseen tähtäävästä, tekijän omasta toiminnasta riippuvasta luonteesta.

Nelikentässä käsityön tavoitteet ryhmitellään neljään kokonaisuuteen: 1) perustaitojen ja niihin liittyvien tietojen tavoitteet, 2) suunnittelun tavoitteet, 3) työskentelytaidolliset tavoitteet sekä 4) yleiset kasvatukselliset tavoitteet.

	TAVOITTEET	TAVOITTEET	
ARVIOINTI	TIEDOT JA TAIDOT	SUUNNITTELUN TAIDOT	ARVIOINTI
ARVIOINTI	TYÖSKENTELYN TAIDOT	KASVAMISEN TAIDOT	ARVIOINTI
	TAVOITTEET	TAVOITTEET	

Kuvio 3 Käsityön nelikenttä (Huovila & Rautio, 2007)

Käsityön nelikenttämallissa tavoitteiden ryhmittely perustuu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004).

TIEDOT JA TAIDOT: Käsityöopetuksen tehtävänä on opettaa oppilaalle käsityötaitoja teknisen työn ja tekstiilityön sisältöalueilta käyttäen molempien osa-alueiden materiaaleja ja tekniikoita. Opiskelussa harjoitellaan välineiden, laitteiden ja koneiden käyttämistä sekä perehdytään niiden toimintaperiaatteisiin ja teknologian arkipäivän ilmiöihin. Työskennellessään oppilas kehittää teknisiä ja motorisia taitojaan.

SUUNNITTELUN TAIDOT: Oppilas suunnittelee sekä työnsä ulkoasun että sen tekniset ratkaisut. Suunnittelussa kiinnitetään huomiota tuotteen toimivuuteen, esteettisyyteen ja tarkoituksenmukaisuuteen. Oppilas harjaannuttaa avaruudellista hahmottamistaan, kehittää luovuuttaan ja ongelmanratkaisutaitojaan sekä soveltaa oppimiaan käsityötaitoja. Yhteys kuvataiteisiin sekä tiedonhankinta erilaisista lähteistä tukevat suunnittelutyötä. Suunnitelmaa esittäessään oppilas käyttää sekä sanallisia, kuvallisia että kolmiulotteisia toteutustapoja.

TYÖSKENTELYN TAIDOT: Tavoitteena on kehittää oppilaan työskentelyn suunnitelmallisuutta, pitkäjänteisyyttä ja omatoimisuutta sekä ohjata häntä työn tekemiseen sekä yksin että erilaisissa ryhmissä. Tärkeää on oman ja toisen työn arvostaminen. Suunnitellessaan ja työskennellessään oppilas havainnoi toimiaan, reagoi muutoksen tarpeeseen sekä arvioi toimintaansa ja työnsä lopputulosta. Oppilas harjaantuu ottamaan vastuuta omasta työstään ja sen loppuunsaattamisesta, huolehtimaan työvälineistä ja työympäristöstä sekä noudattamaan työturvallisuudesta annettuja ohjeita.

KASVAMISEN TAIDOT: Käsityöopetuksen tavoitteena on toiminta, jossa oppilas kokee iloa ja tyydytystä työstään ja hänen itsetuntonsa kasvaa. Oppilas ymmärtää itsensä osaksi ympäröivää yhteiskuntaa, sen kulttuuria, historiaa ja tulevaisuutta. Käsitöissä oppilasta ohjataan kestävän kehityksen periaatteen mukaisesti kantamaan vastuuta kuluttamisesta ja ympäristöstä. Hän oppii arvostamaan työn ja materiaalin laatua, ja hänen vastuuntuntonsa työstä ja materiaalin käyttämisestä lisääntyy. Oppilas suhtautuu arvioiden ja kriittisesti sekä omiin valintoihinsa että tarjolla oleviin virikkeisiin, tuotteisiin ja palveluihin.

Lohkojen järjestys ei ole sidottu, vaan se voi painottua työkohtaisesti. Esimerkiksi ensikertaisessa tekniikkaharjoittelussa suunnittelua keskeisempää on taidon harjoittaminen, tai integroidussa kokonaisuudessa tietty aihepiiri nostaa yhden yksittäisen tavoitealueen muita tärkeämmäksi (ekologisuus, kansainvälisyys).

5.1 Taidon ja tiedon neljännes

Käsityön taidon haltuun ottaminen

Kivikankaan mukaan taitoja voidaan pitää oppimisen tuloksena syntyvinä suhteellisen jäykkinä ja automatisoituina toiminnan peruselementteinä. Hän painottaa taidon oppimista toiminnan ymmärtämisen suuntaan, ja näkee, että taitava työsuoritus edellyttää ennen kaikkea työprosessin teoreettista hallintaa. Taitava työntekijä toimii suunnittelevan ja ennakoivan strategian mukaan, kun taas aloittelija turvautuu ajoittain reagoivaan toimintatapaan. Vaivattomalta näyttävä taitava työsuoritus pohjautuu hyvin jäsentyneeseen tietorakenteeseen ja monimutkaiseen, ohjaavaan ja kontrolloivaan kognitiiviseen toimintaan. Puhuessaan taitojen hankkimisesta Kivikangas tekee eroa taitojen hankkimisen ja tietojen oppimisen välille: taitojen oppimisen hän näkee henkilökohtaisena ja korostaa harjoittelun ja pitkäaikaisen perehtymisen merkitystä. Käsityötaidon hallinta ei kuitenkaan ole hänen mukaansa vain motorisen suorituksen hallintaa, vaan siihen liittyy myös mm. monenlaisen informaation nopea ja rationaalinen käsittelykyky, kommunikointikyky, vahva minäkäsitys ja itseluottamus sekä ympäristön hahmottamisen kyky. (Kivikangas 2003, 103–108.)

Alusta pitäen tulisi käden taitoja opettaessa pyrkiä myös oppilaiden ajatteluprosessien kehittämiseen. Kivikangas esittää ajatuksen siitä, että jos oppilaan taidot automatisoituvat liian aikaisin eivätkä ne pohjaa yleistyneeseen ja organisoituneeseen tietoon, on mahdollista, ettei hän pysty käyttämään työskentelyssään suunnittelevaa strategiaa. Taidon kehittyessä automaattiseksi saattaa tekijän kyky selittää toimintaansa hävitä ja suoritusten analysointi voi vaikeutua. Automatisoituminen voi vaikeuttaa myös uusien toimintatapojen omaksumista. (Kivikangas 2003, 115–116.)

Kojonkoski-Rännäli (2010) korostaa käsityötaidon vaatiman ajan ja pitkäjänteisyyden merkitystä. Taidon oppimisen ja harjoittelun hän näkee alkavan imitoinnista. Tällöin korostuu alkuvaiheessa saadun virheettömän mallin merkitys. Käsityötaidon oppimisen hän näkee tilanteeseen ja kontekstiin sidottuna, parhaimmillaan tapahtuu niin sanotussa taitokulttuurissa tapahtuvana prosessina. Tämä tarkoittaa, että käsityötä voi oppia vain työskentelemällä tietynlaisessa ympäristössä, tietynlaisessa fyysisessä ja sosiaalisessa kontekstissa.

Varto (2001, 7) liittää taidon olemukseen myös tekijän tarpeen pyrkiä taidon alalla aina parhaaseen lopputulokseen – opetus sisältää tämän vaatimuksen, jota Varton mukaan voi kutsua myös hyveeksi; hyve siirtyy taitajalle, koska se kuuluu taitoon. Hänen mielestään olemme viime aikoina sumentaneet ja halveksineet taitamista, taitamisesta puhumista ja taidon tunnistamista. Erityisesti hän katsoo meidän laiminlyöneen taitoon liittyvän hyveen

tunnistamisen. Nyt olisi uudelleen etsittävä keinot puhua taidon opettamisesta ja taidon avulla kasvattamisesta.

Kädentaitoja kehittävän taitokasvatuksen tarpeellisuus kiteytyy edellä mainittuun taitojen yhteen nivoutuneeseen olemukseen. Käden taitojen kehittäminen voidaan nähdä osana kokonaisvaltaista, itseluottamusta ja olemassaolon merkitystä tukevaa taitokasvatusta. (Pöllänen & Kröger 2000, 243). Käsien tekemistä kaivataan myös tiedon ja tietämisen vastapainoksi. Käytännön ongelmanratkaisun myötä kehittyvä käytännön järki auttaa näkemään asioiden välisiä yhteyksiä ja kehittää sen myötä omaa elämänhallintaa. Käden taidot auttavat ihmistä saamaan otteen omasta elämästään. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 68.)

Käsityön tieto

Kirjallisuudessa kulkevat usein rinnakkain käsitteet taitotieto ja tietotaito. Taitotieto on vakiintunut koskemaan taitoa koskevaa tietoa, tekijän tietoa. Tietotaito on vastaavasti tietoa koskevaa taitoa. Käsityön tiedon sisällöt Kröger (2003, 126; Lepistö 2004, 38) erottelee sen mukaan, kuinka ne koskevat käyttäjää, tuotantoa, ympäristöä, kulttuuria ja historiaa, suunnittelua, suunnittelumenetelmiä, piirustus- ja esitystekniikoita, työskentelymenetelmiä tai kuinka ne liittyvät ammattikäyttöön.

Käytännöllistä tietoa (practical knowledge) tarvitaan, kun tekijä muodostaa mielikuvan tavoitteellisesta toiminnastaan materiaalin, työkalujen ja prosessien tuntemuksen perusteella. *Tuntijan tietoa* voidaan kutsua myös hiljaiseksi tiedoksi, tacit knowledge, joka saavutetaan sekä aistikokemuksen että erilaisten tekemiskokemusten kautta. Hiljainen tieto ei ole helposti ilmaistavissa tai kuvailtavissa, mutta se voidaan kuitenkin ilmaista näyttämällä. Tuntijan ei tarvitse todistella tietoaan sanallisesti, vaan tietoon luotetaan – tiedämme enemmän kuin osaamme kertoa. (Dormer 1994, 11–17.) *Tietotaidossa – know how* – tekijän on hallittava myös tieto siitä, mitä jokin työ sisältää – *know what* – ja osattava selvittää myös *know why*. Käytännöllisen järjen ja taitojen kiinteää kokonaisuutta kuvaa asioiden tuntemaan oppiminen kokemuksen kautta. (Lepistö 2004, 37)

Kröger (2003, 126) jaottelee käsityön tiedon sisällöt

- käyttäjää koskevaan tietoon (tarpeet, tottumukset, tavat, vaatimukset),
- tuotantoa koskevaan tietoon (teknologiat, materiaalit, valmistustekniikat),
- ympäristöä koskevaan tietoon (esineympäristö, luonnonympäristö, resurssit, ympäristönsuojelu),
- kulttuuria ja historiaa koskeva tieto (kansallisuus, kansainvälisyys, tyylihistoria),
- suunnittelua koskeva tieto (sommittelun perustekijät, värioppi, estetiikka, tyylioppi),
- suunnittelumenetelmiä koskeva tieto ja piirustus- ja esitystekniikoihin liittyvä tieto ,
- työskentelymenetelmiä koskeva tieto (mm. tieto ryhmä- tai yksilötyöskentelystä)
- ammattikäyttöön liittyvä tieto (mm. ammattitekninen tieto).

Kivikankaan (2003, 131–133) mukaan suuri osa käsityöllisessä suunnittelussa ja valmistuksessa tarvittavasta tiedosta hankitaan kyseisen toiminnan kuluessa.

Toteuttamisvaiheessa tarvitaan runsaasti tietoja ja taitoja valmistustekniikoista, erilaisista työtavoista, materiaalin työstämisestä sekä työvälineiden ja koneiden toiminnasta.

Kivikankaan esittämässä tiedollisissa tavoitteissa korostuu teknologiaympäristöä ymmärtävä ja siihen kriittisesti suhtautuva näkemys, ei niinkään yksittäisen tuotteen valmistamiseen liittyvät kysymykset.

Myös Syrjäläinen (2003, 13) näkee taidon edellyttävän toiminnallisen osaamisen lisäksi myös tiedollista käsitystä niistä periaatteista, joihin taidon harjoittaminen perustuu. Taidon haltijoille eli asiantuntijoille on kertynyt kokemuksen lisäksi tietoa yleisistä periaatteista. Sen sijaan työntekijöillä, taidon suorittajilla, on vain käytännön kokemusta tehtävän suorittamisesta. Taide- ja taitoaineissa on oleellista, että tieto kehittyy ja ilmenee toiminnassa, ja että tieto kytkeytyy myös tunteisiin ja toimintaan (Räsänen 2009, 36). Tieto rakentuu tekemisen kautta silloin kun aistihavainnot muunnetaan ajatteluksi ja toiminnaksi. Tietämisen näkökulmasta havainnot, tunteet, tekeminen tai kulttuuri ovat yhtä arvokkaita tiedon lähteitä.

Dormer (1994, 100) näkee käsityötiedon ytimenä käytännöllisen työn. Käsityötiedon avulla tekijä voi kuvitella työnsä lopputuloksen sekä sen, että hän voi saavuttaa tavoitteensa; orientoivan mielikuvan käsitteellä tarkoitetaan tekijän ajatusta siitä, millainen tulevan tuotteen tulisi olla. Operationaalinen mielikuva taas liittyy tekemiseen eli niihin keinoihin, joilla tuote voidaan toteuttaa. Henkilöllä, jolla on kyky luoda tällaisia mielikuvia, on käsityötietoa, ja jos hän toimii tuloksellisesti niiden mukaan, eli tekee hyvän tuotteen, hänellä katsotaan olevan myös käsityötaitoa – tieto ja taito ovat siis Koskennurmi-Sivosen (2002) mukaan hyvin läheisessä yhteydessä toisiinsa.

Tieto voidaan jakaa käytännölliseen tietoon, henkilökohtaiseen tietoon ja connoisseurin tietoon. Käytännöllinen tieto (practical knowledge) koostuu erilaisista elementeistä, joiden perustella osataan tehdä jotain. Käytännöllisellä tiedolla ei ole merkitystä muussa kuin itse suorituksessa, esimerkiksi polkupyörällä ajamisessa. Henkilökohtaiseen tietoon (personal knowledge) liittyy opitun tiedon lisäksi myös harjoittelun tai muun oman kosketuksen kautta saatu kokemus. Connoisseurin tieto on hiljaista tietoa siinä mielessä, että sitä ei tarvitse sanallistaa, tieteellisestä tiedosta se eroaa siltä osin, että sitä ei argumentoida, eikä sitä voida tarkastaa samassa mielessä kuin tieteellistä tietoa. (Koskennurmi-Sivonen 2002.)

Myös Heikkilä (1987, 94) korostaa, että käsityön tuotteisiin ja prosesseihin liittyy runsaasti eritasoisia kognitiivisia prosesseja. Siksi käsityösuoritusta ei voi pitää vain taidollisena suorituksena. Vaatimatonkin käsityösuoritus jää hänen mukaansa harvoin kognitiivisen prosessin alimmalle tasolle eli 1) tietämisen asteelle, vaativampi suoritus

edellyttää 2) tietojen ymmärtämistä, vaativuus lisääntyy nostamalla suoritus 3) soveltamisen tasolle. Jotta käsityöprosessissa voidaan ratkaista uusia, avoimia ja yksilön kannalta ensikertaisia ongelmia, tulee edetä toimintatilanteiden 4) analysoinnin tasolle. Vasta tämän jälkeen on mahdollista edetä ensikertaiseen 5) synteisiin ja tuotetun 6) synteisin arviointiin. Kolme viimeksi esitettyä tasoa ovat välttämättömiä uuden, luovan tai innovatiivisen käsityösuorituksen aikaansaamiseksi. Käsityön tekijällä tulee siten olla tietoa, taitoa ja kokemusta käsityöstä ja sen tekemisestä tai hänen on hankittava tietoa ja tehtävä kokeiluja, ennen kuin päättää työnsä suunnittelusta ja sen toteuttamisesta. Käsityön tekemisen ulkoisena tuloksena on siten tuote eikä jotain sattumanvaraista. Produkti eli tuotos tarkoittaa jonkin toiminnan lopputulosta, joka voi olla esimerkiksi luonnos tai konkreettinen esine. Tuote tarkoittaa aina konkreettista esinettä (Suojanen 1993, 13–15). Olisi yksinkertaista harjoitella käsityökasvatuksen alueella kapea-alaisia taitoja ja vakiinnuttaa nämä toimimaan vain tietyillä ehdoilla. Tällainen toiminta ei kuitenkaan Heikkilän (1987, 103) mukaan edistäisi kasvatettavan monipuolista kasvua käsityökasvatuksen alueella. Opittava käsityötaito tulisi yleistää siten, että se olisi monissa tilanteissa käyttökelpoinen ja laaja-alaisesti sopeutettavissa. Yhä enemmän tulisi käsityökasvatuksessa tutkia sellaisia taitokombinaatioita, joilla olisi mahdollisimman suuri siirtovaikutusarvo. (Heikkilä 1987, 104.)

5.2 Suunnittelun taitojen neljännes

Suunnittelu kuuluu käsityöhön

Kojonkoski-Rännäli korostaa, että käsityöprosessiin kuuluu sekä visuaalista/esteettistä suunnittelua että teknistä eli funktionaalisia ominaisuuksia ja valmistustekniikoita koskevaa suunnittelua. Pelkässä tekniikassa ja teknologiassa ei hänen mukaansa ole taiteellista suunnittelua, vaan päämääränä on yksinomaan funktionaalisuus eli 'tyydyttävä käyttökelpoisuus vähimmällä mahdollisella tavalla'. Kun sama henkilö tekee kokonaisen käsityön periaatteen mukaisesti kaikki käsityöprosessin vaiheet, yhdistyvät ideointi, taiteellinen ja tekninen suunnittelu sekä tuotteen valmistus yhdeksi kokonaisuudeksi eli käsityön tekijä voi käyttää monipuolisesti valmiuksiaan kuten luovuutta, esteettisiä valmiuksia, tietämistä, ongelmanratkaisu- ja motorisia taitoja (Kojonkoski-Rännäli 1995, 56–58, 79–80.)

Kivikangas näkee käsityön nimenomaan kokonaisen prosessin hallintana. Käsityön tulisikin sisältää aikaisempaa enemmän tuotteen suunnittelua ja muotoilua; luovuus liittyy tai ainakin sen pitäisi aina liittyä käsityöhön. Luova ajattelu on dynaaminen prosessi, jossa yksilökin muuttuu toiminnan kuluessa – luovuutta voidaan kuvata kyvyksi kehittää teorioita

ongelman ratkaisemiseksi. Mielenkiintoinen seikka Kivikankaan ajattelussa on ajatus luovuuden rajoittamisesta, jopa luovuuden korostamisen haitallisuudesta: Luovuutta ei Kivikankaan mielestä kannata korostaa ylenmääräisesti, koska sen merkitys käsityön opetuksessa kuten yleensäkin opetuksessa saattaa olla joissakin tapauksissa melko tarpeeton tai jopa negatiivinen seikka. Korkea luovuuden taso voi muodostua jopa esteeksi hyvälle oppimissuoritukselle, koska se saattaa aiheuttaa oppilaalle frustraatioita ja turhautumista. (Kivikangas 2003, 108.)

Lepistö lähestyy suunnittelun osa-aluetta suppeammin ja teoreettisemmin. Keskeistä hänen ajattelussaan on suunnittelun näkeminen osana käsityöllistä kokonaisprosessia, joko suoraan tavoitteeseen etenevänä tai spiraalina tavoitetta kohti kiertävänä ideana siitä, kuinka suunnittelu tapahtuu. Suunnittelulle on keskeistä se, että se koskee sekä tuotteen suunnittelua että koko toiminnan suunnittelua. Tuotteen suunnittelun tulee kattaa sekä työn ulkoisten tekijöiden, esteettisten ominaisuuksien että myös teknisten ratkaisujen suunnittelu, toiminnan suunnittelu koskee koko tuotteen valmistamista että sen arviointia. (Lepistö 2004, 25–27.)

Autio (1997) pitää keskeisenä ongelmanratkaisukeskeistä lähestymistä. Tämä malli ei ole opettajalle helppo malli, siksi opetuksessa helposti ajaudutaan tilanteeseen, jossa ”opettaja on oppilaan aivotoiminnan jatke”. Kognitiivisen ristiriidan synnyttämiseksi otollinen tilanne ohitetaan Aution mukaan helposti, sillä lyhyellä tähtäimellä on helpompaa ratkaista oppilaan eteen tulevat ongelmat itse kuin opettaa oppilas ajattelemaan omatoimisesti. Oppiminen voidaan kuitenkin kokea mielekkääksi vain silloin, kun on toteutettava pyrkimyksiä, joita ei voi toteuttaa muuten kuin oppimalla uusia toimenpiteitä.

Seitamaa-Hakkarainen (1996, 4) jakaa suunnitteluprosessin visuaaliseen suunnitteluun ja tekniseen suunnitteluun – hän näkee, että käsityönopetuksessa nämä näkökulmat tulisi nivoa entistä selkeämmin yhteen. Jaottelun taustalla hänellä on kognitiivinen teoria ja oletus siitä, että merkittävien luovien saavutusten tärkeänä ehtona on asiantuntijuus. Asiantuntijalle on luonteenomaista, että hänellä on runsaasti käytännöllistä tietoa periaatteiden ja toimintamallien soveltamisesta eri tilanteissa. Luovan ongelmanratkaisun avaimena Seitamaa pitääkin sitä taustatietoa, jonka pohjalta prosessin aikana tehdään valintoja.

Luova suoritus vaatii Koskennurmi-Sivosen ja Seitamaa-Hakkaraisen (2004) mukaan 1) alaan liittyvää faktatietoa, kykyä muistaa asioita sekä alalle ominaista teknistä erityistaitoa, 2) kykyä nähdä asioita uudesta perspektiivistä ja kiinnostusta suosia ajatuskokeiluja sekä 3) tehtävään liittyviä tietoja, taitoja ja motivaatiota. Luova toiminta nähdään perinteisesti spontaanina ja odottamattomana toimintana sekä ominaisuutena tai persoonallisuuden piirteenä, joka ei ole opetettavissa tai tietoisesti hankittavissa. Nykykäsityksen mukaan kyseessä on opittavissa oleva ominaisuus. Myös Suojasen (1993, 52) mielestä luovuus

halutaan usein nähdä ainoastaan korkeatasoisena taiteellisenä tai tieteellisenä toimintana – tällöin luovuudessa on painottunut vain tuotos, ei prosessi sellaisenaan. Suojanen korostaa varhaisessa vaiheessa opitun luovan prosessin merkitystä kasvulle, vaikka tuotteet aluksi olisivatkin vielä tavanomaisia. Yksipuolisesti jäljentävää menetelmää korostamalla voidaan kehittää motorista taitavuutta, mutta oppilaan kykyä ratkaista suunnitteluun ja valmistukseen liittyviä ongelmia jäljentäminen ei kehitä riittävästi (Suojanen 1993, 98). Schönin (1988, 98) mukaan on kuitenkin osattava erottaa toisistaan mekaaninen ja reflektiivinen imitointi. Oppija saattaa omaksua opettajan antamat ohjeet niin tarkasti, että hänelle tulee niistä yleispäteviä sääntöjä, ei vain yksi tapa ratkaista ongelma. Reflektiivinen imitointi edellyttää halukkuutta toimia samalla tavalla kuin opettaja, mutta samalla se edellyttää oman tekemisen reflektointia.

Saariluoma korostaa pitkällisen työskentelyn ja perehtymisen merkitystä luovuudelle: korkeatasoinen taituruus ja ongelmien ratkaisemien on mahdotonta ilman pitkäaikaista työskentelyä asian hyväksi. Todellinen luovuus perustuu korkeatasoisille ja hyvin pitkälle kehittyneille kognitiivisille taidoille, mielikuviutus on vain yksi luovuuden komponentti (Saariluoma 1995, 167–172).

5.3 Työskentelyn taitojen neljännes

Työkasvatus käsitöissä

Kojonkoski-Rännäli (1995, 31–32, 67.) määrittelee käsityöllisen työn toiminnan kautta: kun käsityöllisen toiminnan aiheuttamat muutokset säilyvät ja kasautuvat prosessin aikana ja kun lisäksi käsityön tekemiseen sisältyy ajatus valmiista tuotoksesta, kutsutaan sitä työksi.

Kivikangas korostaa käsityön merkitystä mm. sillä, että ihmisen mahdollisuudet kehittää itseään käsityöllisesti ovat tulleet yhä vaikeammiksi toteuttaa koulun ulkopuolella. Hän nostaa esille käsityön käytännöllisyyden vastapainoista merkitystä entistä teoreettisemman koulun aiheuttamalle väsymykselle. Kysymykseen liittyy myös pitkäjännitteisen taidon harjoittelun merkitys tekemiselle. Kivikangas viittaa Autioon (1997) käsitellessään rationaalista työskentelyä: aiemmin muodostettua ja sisäistettyä orientaatioperustaa sovelletaan työtä tehdessä taitojen syventämiseksi tai tuotteen valmistamiseksi. Kivikangas lähtee näkemyksestä, että kokemus on olennainen opettaja. Kokemuksellisessa oppimisessa tärkeää on kokemustiedon jäsentäminen, suhteuttaminen ja ankkurointi joustavasti uuteen tietoon. (Kivikangas 2003, 110–115). Puutteellinen orientaatioperusta saattaa aiheuttaa virheiden kasautumista nimenomaan työskentelyvaiheeseen. Rationaalisen työskentelyprosessin edellytyksenä onkin oppilaan

riittävä tekniikkojen ja materiaalien tuntemus sekä soveltamistaito, taidot joita voi hankkia vain harjoittelemalla.

Anttilan mielestä keskeinen työkasvatuksen kysymys on tavoitteiden suuntaaminen joko työprosessiin tai valmiiseen tuotteeseen: käytännössä kyse on huomion kiinnittämisestä joko itse työsuoritukseen ja sen oppimiseen tai työn tulokseen, tuotteeseen, olipa se sitten aineellinen tai aineeton. Prosessikeskeisessä tavoitteenasettelussa on ratkaistava kysymykset suoritustavoitteiden taksonomiasta ja niiden mukaisen oppimisprosessin suunnittelusta sekä harjaantumisen määrästä ja laadusta. Produktikeskeisessä ajattelussa päähuomio kohdistuu työsuorituksen lopputulokseen, esimerkiksi tuotteen muotoiluun, materiaaleihin, laatuun tai funktioon. (Anttila 1983, 203.)

Anttilan työkasvatuksen teoreettisessa mallissa työsuorituksen toteuttamiseen tarvitaan sekä työntekijän itsensä kykyvaranto että työympäristöstä vaikutteita saava sosiotekninen valmiusvaranto. Näistä muodostuvat ne työhön kohdistuvat odotukset, joiden perusteella työn tulokset arvioidaan. Työkasvatuksen kehittämiseksi tarvitaan tietoa arvoista, arvostuksista, normeista ja asenteista, joiden pohjalta arviointi tapahtuu. Opetussuunnitelmien kehittämisen avuksi Anttila esittää työkasvatuksen dimensioita kuvaavan kolmiportaisen työsuoritusten luokittelun, joka muodostuu 1) tiedollisesta työsuorituksesta, 2) taidollisesta työsuorituksesta ja 3) työskentelyasenteesta. Kutakin aluetta tulee tarkastella teknistaloudellisen tietovarannon, sosiaalisen tietovarannon ja kognitiivisen valmiusvarannon kautta. (Anttila 1983, 204.)

Taulukko 1 Työkasvatuksen dimensiot (Anttila 1983, 205.)

Työsuoritusten dimensiot	Yksilöltä työtehtävissä edellytettävä valmiusvaranto		
Tiedollinen työsuoritus	teknistaloudellinen tietovaranto	sosiaalinen tietovaranto	kognitiivinen valmiusvaranto
	Tieto ilmiöstä, käytöstä, rakenteesta, esim. - konstruktiot - funktiot - materiaalit - koneet ja laitteet - tuotantoprosessit - tietojenkäsittelymenetelmät	esim. - organisaatioiden tuntemus - johtamisjärjestelmien tuntemus - informaatiojärjestelmien tuntemus - ryhmäkäyttäytymisen tuntemus	esim. - numeeriset tekijät - verbaliset tekijät - spatiaalis-induktiiviset tekijät - päättely- ja ongelmanratkaisutekijät - luovan ajattelun tekijät - visuaaliset tekijät
Taidollinen työsuoritus	teknistaloudellinen taitovaranto	sosiaalinen taitovaranto	psyykkomotorinen varanto
	esim. - koneiden ja välineiden käyttötaito - materiaalien käsittelytaito - työturvallisuustaito - työn rationalisointitaito	esim. - itsenäisen työskentelyn taidot - johtamistaito - ryhmän jäsenenä työskentelyn taidot - informaation välittämisen taito	esim. - kätevyystekijät - muodonantokyvyn tekijät - koordinaatiokyvyn tekijät - haptis-kinesteettiset tekijät
Työskentely- asenne	teknistaloudellinen asennevaranto	sosiaalinen asennevaranto	affektiivinen valmiusvaranto
	esim. - asenne työsuojeluun - asenne työergonomiaan - asenne tuotantotalouteen - asenne teknologian kehittämiseen - asenne esteettisyyden vaatimuksiin	esim. - vastuuntunto - yhteisötunne - ryhmään kuulumisen tunne - yhteistyökyky - sosiaalinen kypsyytys - laatuylpeys - ylpeys työn tuloksista	esim. - itsevarmuus - luottamus - rauhallisuus ja tasapainoisuus - aktiivisuus - oma-aloitteisuus - motivaation kestävyys - riippuvuus

Koulujen käsityön opetus tähtää oppimiseen työtoiminnan välityksellä. Työtä tehdessään ihminen ei ainoastaan valmista tuotetta, vaan myös kehittää sekä työprosessia että itseään; koulutuksellisessa työtoiminnassa onkin keskeistä työtoiminnan psyykkisiin prosesseihin ja samalla työntekijän oppimisstrategioihin vaikuttaminen. Työelämän kehittämisen yhteydessä käydyssä keskustelussa on ilmennyt pyrkimys lähentää opetusta ja työtä toisiinsa sekä halua löytää uusia tapoja yhdistää teoria ja käytäntö keskenään. (Suojanen 1993, 11.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman laatimisen ohjeistuksessa Kojonkoski-Rännäli korostaa, että käsityötaiton kehittyminen edellyttää runsaasti aikaa ja pitkäjännitteisyyttä. Käsityön opetuksessa ei hänen mukaansa pitäisi suostua lyhytjännitteiseen ja pinnalliseen toimintaan, vaan taidon hallintaan on 'kuljettava sitkeyttä vaativaa kivikkoista polkua'. Työhön sitoutuminen ja työn ilon ja tyydytyksen kokemukset syntyvät tilanteeseen ja kontekstiin

sidotussa taitokulttuurissa, kulttuurissa, jossa syntyy opittavan asian merkityksen ja mielekkyyden kokemuksia. (Kojonkoski-Rännäli 2010.)

Käsityön työntekoon kasvattavaa merkityksestä on kirjoitettu niukasti. Viime aikoina kuitenkin on taas yleiseen keskusteluun noussut (ositetun) käsityön terapeuttinen merkitys sekä vastuuntunnon ja pitkäjännitteisyyden korostaminen.

5.4 Kasvamisen taitojen neljännes

Kasvattava käsityö

Jo 1970-luvun yhteiskunnallisen koulutusoptimismin aikana peruskoulun opetuksen perustaksi otettiin tieteellinen humanismi, luovuus, lapsen persoonallisuuden kehitys ja kasvaminen yhteiskunnan jäsenyyteen (Kuikka 1991, 117.) Yleiset opetuksen tavoitteet tähtäsivät yksilön tiedollisen, manuaalisen, esteettisen, sosiaalisen ja eettisen alueen kehittämiseen. Moniarvoisessa yhteiskunnassa elävän lapsen ja nuoren kasvatuksessa nostettiin aiempaa tärkeämmäksi kuluttajavalistus, monipuolinen harjoitus, käytännöllisten ja taloudellisten ratkaisujen löytäminen sekä esteettisten näkökohtien ja luovan askartelun mielenterveydellisen merkityksen huomioonottaminen (Simpanen 2003, 22). Kasvatuksen ja koulutuksen lähtökohdaksi nostettiin kestävä kehitys, ihmisarvo ja ihmisoikeudet; lapsen ja nuoren on tarkoitus kasvaa moninaisen kulttuurisen rikkauden käyttäjäksi ja kehittäjäksi (Kuikka 1991, 143).

Paula Kyrö näkee käsityön merkityksen korostuvan postmodernin murroksessa, sillä tietämisen yhteiskunnassa alkaa hänen mukaansa olla pulaa niistä taitamisen valmiuksista, joita käsityö on aiemmin tuonut mukanaan. Työttömyyden tilanteessa käsityö voisi antaa ihmisille tunteen elämänhallinnasta ja luoda onnistumisen ja selviytymisen kokemuksia. Ongelmana on kuitenkin uusavuttomuus, tekemisen taitojen kadottaminen, vaikka käsityö voisi olla niin aineellisen kuin henkisen selviytymisen väline kuin tavoitekin. Traditionaaliseen aikaan liitettävän käsin tekemisen kulttuurin sekä teollistumisen aikaan liitettävän eriytyneen tuotantoteknologian jatkoksi Kyrö liittää taitamisen kulttuurin ajatuksen. Valmistustekniikoiden harjaannuttamisen ja opettamisen rinnalle tarvitaan uteliaisuutta, riskinottoa ja epäonnistumisten sietämistä. (Kyrö 1998, 8–9.) Silloin kun käsityö on oppilaan oma prosessi alustavasta suunnittelusta valmiiksi tuotteeksi saakka, jättää se tekijälleen onnistumisen muistijälkiä ja itsenäisen toiminnan malleja koko elämän ajaksi.

Käsityökasvattajan kasvatus- ja opetusideologia perustuu Nygren-Landgårdsin mukaan neljään tekijään: 1) opettajalla on kiinnostus käsityön kasvatuksellisuuteen, 2) opettaja

ymmärtää käsityö-oppiaineen kokonaisuutena, 3) opettajan käsityöllinen ajattelu on sekä kasvatuksellista että didaktista ja 4) opettaja ymmärtää vastuunsa opetuksesta ja oppimisesta. Tällöin opettajan kiinnostus ei kohdistu vain kyseisen käsityötekniikan oppimiseen ja taitamiseen, vaan mahdollisuuteen kasvattaa sen avulla – opettajan tulee osata tietoisesti yhdistää teknologinen osaamisensa ja oman opettamisen osaamisensa. Oppiaineen kokonaisuuden ymmärtäminen perustuu käsityön mahdollisuuteen kasvattaa oppilaan kokonaispersoonallisuutta tukemalla hänen ajattelunsa, toimintansa ja käsitystensä kehittymistä. Kokonaispersoonallisuuden kehittyminen edellyttää käsityökasvatukselta monipuolisuutta sekä kokonaisen käsityöprosessin ymmärtämistä ja hallintaa. (Nygren-Landgårds 2000, 63–64.)

Myös Heikkilä (1987, 3) näkee käsityöopetuksen persoonallisen kasvun välineenä, jonka tarkoituksena on saada ihminen itse kasvamaan omien edellytystensä varassa ja tekoja tekemällä rakentamaan todellisuussuhdetta omaan sisäiseen ja ulkoiseen todellisuuteensa. Kasvatettavan tulee olla koko ajan toimiva, muuttuva ja oppiva subjekti, jonka persoona muotoutuu kokemusperäisesti. Tapahtumassa vaikuttavat ongelmanratkaisutilanteen tarkoitushakuisuus ja konkreettiseen tilanteeseen pyrkiminen, muutosprosessin kokonaispersoonallinen luonne, persoonan syvyysulottuvuus eli henkilön aikaisempien kokemusten siirtäminen ja yhdistäminen tämän hetken todellisuuteen sekä tilanteissa tapahtuva jatkuva muutosprosessi. Käsityön toimintatilanteissa on tärkeää tarkastella motivoitumista tehtävään, sillä motivaation ja asenteen muodostumisen kautta kehitty myöhemmin myös arvomaailma. Asenne- ja arvomaailman muotoutumiseen vaikuttavat yksilön omat tunteet, mutta samalla tekijä peilaa niihin myös yhteisönsä käsityksiä. (Heikkilä 1987, 90–93, 96.)

Heikkilä näkee, että persoonallisuuden affektiivinen alue on käsityön kohdalla kolmijakoinen: asenteen muodostuminen voi tapahtua kolmelta suunnalta yhtäaikaisesti tai jokaisesta erikseen. Suhtautuminen käsityöhön, niin myönteinen kuin kielteinenkin, voi tapahtua joko uskomusten ja käsitysten keinoin osallistumatta prosessiin tai toimimalla käsityön prosessissa. Henkilö, joka ei ole itse kokenut käsityöprosesseja, ts. ratkaissut ongelmia käsityön keinoin, muodostaa asenteen käsityöhön pelkästään uskomusten varassa. (Heikkilä 1987, 97–98.)

Kojonkoski-Rännälille käsityöoppiaine on opettajan hallussa oleva väline, jolla hän tekee kasvatustyötään. Kaikilla oppiaineilla on opetussuunnitelman mukaan yhteisenä tavoitteena auttaa kasvavia ihmisiä kehittymään mahdollisimman monipuolisesti, kukin omista lähtökohdistaan, ja varustaa heidät sellaisilla perustaidoilla ja -tiedoilla, joiden varassa heidän on mahdollista aloittaa aikuinen elämä aktiivisina kansalaisina alati muuttuvissa

olosuhteissa. Kasvatustehtävän onnistumisen ensimmäinen ehto on, että opettaja ymmärtää oppiaineensa luonteen ja mahdollisuudet tässä työssä. Opettajalta edellytetään vahvaa aineenhallintaa, jotta hänen on mahdollista kasvatustieteellisen asiantuntemuksensa varassa muokata oppiaineen taustalla olevasta tiedon ja taidon alasta sellaista pedagogista sisältötietoa, joka on oppilaan tavoitettavissa ja jota voidaan käyttää kasvatuksen välineenä. Oppiaineen muotoutumisen taustalla tulisi olla hyvin perusteltu ja jäsentynyt käsitys kyseisestä oppiaineesta ja selkeä, tietoinen pedagoginen visio tuon oppiaineen merkityksestä kasvatustyössä. (Kojonkoski-Rännäli 2010.)

Kivikankaan mukaan käsityö voi olla hyvin ihmiskeskeistä, se voi tyydyttää ihmisen omaa luomistarvetta sekä toisaalta olla terapeutista ja viihdyttävää ja se voi tuottaa muille mielihyvää. Käsityön teknologinen ja taloudellinen merkitys puolestaan korostuu, silloin kun painotetaan teknisen osaamisen hallintaa ja haluttujen tuotteiden aikaansaamista. Ihmisen ja teknistaloudellisten järjestelmien välillä on kysymys päätöksenteosta ja sen pohjana olevista eettisistä ratkaisuista. Käden työ edellyttää ja myös kehittää havainnon, ajattelun ja motoriikan koordinaatiota sekä tarjoaa siten kokemuksia, jotka kehittävät persoonaa monipuolisesti. Kivikangas viittaa Kojonkoski-Rännäliin, jonka mukaan tarvitaan ihmisiä, jotka ovat oppineet tuntemaan omat rajansa ja mahdollisuutensa työskennellessään itse hallitsemiensa tekniikoiden ja työvälineiden avulla; nimenomaan sellaiset ihmiset kykenevät kantamaan vastuuta tekemisistään ja olemaan kriittisiä erilaisten toteuttamistapojen suhteen. Käsityötaitoon voidaan liittää joukko arvoja, kuten esteettiset, taloudelliset, henkiset, sosiaaliset, ammatilliset ja yhteiskunnalliset arvot, sekä tunne- kulttuuri sekä moraaliarvot. Käsityötä voidaanakin tarkastella sekä aineellisen että henkisen kulttuurin arvoihin sidottuna toimintana, mutta myös tämän toiminnan kohteena. Käsityö voidaan kokonaisuudessaan nähdä pyrkimyksenä toteuttaa tiettyjä arvoja. (Kivikangas 2003, 103–15.) Kestävän kehityksen periaatteet kuuluvat itsestään selvästi sekä Lepistön että Kivikankaan kirjoituksissa käsityön opettamiseen: kestävä kehitys käsitöissä muodostuu sosiaalista, ekologisista, taloudellisista ja kulttuurisista seikoista.

Elämänhallintaa rikastuttavaa merkitystä korostaa käsityön ilmaisullisen arvon korostaminen tekniikkapainotteisen lähestymistavan sijaan (Collanus, Guttorm, Jokela & Kärnä-Behm 2006, 150–151). Opetuksen mielekkyys sekä käsityön merkitys itsetunnolle ja elämänhallinnalle nousee käsityöprosessista ja siihen liittyvästä luovasta tekemisen ilosta sekä ongelmanratkaisua ja toiminnallisia taitoja kehittävästä toiminnasta (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 73). Monipuolisen toiminnan kautta käsityö vahvistaa arjen elämänhallintataitoja ja antaa kasvun eväitä kehittämällä käden taitoja ja arjen valmiuksia sekä ohjaamalla

taloudellisiin ja järkeviin toimintoihin. Käsityössä teorian ja käytännön kiinteä yhteys mahdollistaa ongelmien käsittelyn konkreettisissa tilanteissa.

Sekä käsityön kasvattavasta merkityksestä että käsityön merkityksestä henkiselle hyvinvoinnille ollaan laajasti yhtä mieltä. Viime vuosikymmenen aikana näkemys on laajentunut yksilön hyvinvoinnista entistä globaalimpaan suuntaan, mukaan on tullut esimerkiksi näkemys yhteiskunnallisesta vastuusta, materiaalien uudelleenkäytöstä, suvaitsevaisuudesta ja ympäristöestetiikasta; käsin tekemisen välittämä materiaalituntemus herättää tietämystä, kunnioitusta ja vastuuntuntoa luontoa kohtaan (Räsänen 2009, 31). Vastuullisen ympäristösuhteen lisäksi toiminnan avulla on mahdollista edistää monien muidenkin yleisen kasvatuksen tavoitteiden, kuten kriittisyyden, pitkäjänteisyyden ja yhteistyötaitojen kehittymistä.

Kasvatuksellinen tavoitekenttä on nelikentän alueista varmaan vankin ja yhtenäisin. Arvot, joita opetus seuraa ovat kiistattomasti hyväksytyjä kouluopetuksen lähtökohtia, joiden noudattamista ei voi kyseenalaistaa.

6 TUTKIMUKSEN LUONNE, TUTKIMUSAINEISTOT JA NIIDEN KÄSITTELY

6.1 Tutkimusongelma, tutkimuksen luonne ja aineistoihin päätyminen

Käsityönopettajan ja opettajankouluttajan työurani aikana olen joutunut useaan kertaan pohtimaan käsityön opetussuunnitelman merkitystä ja velvoitteita sekä oman opettajan työni että oppiaineen kannalta. Käsitys käsityöstä elää, eikä kouluopetus voi toistaa vuosikymmenestä toiseen samaa käsityöllistä ajattelun mallia. Opetuksessa tulee huomata ja ymmärtää muutostarve. Uusi opetussuunnitelma asettaa aina vaateen omien käytänteiden ja etenkin oman ymmärryksen päivittämiseen. Näin kävi nytkin kun uuden opetussuunnitelman valmistelutyö on jälleen käynnistynyt, ja julkisessa keskustelussa pohditaan sekä tuntijakoa että käsityö-oppiaineen merkitystä ja luonnetta.

Keskustelu käsityön merkityksistä, luonteesta ja prosesseista jää helposti asiantuntijoiden teoreettiseksi pohdiskeluksi, eikä tavoita kentällä käytännön työtä tekevää opettajaa. Opettajan tuo keskustelu tavoittaa konkreettisimmin opetussuunnitelman kautta. Tarkoitukseni on tässä työssä selvittää, millainen kuva käsityöstä opettajalle välittyy opetussuunnitelman tavoiteteksteistä. Tarkastelen, mitä tekijöitä eri opetussuunnitelmien käsityölle asetetuista tavoitteista nostetaan esille, mitkä painottuvat ja mitkä jätetään mainitsematta sekä peilaan näitä painotuksia käsityksiin käsityöstä.

Voimassa olevan 2004 opetussuunnitelman valmistelun aikaan samat kysymykset herättivät kollegani Riitta Raution ja minut pohtimaan käsityön kouluopetusta ja erityisesti opetusharjoittelun ohjausta. Keskustelumme ja tutkimuksemme (Huovila & Rautio 2007) tuotti opetuksen ja harjoittelun ohjauksen työvälineeksi käsityön nelikenttälukittelun (luku 5 Nelikenttä). Koska nelikenttä on osoittanut toimivuutensa käytännön opetustyössä, käytän sitä myös pohjana selvittäessäni perusopetuksen opetussuunnitelmien näkemyksiä käsityöstä. Jos eroja ilmenee, tarkastelen painotuksia kyseisen luokittelun avulla. Samalla haluan kokeilla nelikentän toimivuutta sisällön erittelyn runkona.

Tutkimuskysymyksenä on seuraava:

Mikä tai millainen on perusopetuksen opetussuunnitelmien 1970, 1985, 1994 ja 2004 näkemys käsityöstä?

Mitä eroja opetussuunnitelmien välisillä painotuksilla on?

Jatkokysymyksenä selvitän myös:

Kuinka nelikenttä jäsentää opetussuunnitelmien käsitystä käsityöstä?

Tutkittavanani ovat käsityön opetussuunnitelmat 1970 (käsityö), 1985 (käsityö, tekninen työ, tekstiilityö), 1994 (käsityö, tekninen työ, tekstiilityö) ja 2004 (käsityö). Kustakin opetussuunnitelmasta olen käsitellyt käsityö-oppiaineelle asetetut tavoitteet. Peruskoulun yleistavoitteet, aihekokonaisuudet sekä muut yhteydet, joissa käsityö mainitaan, olen jättänyt pois, mainittuja opetuksen sisältöjä en myöskään ole huomioinut. Opetussuunnitelmissa käsityö-oppiaineen tavoitteet on määritelty joko käsityö-nimikkeen alla (1970 ja 2004) tai erikseen käsityölle, tekniselle työlle ja tekstiilityölle (1985). Tällöin olen ottanut aineistoon mukaan molempien osa-alueiden tavoitteet. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa yhteinen otsikko kattaa käsityön, teknisen työn ja tekstiilityön, mutta tavoitteet ovat käsityön tavoitteet. Kaikissa opetussuunnitelmissa on käsityön tavoitteiden yhteydessä myös ns. taustoittavaa tekstiä. Tekstit ovat luonteeltaan yleistavoitteen luonteisia, mutta en ole sisällyttänyt niissä mainittuja seikkoja opetukselle annettuihin tavoitteisiin. Käytän näitä tekstejä tavoitteiden tulkintaa tukevinä ja vertailua auttavina teksteinä. Laajin näistä teksteistä on vuoden 1970 komiteamietinnön I-osaan sijoitettu erillinen luku käden työtä ja käytännön taitoja kehittävästä kasvatuksesta (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I, 47–49), muut taustatestit ovat huomattavasti suppeampia ja ne on sijoitettu käsityön tavoitteiden ja sisältöjen yhteyteen.

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa (Hirsjärvi ym. 2004, 155). Tutkimuksen kohteena voi olla dokumenttien sisältö ilmiönä sinänsä tai dokumenttien ulkopuolinen ilmiö, jota niiden sisällön ajatellaan ilmaisevan (Anttila 1996, 254). Yleisimmät aineistonkeruumenetelmät laadullisessa tutkimuksessa ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto (Tuomi & Sarajärvi 2004, 73). Koska kyseessä on jo olemassa olevien valmiiden tekstien analysointi, eivät muut aineistonhankintamenetelmät tulleet tässä tapauksessa kysymykseen.

6.2 Tutkimusaineistojen analyysi

Tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja analyysin tarkoitus on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, karakterisoida tai kuvailla sitä. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on erityisesti laatujen, ilmiössä piilevien ominaisuuksien kuvaaminen ja informaatioarvon lisääminen. Tähän päästään luomalla analyysin avulla selkeyttä aineistoon, jotta sen perusteella voidaan tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Kyseessä on tutkimusmenetelmä, jonka avulla voidaan tehdä toistettavia ja päteviä päätelmiä tutkimusaineiston suhteesta sen asia- ja sisältöyhteyteen, työväline, jonka avulla voidaan tuottaa uutta tietoa, uusia näkemyksiä sekä saattaa esiin piileviä tosiasioita. Aineiston laadullinen käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto aluksi hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja koodataan uudestaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. Kuvailevien tutkimusmenetelmien tarkoituksena on kuvata systemaattisesti tutkittavaan kohteeseen liittyvät tosiasiat ja tunnuspiirteet todellisuuden mukaisesti ja tarkasti. Havaituista seikoista pyritään rakentamaan uusi, todellisuutta selkeämpi konstruktio tai kohottaa joitain seikkoja ymmärrettävämmiksi. Kuvailevat tutkimusotteet vastaavat kysymyksiin mikä ilmiö on ja millainen ilmiö on. (Anttila 1996, 182, 250, 254; Tuomi & Sarajärvi 2004, 110; Eskola & Suoranta 2001, 137.)

Tutkimusmenetelmäni oli sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2004, 115). Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Aineiston luokittelun ja analyysin avulla pyritään laatimaan sisältöluokkia joko sanallisesti kuvaillen tai muuten sellaisessa muodossa, jota voidaan käsitellä. Vaikka sisällönanalyysi on alun perin luonteeltaan kvantitatiivinen menetelmä, joka pyrkii

ilmaisemaan sisällön olemusta kuvaamalla aineiston jakautumista kategorioihin, on sillä silti merkitystä myös kvalitatiivisena analyysimenetelmänä. (Anttila 1996, 254–255.)

Tutkija voi lähestyä aineistoaan kahdesta lähtökohdasta. Toinen tapa on lähteä liikkeelle analysoimaan aineistoa aineistolähtöisesti ilman teoreettisia ennako-olettamuksia, ottamalla luokitusrunгон lähtökohdaksi tutkittavan aineiston tarjoamat mahdollisuudet (tutkijan esiymmärrys). Tällöin tutkijalla on olemassa etukäteistietoa ja -oletuksia tutkittavasta kohteesta, mutta niiden ei anneta häiritä aineistosta itsestään nousevia teemoja. Toisessa lähestymistavassa hyödynnetään joko jotakin teoriaa tai aineistoon otetaan tietoisesti jokin enemmän tai vähemmän teoreettisesti perusteltu näkökulma, aikaisemmin tehdyt tutkimukset ja niiden tulokset, asiantuntijoiden antamat viitteet, viitekehuksesta osoitetut lähtökohdat ja yhteydet, aikaisempi teoria asiasta tai näiden yhdistelmät. (Anttila 1996, 255; Eskola & Suoranta 2001, 151–152)

Tutkimuksessani oli käytössä molemmat lähestymistavat. Työn viitekehys eli havaintojen tarkastelun näkökulma muotoutui nelikentän pohjalta, mutta aineiston keruun ja jäsentämisen aikana kuhunkin nelikenttään muotoutui alaluokkia sen mukaan, kuinka tavoitelauseet tarkensivat kutakin pääluokkaa. Kaikki opetussuunnitelmissa mainitut tavoitteet oli sijoitettavissa nelikentän luokkiin, aineistosta ei jäänyt sijoittamattomia tavoitteita.

Sisällönanalyysia voidaan vielä luokittelun jälkeen jatkaa aineiston määrällisellä tarkastelulla. Tällöin aineistosta lasketaan saman asian ilmenemiskerrat tai maininnat. Kvantifioinnin katsotaan antavan laadulliselle tutkimukselle erilaista, täydentävää näkökulmaa (Tuomi & Sarajärvi 2004, 117, 119). Varsinaista kvantitatiivista tutkimusta taulukkoon sijoitettujen tavoitteiden tulkitsemiseksi ei ole syytä tehdä, mutta esiintymien lukumäärän perusteella voidaan kuitenkin vetää johtopäätöksiä opetussuunnitelman esittämistä painotuksista.

Anttilan (1996, 181–182) mukaan tutkija voi välttää aineistolle sokaistumista vaalimalla herkkyyttä teoriaa kehittävien ideoitten ja näkemysten esiin nostamisessa; tutkijalla tulee olla sopiva etäisyys, riittävästi aikaa ja riittävän monta keskustelukierrosta aineiston kanssa (hermeneuttisen spiraali), jotta tuloksiin ei synny virhettä.

Käsittelin opetussuunnitelmien tavoitelauseet luokittelemalla ne nelikentän mukaisesti joko tietojen ja taitojen, suunnittelun, työskentelyn tai kasvamisen taidoiksi. Luokittelun edetessä kuhunkin lohkon oli tarpeen luoda jäsentäviä alaluokkia, lopullisessa koonnissa näitä alaluokkia saattoi kuitenkin uudelleen ryhmitellä, yhdistellä ja nimetä uudelleen sisältönsä mukaan. Nelikentän toimivuutta mittasi se, kuinka tavoitteet oli jaettavissa kyseisiin luokkiin ja se, kuinka hyvin neljä päälohkoa kattoi tavoitteet.

Tuomi ja Sarajärvi (2004, 110–114) kuvaavat sisällönanalyysin kolmivaiheiseksi prosessiksi. Ensimmäinen vaihe on aineiston redusointi eli pelkistäminen. Sitä ohjaa tutkimustehtävä, ja siinä aineistosta etsitään tutkimustehtävän kysymyksillä niitä kuvaavia ilmaisuja. Tutkimuksen kannalta oli aluksi vaikea erotella tavoitteita toisistaan, mutta käsittelyä jäntevoitti neljän luokittelulohkon käyttöönotto. Näiden luokkien avulla pääsin sisällönanalyysin toiseen vaiheeseen eli aineiston klusterointiin eli ryhmittelyyn. Tätä varten tarvitaan käsitteellinen kehikko, jonka avulla ilmiötä tarkastellaan. Tuomen ja Sarajärven (myös Anttila 1996, 188) mukaan aineiston ryhmittelyssä aineistosta koodatuista alkuperäisilmauksista etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä sekä samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi sekä nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä.

Sisällönanalyysissä ryhmittelyn jälkeen kolmantena vaiheena seuraa abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen, jossa käsitteellistämistä jatketaan yhdistelemällä luokituksia niin kauan kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista (Tuomi ja Sarajärvi 2004, 110–114). Tässä vaiheessa ei osoittautunut tarpeelliseksi muuttaa perustana olevaa nelikenttälukittelua, sen sijaan tavoitelauseiden koonti osoitti tarpeen laatia lohkoihin sisäisiä alaluokkia. Näin sain suuntaa johtopäätöksiin etenemiseksi ja teoreettisten käsitteiden muodostamiseksi. Tulkinta on empiirisesti tavoitettujen merkityssuhteiden avaamista. Jotta käsillä olevasta ilmiöstä muodostuisi tajuttava kokonaisuus, on tulkintaa seurattava ymmärtäminen. Uusi mieli muodostuu toisaalta tutkimuskohteesta autonomisena ilmiönä, toisaalta siihen tulee mukaan tutkijan ymmärrys. Koska tutkijan on nämä itse yhdistettävä, voi aineistosta eri aikoina, eri tutkijoilla syntyä erilaisia tulkintoja. Tutkijalta edellytetään kriittisyyttä omaan toimintaan, jotta tuttuus ja tai omat arvot eivät pääse korostumaan ja vääristämään tulkintaa. (Varto 1996, 64.)

7 TULOKSET

Tavoitteiden vertailua varten opetussuunnitelmien tavoitelauseet on jaettu käsityön nelikenttämallin mukaisesti tietojen ja taitojen, suunnittelun taitojen, työskentelyn taitojen ja kasvamisen taitojen kenttiin. Opetussuunnitelmien tavoitelauseet ovat nähtävissä kokonaisina seuraavissa liitteissä:

Liite 1 Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970 (337–366)

Liite 2 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985 (206–219)

Liite 3 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 (104–106)

Liite 4 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 (242–246)

7.1 Tiedon ja taidon neljännes opetussuunnitelmissa

Tiedon tavoitteet

Näkemyks käsityöllisestä tiedosta taidon hallinnan ja asiantuntijuuden perustana nousee esille useissa kirjoituksissa. Dormer (1994, 11, 20–21) näkee käytännöllistä tietoa tarvittavan erityisesti silloin, kun tekijä muodostaa mielikuvan tavoitteellisesta toiminnastaan materiaalin, työkalujen ja prosessien tuntemuksen perusteella. Syrjäläinen (2003, 13) liittyy taidon haltijoille eli asiantuntijoille toiminnallisen osaamisen lisäksi myös tiedollista käsitystä niistä periaatteista, joihin taidon harjoittaminen perustuu, Kojonkoski-Rännäli (2006) ilmaisee asian sanomalla, että kyky ”päättellä totuudenmukaisesti” edellyttää käytettävien materiaalien ja tekniikkojen tuntemisen ja niiden käytön osaamisen lisäksi myös hyvin perusteltua tietoa siitä, mitä tekee, miten tekee, mistä materiaalista tekee ja myös siitä, minkä vuoksi tekee.

Taulukko 2. Tietojen ja taitojen tavoitteet

	POPS 1970 Käsityö	POPS 1985 Käsityö, tekninen työ, tekstiilityö <i>tekninen työ kursivoitu</i>	POPS 1994 Käsityö, tekninen työ, tekstiilityö	POPS 2004 Käsityö
perustekniikoiden taitaminen	valmiuksia käyttää erilaisia työtapoja ja seurata niiden alalla tapahtuvaa kehitystä	<i>opettaa muokkaamaan ja työstämään erilaisia materiaaleja</i> opetetaan tekstiilityön sisältöalueiden perustyötavat harjoitellaan tekstiilituotteiden valmistuksessa tarvittavien rationaalisten työtapojen perusteet <i>harjaannutetaan motoriikkaa</i>	kykenee toteuttamaan valitsemaan ja työstämään materiaaleja erilaisin työvälinein ja rationaalisin menetelmin omaksuu monipuolisia toteuttamistekniikoita, joita hän soveltaa käytännössä hankkii sekä perinteiseen että nyky-aikaiseen teknologiseen työtuntemukseen liittyviä tietoja ja taitoja, joita voi soveltaa arkielämässä, jatko-opinnoissa, työtehtävissä ja harrastuksissa	käyttämään erilaisia menetelmiä oppii käsityön perustekniikoita oppii valmistamaan, huoltamaan ja korjaamaan arkipäivän käytännöllisiä tuotteita valmistamaan laadukkaita, tarkoituksenmukaisia ja esteettisiä tuotteita
perustyövälineiden käyttäminen	valmiuksia käyttää erilaisia työvälineitä ja seurata niiden alalla tapahtuvaa kehitystä	opetetaan tekstiilityössä tarvittavien työvälineiden käyttö opetetaan työvälineiden hankinta, käyttö ja huolto	valitsemaan ja työstämään materiaaleja erilaisin työvälinein ja rationaalisin menetelmin hankkii sekä perinteiseen että nyky-aikaiseen teknologiseen työväline-tuntemukseen liittyviä tietoja ja	käyttämään erilaisia työvälineitä

			taitoja, joita voi soveltaa arki-elämässä, jatko-opinnoissa, työtehtävissä ja harrastuksissa	
perustietojen hallitseminen käsitteiden hallitseminen		<i>opiskellaan ympäristön ja ammatinvalinnan kannalta tärkeitä perustietoja, opitaan niitä soveltamaan sekä luodaan yhteyksiä teoreettisen ja käytännöllisen opetuksen välille</i>		oppii tuntemaan käsityöhön liittyviä käsitteitä
arkielämään liittyvän teknologian ymmärtäminen ja käyttäminen	mahdollisuus tutustua tekniikan ja tekstiilialan eri alueisiin ja hankkia perusvalmiuksia nykyajan apuvälineiden turvallisessa käyttämisessä	...laajentuen automaattisen tietojenkäsittelyn antamisiin mahdollisuuksiin <i>saada oppilas kiinnostumaan tekniikasta ja sen kehityksestä,</i>	selviytyy teknisessä ympäristössä hankkii perinteiseen että nykyaikaiseen teknologiseen materiaali-, työväline- ja työtuntemukseen liittyviä tietoja ja taitoja, joita voi soveltaa arkielämässä, jatko-opinnoissa, työtehtävissä ja harrastuksissa	tutustuu tietoteknisten välineiden käyttöön käsityöprosessin eri vaiheissa ja erilaisissa oppimisympäristöissä tutustuu arkielämään liittyvään teknologiaan perehtyy perinteiseen ja nykyaikaiseen teknologiaan liittyviin tietoihin ja taitoihin oppii ymmärtämään yritystoimintaa ja teollisia tuotantoprosesseja.
materiaali- ja kuluttajatiedon tunteminen	valmiuksia käyttää erilaisia työmateriaaleja ja seurata niiden alalla tapahtuvaa kehitystä	opetetaan työainesten tuntemus ja käsittely opetetaan ainesten tuntemus ja käsittely opetetaan kuluttajatieto ja -taito	hankkii perinteiseen ja nykyaikaiseen teknologiseen materiaalituntemukseen liittyviä tietoja ja taitoja, joita voi soveltaa arkielämässä, jatko-opinnoissa, työtehtävissä ja	oppii käyttämään erilaisia materiaaleja
kokonaisen käsityöprosessin hallitseminen			kykenee toteuttamaan itsesuunnittelemaan tuotteita	oppii vähitellen hallitsemaan kokonaisen käsityöprosessin oppii suunnittelemaan ja valmistamaan laadukkaita, tarkoituksenmukaisia ja esteettisiä tuotteita

Opetussuunnitelmissa tiedon osuus osana käsityöllistä tuottamistoimintaa näkyy kuitenkin suppeana. Pääpaino tietojen ja taitojen nelikenttäalueella on selvästi taidon hallinnassa sekä tekniikka- ja työväline-tuntemuksessa. Tietoa voidaan ajatella sisältyvän niin *'antaa valmiuksia'* tai *'seurata kehitystä'* tavoitteisiin, mutta selkeästi perustiedon hankkiminen mainitaan vain muutamissa tavoitteissa. Vuoden 1970 opetussuunnitelma ei mainitse tiedon hankintaa lainkaan, vaan painottaa *"valmiuksia käyttää erilaisia työmateriaaleja, työtapoja ja työvälineitä ja seurata niiden alalla tapahtuvaa kehitystä"*.

Selkeimmin edellä mainittujen tutkijoiden näkemys tiedosta käytännön toiminnan perustana näkyy vuosien 1985 ja 1994 opetussuunnitelmissa. Vuoden 1985 teknisen työn tavoitelause ”*opiskellaan ympäristön ja ammatinvalinnan kannalta tärkeitä perustietoja, opitaan niitä soveltamaan sekä luodaan yhteyksiä teoreettisen ja käytännöllisen opetuksen välille*” kattaa sekä perustietojen että tiedon soveltamisen näkökulman. Sama laaja näkemys näkyy vuoden 1994 opetussuunnitelman pitkässä lauseessa ”*hankkii oma-aloitteisesti sekä perinteiseen että nykyaikaiseen teknologiseen materiaali-, työväline- ja työtuntemukseen liittyviä tietoja ja taitoja, joita voi soveltaa arkielämässä, jatko-opinnoissa, työtehtävissä ja harrastuksissa*”. Näiden tavoitteiden mukaan käsityöllistä tietoa tulee sisältyä taidon rinnalla kaikkeen tekemiseen. Samalla lauseet pitävät sisällään myös ajatuksen hankitun tiedon (ja taidon) soveltamisesta, sekä ajatuksen siitä, että hankitulla tiedolla ja taidolla on myös elinikäistä merkitystä.

Muut tietoa koskevat maininnat ovat näkemykseltään suppeampia. Vuoden 1985 tavoitteissa tavoitteeksi asetetaan kuluttajatietojen ja -taitojen tunteminen sekä mainitaan työainesten tuntemuksesta ja käsittelyn opettamisesta. Näissä tavoitelauseissa tietoa ei sidota käytännön toimintaan, eikä sillä nähdä merkitystä opitun taidon syventämiselle tai soveltamiselle. Tietoa voidaan näiden lisäksi nähdä sisältyneenä myös käsityöhön liittyvien käsitteiden hallinnan mainintaan, mutta tiedon merkitystä taidon oppimisen, tiedon soveltamisen tai teoreettisen ja käytännöllisen opetuksen sitomisen kannalta niissä ei tule esille.

Voimassa olevassa 2004 opetussuunnitelmassa tiedon osuus näkyy selkeimmin teknologiaan liittyvissä tavoitteissa. Opetussuunnitelmissa 1970-luvulta tähän päivään onkin tapahtunut muutosta juuri käsityön teknologiapainotuksessa: 1970 ja 1985 suunnitelmat edellyttävät oppilaan tutustuttamista uuden tekniikan suomiin mahdollisuuksiin ja automaattisen tietojenkäsittelyyn. Vuoden 1994 suunnitelmassa mainitaan tavoitteeksi teknisessä ympäristössä selviytyminen sekä perinteiseen ja nykyaikaiseen teknologiseen materiaali-, työväline- ja työtuntemukseen liittyvien tietojen ja taitojen hankkiminen. Uuden opetussuunnitelman tavoitteet edellyttävät oppilaan tutustuttamista arkielämään liittyvään teknologiaan, harjaantumista tietoteknisten välineiden käyttöön käsityöprosessin eri vaiheissa ja erilaisissa oppimisympäristöissä sekä perehtymistä perinteiseen ja nykyaikaiseen teknologiaan liittyviin tietoihin ja taitoihin.

Opetussuunnitelmien tavoitteita taustoittavissa teksteissä tieto mainitaan kaikissa, mutta samanhenkisesti kuin vastaavien vuosien tavoitelauseissa. Vuoden 1970 (47–49) tekstissä harjoitusta, tietoja ja joustavaa asennoitumista katsotaan tarvittavan uusien tarvikkeiden ja materiaalien käsittelyyn. Opetussuunnitelmassa 1985(206) perustiedoilla ja -taidoilla nähdään

merkitystä jatko-opinnoille, työtehtäville ja harrastuksille, 1994 (104) nostetaan esille teoreettisen tiedon soveltamisen oppiminen työtä suunniteltaessa, valmistaessa ja käsityön tuotteita valittaessa. Voimassa olevan opetussuunnitelman (2004, 242–246) käsityön taustateksteissä puhutaan yleisellä tasolla käsityötietojen ja -taitojen syventämisestä ja kartuttamisesta.

Krögerin käsityön tiedon sisältöjakoa seuraten opetussuunnitelmien tavoitteissa korostuvat käyttäjää koskeva tieto sekä etenkin tuotantoa koskeva tieto. Näiden lisäksi tavoitteissa voidaan nähdä sekä ammattikäyttöön liittyvää että ympäristöä koskevaa tietoa. Tässä nelikentän lohkoissa ei nouse esille muita tiedon sisältöalueita (kulttuuria ja historiaa, suunnittelua, suunnittelumenetelmiä tai työskentelymenetelmiä koskeva tieto), eikä näitä tiedon alueita mainita muissakaan lohkoissa. Esimerkiksi suunnittelun kentän tavoitteen ”oppii tuotesuunnittelun perusteita” voidaan katsoa pitävän sisällään myös tiedollisen näkökulman, mutta ajatus jää kuitenkin vaillinaiseksi ja opettajan toiminnasta riippuvaiseksi. Käsityöllisen tiedon tavoitteet painottuvat siis selvästi tuotteiden valmistamisen edellyttämiin taitoihin muun oppilaan toimintaa ja kasvua tukevan tiedon jäädessä piileväksi tiedoksi.

Taidon tavoitteet

Käsityöllinen taito ilmenee tavoitelauseiden kautta kahdessa eri muodossa. Vuosien 1985 ja 2004 opetussuunnitelmissa taito nähdään opetettavana tai ulkoa annettavana ominaisuutena, joka voidaan saavuttaa harjoittelemalla. Tavoitteissa ”*opetetaan muokkaamaan ja työstämään erilaisia materiaaleja*” tai ”*harjoitellaan tekstiilituotteiden valmistuksessa tarvittavien rationaalisten työtapojen perusteet*” (POPS 1985). Nykyisessä opetussuunnitelmassa (2004) oppilas ”*oppii käsityön perustekniikoita*”, ”*oppii valmistamaan laadukkaita, tarkoituksenmukaisia ja esteettisiä tuotteita*” tai hänelle ”*opetetaan tekstiilityössä tarvittavien työvälineiden käyttö*”.

Näissä opetussuunnitelmissa käsityöllinen taito ilmenee suppeana ja toimintaan rajattuna, ne edustavat selkeästi taitokimpun kehollisia taitoja, kuten käden ja silmän koordinaatiotaitoja, avaruudellista hahmotuskykyä, näppäryyttä, tarkkuutta ja nopeutta. Muita Lepistön (2004, 32–34) ja Kojonkoski-Rännälin (2006, 66–67) mainitsemia taitokimpun alueita, kuten ajattelu- ja ongelmanratkaisutaitoja tai ns. kulttuurisia taitoja eli yhteistyötaitoja ja kulttuurista sensitiivisyyttä ei näissä tavoitteissa näy.

Vuosien 1970 ja 1994 opetussuunnitelmissa taidon hankkiminen esiintyy erilaisessa hengessä, sillä näissä tavoitelauseissa voidaan nähdä taidon oppimisen painottuminen voimakkaammin toiminnan ymmärtämisen suuntaan, kohti Kivikankaan (2003, 108)

mainitsemaa työprosessin teoreettista hallintaa edellyttävää taitavaa työsuoritusta. Lauseissa ”valmiuksia käyttää erilaisia työtapoja ja seurata niiden alalla tapahtuvaa kehitystä” (POPS 1970) tai ”omaksuu monipuolisia toteuttamistekniikoita, joita hän soveltaa käytännössä” (POPS 1994) taitoa ei nähdä ulkoa syötettävänä, vaan taito on jotain, jonka hankkiminen vaatii aikaa, aktiivisuutta ja pitkäjänteisyyttä juuri kuten Kojonkoski-Rännäli (2009) esittää.

Opetussuunnitelmien käsityöopetusta taustoittavissa teksteissä taito nouse tavoitelauseita paremmin esille. POPS 1970 (47–49) edellyttää ”monipuolista harjoitusta, tietoja ja joustavaa asennoitumista” ja käden työ ”edellyttää ja myös kehittää havainnon, ajattelun ja motoriiikan koordinaatiota”. Käsityö nähdään yleissivistävä eikä ammattiin valmistava, joten ”tavoitteissa on aihetta painottaa sellaisia suoritusvalmiuksia, joita useimmat kansalaiset monissa elämäntilanteissa tarvitsevat”. Vuoden 1985 (206) suunnitelma edellyttää, että oppilas harjaantuu osaamista edellyttäviin jatko-opintoihin, työtehtäviin ja harrastuksiin. Ajattelun ja ongelmanratkaisun taidot nousevat esille vuoden 1994 (104) opetussuunnitelman tekstissä muodossa ”suunnitellessaan, valmistaessaan ja valitessaan käsityön tuotteita oppilas oppii soveltamaan teoreettista tietoa käytännön työhön” tai ”tekniikan antamien mahdollisuuksien hyödyntämisenä”. Nykyisessä opetussuunnitelmassa (2004, 242–246) halutaan ”syventää ja kartuttaa oppilaan käsityötietoja ja -taitoja” sekä ”kasvattaa ymmärrystä teknologian arkipäivän ilmiöistä”. Näkemys taidosta on taustoittavissa teksteissä monipuolisempi ja kattavampi, tavoitelauseisiin siirtynyt ajatus taas huomattavasti käytännönläheisempi ja suppeampi.

Koska kokonaisen käsityön käsite vakiintui vasta 1990-luvun puolivälissä, näkyy se nimeltä mainittuna tavoitteena vasta uusimmassa vuoden 2004 opetussuunnitelmassa. 1994 suunnitelmalauseessa ”kykenee toteuttamaan itsesuunnittelemaansa tuotteita” on kuitenkin nähtävissä jo kokonaisen käsityön henki. Taustoittavissa teksteissä korostetaan, että käsityön olemukseen kuuluu sekä tuotteen suunnittelu, valmistusprosessin suunnittelu että tuotteen valmistaminen. Samoin työprosesseihin katsotaan kuuluvan oleellisena osana jatkuva oman toiminnan ja työn tulosten arviointi. (POPS 1994, 104.)

7.2 Suunnittelun neljännes opetussuunnitelmissa

Sekä Kojonkoski-Rännäli (1995, 79–80), Lepistö (2004, 25–27), Seitamaa (1996, 4) että Kivikangas (2003, 108) korostavat, että käsityöprosessiin kuuluu sekä visuaalista/esteettistä suunnittelua että teknistä eli funktionaalisia ominaisuuksia ja valmistustekniikoita koskevaa suunnittelua.

Taulukko 3. Suunnittelun tavoitteet

	POPS 1970 Käsityö	POPS 1985 Käsityö, tekninen työ, tekstiilityö <i>tekninen työ kursivoitu</i>	POPS 1994 Käsityö, tekninen työ, tekstiilityö	POPS 2004 Käsityö
suunnitteluprosessin hallitseminen		opetetaan tekstiilituotteiden suunnittelua monipuolinen ympäristön havainnointi luo pohjaa tuotesuunnittelun perusteiden oppimiselle	hallitsee kokonaisuuksia, joihin kuuluu kriittinen esteettisiä, eettisiä ja ekologisista arvoja pohtiva suunnittelu ja toiminta	oppii käsityön tuotesuunnittelua harjaantuu tuotesuunnittelun edellyttämässä taidoissa perehtyy suomalaisen ja soveltuvin osin myös muiden kansojen muotoilu-, käsityö- ja teknologiakulttuuriin saaden siten ainesta oman identiteettinsä rakentamiseen ja omaan suunnittelu-työhönsä suunnittelemaan ja valmistamaan laadukkaita, tarkoituksenmukaisia ja esteettisiä tuotteita sekä ottamaan työskentelyssään huomioon myös eettiset, ekologiset ja taloudelliset arvot
ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen ja avaruudellinen hahmottaminen		<i>kolmiulotteisuuden hahmottamista</i>	tutustuu ongelmakeskeisesti huoltamiseen, kunnostamiseen ja korjaamiseen suunnitelmallista, ongelmakeskeistä lähestymistapaa	oppii avaruudellista hahmottamista suunnittelussaan ja työskentelyssään
luovuuden kehittäminen	eriateinen luova työ	<i>ohjata arvostamaan luovuutta ja ymmärtämään sen merkitystä sekä toimimaan luovasti eriateisessa työssä</i>		etsimään luovia ratkaisuja havaitsemiinsa ongelmiin jolloin hänen ajattelun taitonsa ja luovuutensa kehittyi
esteettisyyden tajun kasvattaminen	esteettisten seikkojen huomioon ottaminen valinnoissa	tuotteita, joissa painotetaan työn laatua ja kauneutta, ainesten oikeaa valintaa, perusteltua tarkoitusta ja käyttökelpoisuutta korostetaan esteettistä näkemystä oppilaiden kykyä yhdistää käyttötarkoitus ja esteettisyys esinesuunnittelussa sekä taitoa ymmärtää värien, muotojen, rakenteiden, mittasuhteiden ja	kriittinen esteettisiä arvoja pohtiva suunnittelu ja toiminta itsesuunnittelemaan esteettisiä, laadukkaita ja tarkoituksenmukaisia tuotteita	oppii kiinnittämään huomiota tuotteiden esteettisiin ominaisuuksiin, väreihin ja muotoihin oppii suunnittelemaan ja valmistamaan laadukkaita, tarkoituksenmukaisia ja esteettisiä tuotteita

		materiaalitunnun merkitys käsityönä valmistettavissa tuotteissa		
--	--	---	--	--

Suunnitteluprosessin hallitsemista ei mainita lainkaan vuoden 1970 opetussuunnitelmassa. Oman suunnittelun huomiotta jättäminen on ymmärrettävää, sillä tuolloin mallia jäljentävä, ositettu tekeminen, oli vakiintunut tapa toimia. Seuraavaan opetussuunnitelmaan (1985) tämä tavoite on sisällytetty ja lisäksi sille on määritelty toimintamalliksi ”*monipuolinen ympäristön havainnointi*”. POPS 1994 ohjeistaa ottamaan suunnittelussa lisäksi huomioon myös ”*esteettisiä, eettisiä ja ekologisista arvoja*”. Suunnittelun merkityksen kasvu näkyy selkeimmin pitkässä vuoden 2004 opetussuunnitelman taulukkosarakkeessa. Suunnittelun opettamiselta edellytetään tuotesuunnittelun taitoihin harjaantumista, muotoilu-, käsityö- ja teknologiakulttuuriin perehtymistä sekä taitoa suunnitella laadukkaita, tarkoituksenmukaisia ja esteettisiä tuotteita, joissa otetaan huomioon myös eettiset, ekologiset ja taloudelliset arvot.

Tuotesuunnittelua koskevat maininnat puhuvat tarkemmin määrittelemättä tuotesuunnittelusta, jolloin oletukseksi jää, että maininta tarkoittaa sekä visuaalista että teknistä suunnittelua. Vain 1985 opetussuunnitelma mainitsee tavoitteena ”*taidon ymmärtää värien, muotojen, rakenteiden, mittasuhteiden ja materiaalitunnun merkityksen*”.

Ongelmanratkaisutaitojen kehittämisen ja avaruudellisen hahmottamisen voidaan myös ajatella tarkoittavan teknistä suunnittelua.

Mainintoja valmistettavan tuotteen esteettisistä ominaisuuksista on runsaasti, runsaimmin vuoden 1985 suunnitelmassa. Esteettisen tajun ja esteettisen suunnittelun kasvattamisen painotus on nähtävissä muissakin opetussuunnitelmien tuotesuunnittelun ohjaamista koskevissa tavoitteissa: tavoitteissa yksilöidään niin värien, muotojen kuin materiaalien merkitys kokonaisuudelle.

Koska käsityö nähdään kokonaisen käsityöprosessin hallintana, tulisi sen sisältää aikaisempaa enemmän tuotteen suunnittelua ja muotoilua; luovuus liittyy tai ainakin sen pitäisi aina liittyä käsityöhön (Kivikangas 2003, 108). Nykykäsityksen mukaan kyseessä on opittavissa oleva ominaisuus. Luovuuden kehittämisen tavoite esiintyykin kaikissa muissa opetussuunnitelmien tavoitteissa paitsi vuoden 1994 suunnitelmassa, vaikka tavoite on ollut esillä selkeästi vuoden 1985 teksteissä. Voimassa olevassa opetussuunnitelmassa luovuus nähdään sidoksissa ajattelun taitojen kehittämiseen.

Luovuuden painottuminen näkyy myös taustoittavissa teksteissä: POPS 1970 taustoittaa, että ”*luova toiminta tapahtuu yksinkertaisimmalla, välittömimmän tyydytystä tuotavalla tavalla silloin, kun oppilaat työskentelevät konkreettisen aineksen parissa antaakseen sille tarkoittamansa muodon*”. Vaikka vuoden 1994 opetussuunnitelma ei nimeä

luovuutta varsinaiseksi tavoitteeksi, korostuu kyseisen vuoden taustateksteissä luovaan ongelmanratkaisuun perustuva toiminta (POPS 1994, 104). Luovuuden tavoitteellinen kehittäminen mainitaan terminä vasta uusimmassa suunnitelmassa. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa tuotesuunnittelua lähestytään muiltakin osin konkreettisemmin, sillä uutena tavoitteena tuodaan esille tuotesuunnittelutaitojen oppiminen.

Myös ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen ja avaruudellinen hahmottaminen on tavoite, joka esiintyy vasta uudemmissa opetussuunnitelmissa. Ongelmanratkaisu mainitaan 1980-luvun taustateksteissä (POPS 1985, 206–207), mutta tavoitteena se ei vielä esiinny. Ponnekkaimmin ongelmakeskeinen lähestymistapa näkyy mm. 1994 opetussuunnitelmassa kohdassa ”*tutustuu ongelmakeskeisesti huoltamiseen, kunnostamiseen ja korjaamiseen*” sekä ”*oppii suunnitelmallista, ongelmakeskeistä lähestymistapaa*”. Myös saman vuoden taustateksti edellyttää ”*kasvua luovuudessa, ajattelussa ja itsetunnon kehityksessä*”.

7.3 Työskentelytaidot opetussuunnitelmissa

Koulutuksellisessa työtoiminnassa pyritään vaikuttamaan työtoiminnan psyykkisiin prosesseihin ja samalla työntekijän oppimisstrategioihin. Pyrkimyksenä on lähentää opetusta ja työtä toisiinsa sekä löytää uusia tapoja yhdistää teoria ja käytäntö keskenään. (Suojanen 1993, 11).

Taulukko 4. Työskentelyn tavoitteet

	POPS 1970 Käsityö	POPS 1985 Käsityö, tekninen työ, tekstiilityö	POPS 1994 Käsityö, tekninen työ, tekstiilityö	POPS 2004 Käsityö
työnteko	itsenäisen, suunnitelmallisen työntekoa kehittäminen yksilön ja yhteiskunnan kannalta tarkoituksenmukaiseen työntekoon totuttaminen totuttamalla työntekoa kestävyteen ja tunnollisuuteen tarkoituksenmukaiseen työntekoon totuttaminen	suunnitelmallisessa työntekoa harjoitellaan sanallisten ja kuvitettujen työohjeiden ymmärtämistä	hankkii oma-aloitteisesti projektiluonteisessa työskentelyssä	oppii arvioimaan ja arvostamaan omaa ja muiden työtä. oppii arvostamaan ja tarkastelemaan kriittisesti omaa ja muiden työtä sekä etsimään luovia ratkaisuja havaitsemiinsa ongelmiin itsenäisesti ja yhteistyössä muiden kanssa
työvälineiden ja koneiden turvallinen käyttö	kiinnittämällä huomio työturvallisuus-seikkoihin		omaksuu positiivisen työsuojeluasetteen opiskelemalla työturvallisessa oppimisympäristössä	oppii turvallista työvälineiden, koneiden ja laitteiden käyttöä

				omaksuu positiivisen asenteen työsuojeluun, oppii turvallista työvälineiden, koneiden ja laitteiden käyttöä
--	--	--	--	---

Opetussuunnitelmien tavoitteissa on koko peruskoulun ajan ohjattu suunnitelmalliseen ja itsenäiseen työntekoon sekä erilaisten tietolähteiden hyväksikäyttöön. Työskentelytaidoissa painottuvat tasaisesti sekä Anttilan mainitsemat taidollisen työsuorituksen (esim. tarkoituksenmukainen ja itsenäinen työnteko), kuin työskentelyasenteen (esim. työnteon tunnollisuus ja kestävyys sekä asenne työsuojeluun) tavoitteet.

Pienimuotoisimmin työn tekemisen mainitsee vuoden 1985 opetussuunnitelma, sillä sen tavoitteet kohdistuvat vain sanallisten ja kuvitettujen työohjeiden ymmärtämiseen.

Työskentelyn kestävyyttä ja tunnollisuutta ei tavoitteissa ole mainittu 1970 opetussuunnitelman jälkeen. Työvälineiden turvallinen käyttö ja positiivisen työsuojeluasenteen korostaminen nousevat esille 1994 ja 2004 suunnitelmissa. Suhde omaan ja muiden työhön saa uusimmassa opetussuunnitelmassa muita tarkemman ja kriittisyyteen ohjaavamman määrittelyn: 1970 kannustetaan tarkoituksenmukaisen työnteon oppimiseen, 1985 ohjataan työnteon opettamiseen ja sen arvostamiseen, työn arvostusta ei 1994 suunnitelma mainitse lainkaan, mutta uusin suunnitelma (2004) sen sijaan sisällyttää käsitteeseen kriittisen näkökulman sekä omaa että muiden työtä kohtaan.

Taustoittavissa teksteissä 1970-luku korostaa työn tekemisen itsenäisyyttä ja suunnitelmallisuutta sekä myönteistä asennoitumista työntekoon ja käytännön tehtäviin (POPS 1970,47–49.) Esille tulee myös käsityön antama valmius selviytyä arkielämän toimista sekä ongelmia sisältävistä uusista tilanteista. Vaikka vuoden 1985 tavoitteissa puhutaan vain ohjeiden mukaisesta työskentelystä, taustateksti (POPS 1985, 206) korostaa sangen voimakkaasti sekä myönteistä asennoitumista työntekoon ja tekniikkaan että työn tekoon opettamista ja työn arvostamista. 1994 (104) opetussuunnitelmaa taustoitetaan korostamalla työntekoon kasvattamista, oma-aloitteisuutta, pitkäjänteisyyttä sekä itsenäisesti ja yhdessä muiden kanssa tehtyä työtä. Vuoden 2004 (242–246) opetussuunnitelma mainitsee useita työkasvatuksen kannalta huomioon otettavia seikkoja: oppilasta tulee ohjata oppilasta suunnitelmalliseen, pitkäjänteiseen ja itsenäiseen työntekoon, hänen tulee osata toimia sekä ryhmässä että itsenäisessä työssä, toiminnan tulee olla itsenäistä ja itseohjautuvaa, lisäksi mainitaan myös yhteistyötaitojen kehittäminen.

Työskentelytaitojen tavoitteissa kiinnittääkin huomiota nämä ”näkyvät” tavoitteet: käsityön merkitys työn tekemiseen kasvattavana on aina tunnettu ja tunnustettu, mutta kirjoitetuissa tavoitelauseissa nostetaan esille pääasiassa tarkoituksenmukaisuutta ja

turvallisuutta koskettavat tekijät. Taustoittavissa teksteissä työn tekemisen merkitys tekijälleen näkyy hyvinkin voimakkaana kaikkina vuosikymmeninä, mutta opetussuunnitelmaan nimetyiksi tavoitteiksi nämä tekijät eivät ole nousseet. 1980–90 -luvuilla käsityön yksilöä tukevan merkityksen kieltämisen taustalla saattoi olla pelko käsityön arvostuksen laskemisesta, mutta erikoista on, että sama henki näkyy vielä voimassa olevassa 2004-opetussuunnitelmassa. Uutta henkeä 2004 tavoitteissa näkyy yhteisesti tehdyn työn esille nostamisena.

7.4 Käsityön kasvatustavoitteet opetussuunnitelmissa

Käsityön kasvatuksellisten tavoitteiden kooste on nelikentän osioista vankin ja monipuolisin – laajuus heijastaakin käsityön merkitystä kasvatuksen ja kasvamisen välineenä.

Tavoitesarakkeessa on edustettuna käsityön merkityksiä sekä yksilön, kulttuurin että ympäristön näkökulmasta. Yksilön kannalta tavoitteista nousevat esille etenkin vastuuntuntoon, itsetuntoon, kriittisyyteen sekä onnistumisen kokemuksiin liittyvät tekijät, suhde ympäristöön ja yhteiskuntaan näkyy mm. kestävän kehityksen näkökulmina. Tässä taulukossa näkyy selvimmin ajan ja kulloinkin voimakkaimmin esillä olleiden kysymysten painottuminen. Peruskoulun opetussuunnitelmissa on 1970-luvulta lähtien painottunut sekä suomalaiseen että kansainväliseen esinekulttuuriin tutustuminen ja sen arvostaminen, erityisesti sen saama suuri rivimäärä vuoden 1985 opetussuunnitelmassa kertoo, että kulttuurin kysymykset ovat olleet kyseisenä aikana erityisen keskeisiä. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa on puolestaan otettu painotetusti huomioon kestävän kehityksen näkökulma sekä yksilön oman toiminnan tasolla sekä hyvinkin syvällisen ajattelun ja kannanoton tasolla.

Taulukko 5. Kasvatukselliset tavoitteet

	POPS 1970 Käsityö	POPS 1985 Käsityö, tekninen työ, tekstiilityö <i>(tekninen työ</i> <i>kursivoitu)</i>	POPS 1994 Käsityö, tekninen työ, tekstiilityö	POPS 2004 Käsityö
vastuuntunnon kasvattaminen				omaksuu positiivisen asenteen työsuojeluun oppi huolehtimaan oppimisympäristönsä viihtyisyydestä
itsetunnon kasvattaminen	mielenterveyden ja koko persoonallisuuden kehittämisen kannalta on tärkeää että käsityöopetus antaa oppilaalle	<i>suoriutumaan itsenäisesti jokapäiväisen elämän kätevyyttä ja teknistä taitoa vaativista tehtävistä</i>		...saaden siten ainesta oman identiteettinsä rakentamiseen

	mahdollisuuden tutustua ja totuttautua erilaisiin harrasteisiin			
työn tekemisen merkitys		<i>ohjata kokemaan käden työ ja tekniikka mieluisina ja valitsemaan niihin liittyvä harrastus, työ tai elämänura sukupuolesta riippumatta taipumusten mukaan</i>		
kriittisyyden kasvattaminen	kriittisyyden kehittäminen kaikissa toiminnoissa valikoivan kuluttaja-asenteen kehittäminen	<i>opettaa kriittisesti arvioimaan ympäristöä</i>	kriittinen eettisiä arvoja pohtiva suunnittelu ja toiminta	arvostamaan ja tarkastelemaan kriittisesti omaa ja muiden työtä
työn ja materiaalien laadun arvostaminen		valmistaa tuotteita, joissa painotetaan työn laatua ja kauneutta, aineiden oikeaa valintaa, perusteltua tarkoitusta ja käyttökelpoisuutta	esteettisiä, laadukkaita ja tarkoituksenmukaisia tuotteita	
vastuun ottaminen ympäristöstä ja tuotteen elinkaaren ymmärtäminen	esteettisten ja ympäristöllisten seikkojen huomioon ottaminen valinnoissa taloudellisuuskasvatus	<i>valitsemaan tarjolla olevia palveluja ja hyödykkeitä ottamalla huomioon tekniset ominaisuudet, esteettiset, taloudelliset ja ympäristötekijät,</i> korostetaan tarkoituksenmukaista taloudellisuutta korostetaan ekologista vastuuntuntoa yksilönä ja yhteisön jäsenenä	kriittinen eettisiä ja ekologisia arvoja pohtiva suunnittelu ja toiminta tutustuu ongelmakeskeisesti huoltamiseen, kunnostamiseen ja korjaamiseen	ottamaan työskentelyssään huomioon myös eettiset, ekologiset ja taloudelliset arvot oppii ottamaan kantaa teknologian kehittymiseen ja sen merkitykseen ihmisten, yhteiskunnan ja luonnon hyvinvoinnissa huoltamaan ja korjaamaan arkipäivän käytännöllisiä tuotteita oppii ottamaan vastuuta omasta esineympäristöstään ja ymmärtää, että tuotteilla on elinkaari oppii ottamaan kantaa teknologian kehittymiseen ja sen merkitykseen ihmisten, yhteiskunnan ja luonnon hyvinvoinnissa
kulttuuriperintöön tutustuminen	vaalimaan ja välittämään myös esineellistä kulttuuriperintöä	<i>tutustuttaa esineelliseen kulttuuriperintöön sekä totuttaa sen vaalimiseen ja välittämiseen</i> tutustutaan suomalaiseen muotoiluun ja tekstiilitaiteeseen ylläpidetään ja	omaksuu käsityöhön liittyvää sivistysperintöä arvostamaan, ylläpitämään ja kehittämään paikallista, kansallista ja kansainvälistä esine- ja käsityökulttuuria	perehtyy suomalaiseen ja soveltuvin osin myös muiden kansojen muotoilu-, käsityö- ja teknologiakulttuuriin saaden siten ainesta oman identiteettinsä rakentamiseen ja omaan suunnittelutyöhönsä

		<p>kehitetään omaleimaista suomalaista käsityö- ja työtaperinnettä kotiseutu- ja maakunta-aiheisen kulttuurin kautta</p> <p>omaan kansalliseen kulttuuriin sekä muiden kansojen ja kulttuuripiirien tekstiiliperinteeseen liittyviä aiheita, joiden kautta häntä kasvatetaan suomalaisena arvostamaan eri kansoja ja kansainvälistä yhteistyötä</p>		
merkitys arkielämälle jatko-opinnoille ja tulevaisuudelle	pohjaa näille alueille suuntautuvaan jatko-opiskeluun tai ammattikoulutukseen	<i>luodaan perustaa yksilön toiminnalliselle aktiivisuudelle, harrastuselämälle ja tulevalle ammatilliselle valmiudelle sekä motivoidaan oppilasta myös teoreettisuutoiseen opiskeluun.</i>	soveltaa arkielämässä, jatko-opinnoissa, työtehtävissä ja harrastuksissa.	perehtyy perinteiseen ja nykyaikaiseen teknologiaan liittyviin tietoihin ja taitoihin, joita voi soveltaa arkielämässä, jatko-opinnoissa, tulevaisuudessa työtehtävissä ja harrastuksissa

Tässä taulukossa tavoitteiden sijoittelu oli kaikkein haastavinta niiden sisällöllisen päällekkäisyyden vuoksi. Esimerkiksi vastuuntunnon kasvattamisen vuosien 1970, 1985 ja 1994 tyhjät sarakkeet eivät välttämättä kerro koko totuutta, sillä vastuun ottamisen näkökulmaa on todennäköisesti sisällytetty esimerkiksi ympäristövastuuseen.

Kriittisyyden kasvattaminen on tasaisesti edustettuna kaikissa opetussuunnitelmissa, samoin käsityöopetuksen merkitys arkielämälle ja jatko-opinnoille. Tässä nelikenttälohkossa huomio kiinnittyy etenkin tavoitelauseisiin, joissa käsitellään käsityön merkitystä itsetunnolle. Ensimmäisten opetussuunnitelmien jälkeen henkistä hyvinvointia koskevat lauseet ovat vähentyneet lähes olemattomiin; vuoden 1970 maininta käsityön merkityksestä mielenterveydelle on jäänyt ainoaksi maininnaksi. Voimassa oleva suunnitelma (2004) mainitsee identiteetin rakentamisen, mutta muilta osin tämä alue sivuutetaan.

Sama ilmiö on nähtävissä myös opetussuunnitelmia taustoittavissa teksteissä: Vuoden 1970 (47–49) tekstissä korostetaan persoonallisuutta monipuolisella tavalla kehittäviä kokemuksia, sekä todetaan, että ”oman työn osalta on huomattava sen mielenterveydellinen merkitys, olipa kysymyksessä kuinkakin vaatimaton omaan suunnitelmaan perustuva kokonaisuus”. Myös ammatinvalintaa ja vapaa-ajan käyttöä tukeva merkitys mainitaan. Erityisesti tekstistä on nostettu esille ajatus, jonka mukaan ”on ilmeistä, että melkoiselle

osalle peruskoulun ikäluokista on tärkeää toimintatarpeen tyydyttäminen käytännöllisten harjoitusten parissa”

Vuoden 1985 (206) opetussuunnitelman taustatekstin maininnat ovat niukempia, lähinnä tekemisen iloa ja itseluottamusta korostavia; lisäksi mainitaan näkemys käsityöstä tietopainotteisen opiskelun vastapainona. Vaikka vuoden 1994 tavoitteet eivät mainitse käsityön itsetuntoa kasvattavaa merkitystä lainkaan, mainitaan taustateksteissä (POPS 1994,104) myönteisen minäkuvan muodostuminen, huomion kiinnittäminen oman elämän hallintaan sekä oppijan persoonallisuuden kasvun tukeminen kädentaitoa, tietoista havainnointia, suunnittelukykyä ja kekseliäisyyttä edellyttävillä hankkeilla. Tarkoituksena on myös saada aikaan kasvua luovuudessa, ajattelussa ja itsetunnon kehityksessä. Ilmeisimmin 1990-luvulla tarve puolustaa käsityön tarpeellisuutta ja tiedepohjaa on ollut niin korostettu, että taustalla olleita näinkin voimakkaita kasvatuksellisia, jopa terapeuttisia tavoitteita ei ole haluttu kirjata tavoitetasolla.

Viimeisimmän opetussuunnitelman (2004, 242–246) taustateksteissä korostetaan oppilaan käsityötaidon kehittämistä niin, että *”hänen itsetuntonsa sen varassa kasvaa ja hän kokee iloa ja tyydytystä työstään”*, myös monipuolisen työskentelyn, taidon kehittymisen ja osaamisen kokemuksen katsotaan antavat työn iloa, ja herättävän oppilaassa myönteisen asenteen työn tekemistä ja opiskelua kohtaan.

8 TUTKIMUKSEN POHDINTA

8.1 Tutkimuksen suorittaminen

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistonani ovat perusopetuksen käsityön opetussuunnitelmat 1970, 1985, 1994 ja 2004. Niissä käsityö-oppiaineen tavoitteet määritellään eri vuosikymmeninä eri tavoin, joko yhteisen käsityö-nimikkeen alle tai erikseen nimettyinä tekstiilityönä, teknisenä työnä ja käsityönä. Silloin kun opetussuunnitelmassa käytetään yhteistä käsityö-nimikettä (1970 ja 2004) tutkimuksen aineisto kattaa kaikki käsityön tavoitteiksi selkeästi nimetyt tavoitteet. Jos taas opetussuunnitelmassa (1985) esitellään tekninen työ ja tekstiilityö erikseen, olen ottanut aineistoon molempien osa-alueiden tavoitteet. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa oppiaineena on Käsityö, tekstiilityö, tekninen työ, mutta oppiaineen tavoitteet on koottu käsityö-otsikon alle.

Aineistoni muodostui materiaalin paisumisen välttämiseksi vain selkeästi käsityön tavoitteiksi tarkoitetuista lauseista. Perusopetuksen yleistavoitteet, aihekokonaisuudet sekä muut yhteydet, joissa käsityö mainitaan, olen jättänyt aineiston ulkopuolelle. Mainittuja

opetuksen sisältöjä en myöskään ole huomioinut. Oppiaineen yleisesittelyä ja opetussuunnitelman yhteydessä esiteltyä käsityöllistä teoriataustaa en ole ottanut mukaan samaan vertailutaulukkoon tavoitteiden kanssa, mutta näiden tekstien sisällön olen ottanut huomioon aineiston analyysissa.

Aineiston käsittelyn helpottamiseksi muutin kaikki opetussuunnitelmien tekstit sähköiseen muotoon. Laadin tavoitteiden luokittelua varten taulukon, jonka jaoin sarakkeisiin opetussuunnitelmien mukaisesti. Lähtötilanteessa jaoin sarakkeet alaluokkiin käsityön nelikentän lohkojen mukaisesti. Tutkimuksen edetessä osoittautui tarpeelliseksi tarkentaa nelikenttien sisäistä jakoa, ja luoda kenttiin tarkemmin sisältöä rajaavia alaluokkia. Myöhemmässä, analyysin vaiheessa, näitä alaluokkia oli mahdollista tiivistää tulkinnan helpottamiseksi yhdistelemällä ja nimeämällä uudelleen asialtaan samansisältöisiä luokkia. Käytännössä tutkimuksessani yhdistyi kaksi lähestymistapaa: toisaalta hyödynsin olemassa olevaa teoriaa, mutta sen ohella annoin tilaa aineistosta nouseville teemoille.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Anttilan (1996, 408) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa validiteetin arvioinnin tulee kulkea mukana koko tutkimuksen ajan. Aineistoa analysoidessaan tutkijan tulee jatkuvasti suhteuttaa teoreettisesta viitekehyksestä luomiaan hypoteeseja sekä teoreettisia käsitteitä ja tutkimusaineistosta nousevia käsitteitä toisiinsa. Taiteen ja käsityöntutkimuksen kaltaisissa laajoissa ja moniulotteisissa tutkimuksissa ei validiteetin kannalta ole keskeistä ryhtyä pohtimaan sitä, kuinka valideilla mittareilla tuloksia saadaan, vaan ensisijaisesti sitä, millainen tutkimuksen strategia on validi. Tutkimustyössä käytetty menetelmä ei itsessään johda tietoon, vaan menetelmä on valittava sen mukaan millaista tietoa halutaan.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu kohdistuu *aineiston sisältövaliditeettiin* (aineiston kattavuus tai vastaavuus tutkittavaan ilmiöön tai aineiston kokoamistapa suhteessa valittuun analyysimenetelmään), *havaitsemisen ja ilmiön kuvaamisen validiteettiin* (todellisten ja olennaisten ilmiön piirteiden erottuminen, erotuskynnyksen riittävyys havaintojen tekemiseen, pää- ja sivuseikkojen erottuminen toisistaan), *tulkinnan validiteettiin* (havaittujen seikkojen virheetön tulkinta, tulkintojen tuottaman teoreettisen rekonstruktion virheettömyys) sekä *tutkimuksen tavoitteiden validiteettiin*. (Anttila 1996, 403–404, 409–410.)

Eräs peruskulmakivistä, johon laadullisessa tutkimuksessa nojataan niin tutkimuksen perusteluissa kuin tutkimuksen kritiikissäkin, on havaintojen teoriapitoisuus. Havaintojen teoriapitoisuudella tarkoitetaan sitä, että se, millainen yksilön käsitys ilmiöstä on, millaisia merkityksiä tutkittavalle ilmiölle annetaan tai millaisia välineitä tutkimuksessa käytetään,

vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Toisin sanoen tutkimustulokset eivät ole käytetystä havaintomenetelmästä tai käyttäjästä irrallisia. Ei siis ole olemassa puhdasta objektiivista tietoa, vaan kaikki tieto on siinä mielessä subjektiivista, että tutkija päättää tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä varassa. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 17–19.)

Vaikeutta ja mahdollisia virhetulkintoja tutkimuksen tekemisessä syntyi aineiston rajaamisesta, sillä vuosien 1970, 1985, 1994 ja 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmissa tekstien rakenne on kaikissa eri tavoin jäsennelty. Selkeiden tavoitekappaleiden lisäksi suunnitelmissa on taustoitettu käsityötä eri laajuudella eri yhteyksissä. Vuoden 1970 komiteamietinnön I-osassa on erikseen luku 2.8 Käden työtä ja käytännön työtä kehittävän kasvatuksen tavoitteista, vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmassa puolestaan käsityön opetusta ja opetuksen käytänteitä on taustoitettu eri laajuudella kyseisten lukujen sisällä.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliteetti tarkoittaa erityisesti aineiston käsittelyn ja analyysin luotettavuutta. Pohdittavat kysymykset liittyvä ensisijaisesti siihen tutkimuksen vaiheeseen, jossa siirrytään empiriasta teoriaan eli aineistosta analyysin kautta tulkintaan. Reliabiliteetin kannalta on tärkeää muokata aineisto sellaiseen muotoon, että lukijan on mahdollista seurata tulkintoihin johtaneita ajatuksia. (Anttila 1996, 408.)

Sisällönanalyysin onnistuminen edellyttää systemaattisuutta ja sen tulee tähdätä yleistettävyyteen. Tavoitteen tulee olla enemmän kuin vain sisällön kuvaus, tuloksen tulee liittyä ilmiön määrittelyyn tai sen taustalla oleviin tekijöihin. (Anttila 1996, 256.)

Laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, *havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta eli tulosten tulkinnasta*. Tällaisen erottelun voi tehdä vain analyttisesti; käytännössä ne nivoutuvat aina toisiinsa. Havaintoja pelkistettäessä aineistoa tarkastellaan aina vain tietyistä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta. Aineistoa tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta ”olennaista”, vaikka samassakin tutkimuksessa aineistoa voidaan tarkastella monesta näkökulmasta. (Alasuutari 1993, 22–23.)

Aineiston muuttaminen sähköiseen muotoon ja nelikenttäluokittelu tekivät materiaalin käsittelyn mahdolliseksi ja havainnollistivat sen systemaattista tulkintaa. Luokittelu teki aineiston käsittelyn näkyväksi myös lukijalle, joten se helpotti tutkimuksen luotettavuutta ja lisäsi siten myös käsittelyn luotettavuutta. Käsityön nelikenttä -luokittelurunko osoittautui varsin kattavaksi ja käyttökelpoiseksi työvälineeksi sekä tavoitteiden että taustoittavien tekstien jäsentämiseen, sillä kaikki opetussuunnitelmien tavoitteet oli sijoitettavissa johonkin neljästä pääryhmästä. Tekstien tulkinta osoittautui haastavaksi vain niissä tapauksissa jolloin jotkut tavoitteista oli mahdollista sijoittaa useampaankin käsityön nelikentän luokkaan.

Pulmia tuottivat lähinnä työskentelytaitojen ja kasvamisen taitojen tavoitteet. Silloin kun näiden kahden ryhmän välinen rajanveto ei ollut selkeä, sijoitin kyseisen tavoitteen molempiin. Perustelin ratkaisua sillä, että samalla tavoitteella (esimerkiksi asenne työsuojeluun) voi olla kaksi erilaista näkökulmaa, tässä tapauksessa sekä sisältöä opettava, että asennetta muokkaava näkökulma. Määrällisesti näitä lauseita ei ole monta, joten suurta painopisteen muuttumista ne eivät aiheuta.

Yksittäisten tavoitelauseiden purkaminen vertailutaulukon luokkiin osoittautui vaikeaksi etenkin silloin, kun samaan lauseeseen on sisällytetty useita erilaisia tavoitteita. Tällaisia lauseita on runsaasti etenkin vuoden 1994 opetussuunnitelmassa (esimerkiksi ”hankkii oma-aloitteisesti sekä perinteiseen että nykyaikaiseen teknologiseen materiaali-, työväline- ja työtuntemukseen liittyviä tietoja ja taitoja, joita voi soveltaa arkielämässä, jatko-opinnoissa, työtehtävissä ja harrastuksissa”). Tämänkaltaiset tavoitelauseet olen jakanut pienempiin osiin ja sisällyttänyt sen jälkeen osat omiin yhteyksiinsä. (Kyseinen esimerkkilause on tuottanut merkinnän oma-aloitteisuudesta, sekä perinteisestä että nykyaikaisesta teknologiasta, materiaali-, työväline- ja työtuntemuksesta ja taitojen soveltamisesta arkielämään.) Sama tavoitelause saattaa siis esiintyä useammassa eri yhteydessä mutta eri merkityksessä. Sijoittelun pohjalla olevat merkitykset ovat kaikki tulkinnanvaraisia, osa enemmän, osa vähemmän, mutta taulukon välittämää kokonaiskuvaa epävarmat tulkinnat eivät kuitenkaan ratkaisevasti vääristä.

Anttilan (1996, 410) mukaan laadullisessa tutkimuksessa olennainen osa tutkimuksen analyysistä muodostuu siitä, että tutkija tarkastelee kriittisesti tutkimusaineiston merkityksellisyyttä, arvoa ja pätevyyttä. Arvioitavina eivät ole niinkään käytetyt menetelmät kuin se kokonaiskuva tai uusi teoria tai malli, joka on tutkimuksen tuloksena. Arviointi perustuu arviointikriteerien liittämistä siihen kuvaan, joka tutkittavasta kohteesta on saatu: onko kuva hyvä ja selkeä vai heikko ja todellisuutta vastaamaton? Onko tavoitteena olleet seikat saavutettu?

Tässä tutkimuksessa oman lisänsä pohdintaan tuo se, että luokittelurunkona olen käyttänyt itse laadittua nelikenttää muiden luoman teorian sijaan. Tämä herättää kysymyksen, onko oma asennoitumiseni nelikenttään liian voimakas virheettömän tutkimuksen aikaansaamiseksi. Pystynkö näkemään aineiston puolueettomasti vai tulkitseanko sitä oman ajatteluni mukaisesti? Pakotanko aineistoa määrättyihin luokkiin? Toinen tapa tehdä käsillä olevan kaltainen tutkimus olisi ollut aloittaa luokittelu ilman käsityön nelikenttäajattelua, avoimemmasta perspektiivistä. Todennäköisesti samat ryhmät olisivat nousseet esiin, mutta painotukset olisivat saattaneet olla toiset. Toisaalta kysymystä oman ajattelun vääristävästä vaikutuksesta tutkimukseen ei kannata pohtia, sillä Varton mukaan (1996, 34)

tutkimuskohteen ja tutkijan jäsenyneytyydet ovat kietoutuneet toisiinsa samassa maailmassa, eikä ole olemassa mitään menetelmällistä tai filosofista keinoa tai tapaa, jolla ne voitaisiin erottaa toisistaan. Kaikkinainen erottaminen johtaa jäsenyneytyyden murtumiseen ja siten tekee mahdottomaksi kohteellisen tutkimustyön.

9 JOHTOPÄÄTÖKSET

9.1 Tietoa, taitoa, työtä vai taidetta?

Perusopetuksen opetussuunnitelmat kattavat neljä vuosikymmentä. Tuona aikana ennättää tapahtua muutoksia asenteissa ja toiminnoissa, mutta tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että monet käsityön opettamisen merkityksiin vaikuttavat tekijät ovat säilyttäneet arvonsa. Kasvatuksellisten tavoitteiden laajuus ja monipuolisuus kertovat käsityön kasvattavan merkityksen säilymisestä vuodesta toiseen. Painotukset ovat voineet vaihdella yhteiskunnan ja arvojen muuttumisen myötä, mutta esimerkiksi oppiaineen merkitys arkielämälle, jatko-opinnoille ja tulevaisuudelle sekä merkitys ympäristölle on aina ollut esillä.

Selkeimmin ilmaistu muutos on tapahtunut suhteessa ositettuun ja kokonaiseen käsityöhön. Vuosien 1970 ja 1985 opetussuunnitelmien taitojen ja tietojen alue keskittyy tietojen, taitojen ja valmiuksien antamiseen ositetun käsityön henkeen. Ositettu-termiä ei tekstissä ymmärrettävästi esiinny, sillä kokonaisen käsityön/kokonaiskäsityön ja ositetun käsityön määritelmät ovat tulleet käyttöön vasta 1980-luvun lopulla. Vasta 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien tavoitteissa pyritään siihen, että oppilas oppii vähitellen hallitsemaan kokonaisen käsityöprosessin.

Tämän päivän työntekijät ovat haasteellisessa tilanteessa, sillä heiltä odotetaan laaja-alaisen ammatillisen osaamisen ja uuden oppimisen ohella psyykkistä kestävyyttä ja joustavuutta työssä, taitoa työn organisointiin sekä ryhmässä toimimisen taitoja. Luova toiminta, kuten erikoistunut käsityömäinen tuotanto edellyttää riskienhallintataitoa, ongelmanratkaisu- ja soveltamistaitoja sekä epävarmuuden sietokykyä. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että nykyiset opetussuunnitelman tavoitteet tukevat tätä näkemystä. Suunnittelun, erityisesti ongelmanratkaisun ja suunnitelman tekemisen tavoitteiden merkityksessä on havaittavissa selvää painottumista suhteessa aikaisempiin suunnitelmiin.

Työelämän ja yrittäjyyden näkökulmasta käsityöopetukselle kohdistettu haaste kohdistuu etenkin taitoon, osaamiseen sekä teknologisten järjestelmien ymmärtämiseen.

Tutkivalla, kokeilevalla ja kehittäväällä käsityöopetuksella nähdään mahdollisuus tuottaa oppilaalle yrittäjämäisen yksilöllisen ja kollektiivisen toiminnan oppimisen tapoja.

Nelikenttaluokittelu osoittaa, että sekä taidon hallinta, taidon hallinnan monipuolisuus että taitojen syventäminen ovat aina olleet vankasti edustettuna käsityön opetussuunnitelmissa, uusimmassa painottuu myös työskentelyn luovuus ja laatutietoisuus. Yritteliäisyys sen sijaan ei tule sellaisenaan esille muutoin kuin työskentelytaitojen tavoitteisiin sisällytettynä. Teknologisten järjestelmien ymmärtäminen sen sijaan on saanut kasvavassa määrin tilaa opetussuunnitelmissa. Tämän päivän tavoitteena on sekä yksilön teknologinen käytännön tietotaito että laajempi ymmärrys teknologisesta kehityksestä. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa teknologiakasvatus on kirjoitettu näkyviin arkielämän teknologian ja teknologian merkitysten ymmärtämisen korostamisena.

Käsityön ilmaisullisen ja elämänhallintaa rikastuttavan sekä käsityön itsetuntoa rakentavan merkityksen katsotaan nousevan käsityöprosessista ja siihen liittyvästä luovasta tekemisen ilosta sekä ongelmanratkaisua ja toiminnallisia taitoja kehittävästä toiminnasta. Tavoitteiden jäsentely osoittaa, että tähänastisissa opetussuunnitelmissa niin arjen hallinnan taidot kuin ongelmalähtöinen ajattelu ovat hyvin edustettuina, mutta käsityön ilmaisullinen tai elämänhallintaa rikastuttava arvo tai käsityön merkitys itsetunnolle on jäänyt täysin toissijaiseksi, jopa näkymättömäksi. Nämä näkemykset ovat olleet voimakkaimmin esillä ensimmäisessä peruskoulun opetussuunnitelmassa, mutta sen jälkeen ne ovat hautautuneet yhteiskunnallisempien tai kulttuuristen tekijöiden alle. Tulevan uuden opetussuunnitelman laatimisen alla käydyissä keskusteluissa onkin kiinnitetty runsaasti huomiota juuri tähän kysymykseen, joten oletettavaa on, että painopiste tulee siirtymään kohti hyvinvointia, ilmaisullisuutta ja elämänhallintaa.

Yksilön hyvinvoinnin ohella kannetaan huolta myös ympäristöstä. Oma aktiivinen toiminta ja käsin tekeminen antaa oppilaalle tunteen, että jokainen meistä voi omalla toiminnallaan vaikuttaa ympäristöön ja ympäristön hyvinvointiin. Käsin tekemisen välittämä materiaalituntemus herättää tietämystä, kunnioitusta ja vastuuntuntoa luontoa kohtaan (Räsänen 2009, 31). Vastuullisen ympäristösuhteen lisäksi toiminnan avulla on mahdollista edistää monien muidenkin yleisen kasvatuksen tavoitteiden, kuten kriittisyyden, pitkäjänteisyyden ja yhteistyötaitojen kehittymistä. Talouskasvua korostavan vaiheen jälkeen aikamme arvomaailmassa on tapahtumassa siirtymää kohti entistä voimakkaampaa yhteisöllisyyden, itse tekemisen ja kestävän kehityksen korostamista. Tämä henki näkyykin kestävän kehityksen tavoitteiden kasvavana painottumisena 2000-lukua kohti mentäessä. Tavoite on aina ollut opetussuunnitelmissa esillä, mutta vuosien myötä se on laajentunut

yksilön toiminnasta kannanotoksi teknologian kehittymiseen ja sen merkitykseen ihmisten, yhteiskunnan ja luonnon hyvinvoinnissa.

9.2 Uuden opetussuunnitelmatyön alla

Käsityö oppiaineena on saanut talven 2009–2010 aikana paljon julkisuutta. Kirjoitukset, keskustelut ja uutisointi on toistaiseksi kohdistunut pääsääntöisesti tuntijakoon, mutta samalla on seuraavaa opetussuunnitelmaa ennakoiden nostettu esille eri tavoin painottuneita näkemyksiä käsityön merkityksistä.

Opetushallituksen tuntijakotyöryhmälle antamassaan lausunnossa Tekstiiliopettajaliitto (2009) perustelee tuntimäärän kasvattamista lukuisilla sekä tietojen ja taitojen, suunnittelun, työskentelyn että kasvamisen alueen tekijöillä. Taidon hallinnalla on lausunnon mukaan merkitystä oppilaan tiedolliselle kehitykselle, laaja-alaiselle osaamiselle sekä edellytyksille hankkia, käsitellä ja varastoida tietoa. Käsityön katsotaan kasvattavan luovuutta, oman toiminnan suunnittelua sekä tavoitteen saavuttamista tekemällä oppimisen kautta. Käsityön merkitys työkasvatuksen näkökulmasta tulee esille useissa etenkin oma-aloitteisuudetta, pitkäjänteisyyttä ja sisäistä yritteliäisyyttä esiin nostavissa maininnoissa. Opetuksen lähtökohtana on vankasti kokonaiseen käsityöhön perustuva ajattelu, ja käsityö nähdään taitona, jolla on suuri merkitys oppilaan laaja-alaiselle kehitykselle. Suurin osa lausunnossa luetelluista merkityksistä on esiintynyt edellisissä opetussuunnitelmissa jo vakiintuneina ja suunnitelmasta toiseen toistuvina tavoitteina. Sen sijaan kasvamisen alueen tavoitteissa painottuu aikaisempia suunnitelmia voimakkaammin viimeaikaiset kirjoitukset käsityöstä voimauttavana, eheyttävänä ja yhteisöllisyyttä vahvistavana tekemisenä. Lausunnossa halutaan painottaa käsityötä välineenä toteuttaa olemista, kehittää epävarmuudensietokykyä, psyykkistä kestävyyttä, joustavuutta, yhdessä tekemisen taitoja sekä keskeneräisyyden sietämistä. Myös Käsi- ja taideteollisuusliitto Taito ry korostaa omassa lausunnossaan (4.6.2009) käsityön elämänhallintaa ja yksilön aktiivisuutta tukevaa merkitystä. Käsityö nähdään lausunnossa voimaannuttavana ja ihmisen persoonaa vahvistavana toimintana, joka antaa uskoa omiin mahdollisuuksiin.

Teknisten aineiden opettajien liiton lausunnossa (18.2.2010) käsityön, etenkin teknisen työn, tärkeinä tehtävinä nähdään teknisen yleissivistyksen opettaminen sekä ongelmanratkaisu- ja ilmiölähtöisen opiskelun ja työturvallisuuden opettamisen. Teknologisen näkökulman ohella käsityöllä nähdään olevan yksilöä eheyttävä merkitys ja merkitystä kestävänsä kehityksen mukaisen ajattelun herättämiseen. Mielenkiintoinen seikka on esiin tuotu huoli poikien ja nuorten miesten pahoinvoinnin yleisyydestä ja riskistä syrjäytyä

yhteiskunnasta. Vastaava ajatus erilaisista oppijoista esiintyy yhtä vankasti vain vuoden 1970 opetussuunnitelman taustateksteissä, muutoin tätä näkökulmaa ei ole aiemmin tuotu näin selkeästi esille.

Opetushallituksen perusopetuksen käsityön erityisasiantuntija Heljä Järnefeltin muistoissa (18.11.2009) käsityön tehtävä nähdään merkityksellisenä useilla osa-alueilla. Käsityötaito ei hänen mukaansa ole vain fyysinen taito, vaan se kehittää ihmistä monipuolisesti. Motorisen harjoituksen myönteiset vaikutukset heijastuvat myös lapsen tiedolliseen kehitykseen. Käsityöprosessissa vahvistuvalla teorian ja käytännön yhdistämisellä Järnefelt näkee merkitystä oppilaan kaikelle oppimiselle. Käsityön suunnittelun ja käsityön esteettisyyden ohella muistiossa painottuu innovatiivisuus ja ongelmanratkaisu, mahdollisuuksien havaitseminen sekä uuden toiminnan aikaansaaminen. Järnefelt nostaa esille myös käsityön yrittäjyyskasvatuksen sisällöt sekä ihmisen, teknologian ja ympäristön vuorovaikutuksen. Mielenkiintoista on, että hän korostaa 'uudelleen nousussa olevaa työn tekoon ja työn arvostamiseen kasvattamista'. Käsityö työn tekemistä harjoittavana aineena on ollut näkymättömissä viimeisimmissä suunnitelmissa, vain vuoden 1970 opetussuunnitelma mainitsee selvästi kyseisen tavoitteen. Työn tekeminen ja vastuu työstä heijastuu myös kasvamisen alueen näkökulmissa, kuten riskin kantamisessa ja muutoksensietokyvyn mainitsemisessa. Käsityö elämänhallintaa vahvistavana tekemisenä näkyy Järnefelt esille nostamassa ilmaisullisuutta, itsetuntoa, henkistä tasapainoa sekä viihtymistä korostavassa merkityksessä. Käsityö saa häneltä myös vankan yhteisöllisen merkityksen, sillä hän näkee käsityön luontevana kontekstina saattaa eri kulttuureista tulevat oppijat vuorovaikutukseen, yhteiseen toimintaan ja yhteisen kielen äärelle.

Opetusministeri Henna Virkkunen näkee taide- ja taitoaineiden opetuksella ratkaisevaa merkitystä luovuuden perustana. Mahdollisuus tunteiden ilmaisuus taiteen ja tekemisen kautta antaa mahdollisuuden käsitellä vaikeita asioita ja tunteita. Samalla sitä kautta voidaan saada myös yhteys toisiin. Virkkusen painottamassa omien mahdollisuuksien ja vahvuuksien löytämisen korostamisessa näkyy ilmaisullisen arvon ohella myös elämänhallintaa rikastava näkökulma. Konkreettinen käsillä tekeminen antaa onnistumisen kokemuksia, tekeminen tuo tervetullutta virkistystä koulupäivään ja tarjoaa ehkä uuden harrastuksen. Käsityön yhteisöllisyys ilmenee taide- ja taitoaineiden antamassa mahdollisuudessa oppia toimimaan yhdessä erilaisten ihmisten kanssa. Itse tekeminen vahvistaa myös tunnetta, että ihminen voi vaikuttaa ympäristöönsä sen sijaan, että olisi vain vastaanottaja tai kuluttaja. (Virkkunen 2010.)

Annetuissa lausunnoissa painotetaan toisaalta jo tunnettuja ja tunnustettuja käsityön merkityksiä, toisaalta herätetään uudelleen keskusteluun välillä toissijaiseksi jääneitä tekijöitä.

Taidon hallinta ja sen merkitys, luovuus tai käsityön merkitys laaja-alaiselle osaamiselle ovat olleet perusopetuksen opetussuunnitelmissa eri tavoin painottuneena kaikkina vuosina, mutta esimerkiksi työn tekemiseen kasvattaminen tai kulttuurinen näkökulma ovat nousseet esille vain aika ajoin. Viime vuosien tutkimuksissa paljon tilaa saaneet näkemykset käsityön ruumiillisuudesta, käsityöstä elämänhallintaa vahvistavana tai yhteisöllisenä tekemisenä mainitaan useissa kannanotoissa, mutta opetussuunnitelmissa ne eivät ole tähän mennessä näkyneet. Mielenkiintoista onkin seurata, kuinka painokkaasti nämä käsityön 'uudet' merkitykset tulevat näkymään työn alla olevassa opetussuunnitelmassa.

Jatkotutkimuksena muutaman vuoden kuluttua olisinkin kiinnostavaa analysoida samaa nelikenttäluokittelua käyttäen myös seuraavan suunnitelman tavoitteiden painottumista suhteessa edeltäviin suunnitelmiin. Kuinka painopistealueet muuttuvat? Mitkä tavoitteista säilyvät ja vakiintuvat? Saako yhteisöllisyys ja elämänhallinnan tukeminen jalansijaa? Mitä uusia tavoitteita herää ja kuinka ne otetaan vastaan? Erityisesti jatkossa tulisi kuitenkin tutkia käsillä tekemisen, käsityön aseman ja käsityön merkitysten muuttumista suhteessa yhteiskunnan kehityksen ja yhteiskunnallisten arvojen muuttumiseen.

LÄHTEET

- Ahvenainen, M. 1986. Käsityönopetuksen aloittaminen Jyväskylän seminaarissa. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Katsauksia 14.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, P. 1983. Työ ja työhön kasvatettavuus. Tutkimus koulun työkasvatuksen rakenteesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 100.
- Anttila, P. 1993. Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet. Helsinki: WSOY.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälaineet. Artefakta 2. Helsinki: Akatiimi.
- Anttila, P. 2006. Käsityötiede, tutkimus, opetus ja ympärillä oleva yhteiskunta. Käsityönopetuksen 125-vuotisjuhlan juhlapuhe 20.1. (tiivistelmä). Tekstiiliopettaja 1/2006, 6–7.
- Autio, O. 1997. Oppilaiden teknisten valmiuksien kehittyminen peruskoulussa. Tytöt ja pojat samansisältöisen käsityön opetuksen kokeilussa. Tutkimuksia 177. Helsingin yliopisto.
- Collanus, M., Guttorm, H., Jokela, P., & Kärnä-Behm, J. 2006. Ylös kapiokirstun pohjalta. Keskusteluja käsityön merkityksistä ja paikasta. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.), Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Artefakta 17. Akatiimi, 149–157.
- Cygnaeus, U. 1910. Kirjoitukset. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Dormer, P. 1994. The Art of the Maker. London: Thames and Hudson.
- Dormer, P. 1997. Craft and the Turing Test for practical thinking. Teoksessa P. Dormer (toim.) The culture of craft: status and future. Studies in design and material culture. Manchester University Press, 137–157.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Guttorm, H. 1999. ”Nyt mä vasta tunnen että mä elän.”: käsityö voimana ja voimauttajana käsityöelämäkertojen valossa. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma.

Halila, A., 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia. Ensimmäinen osa. Kansanopetus ennen kansakoulua ja kansakoululaitoksen synty. Suomen tiedettä 3,1. Porvoo: Suomen tiedeakatemia.

Heikkilä, J. 1987. Käsityökasvatuksen teorian rakennusaineeksi. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 122.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Huovila, R. & Rautio, R. 2007. Nelikenttä käsityöopetuksen käytännön työvälineenä. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/23305> Luettu 24.5.2010.

Huovila, R. & Rautio, R. 2008. Käsiksi käsityöopetukseen – Nelikenttä käsityöopettajan ja opetusharjoittelun ohjaajan työvälineenä. Teoksessa Kaikkonen, P. (toim.) Työ haastaa tutkimaan. Opettajien arkihavainnoista kokonaisuuksien ymmärtämiseen. Jyväskylän yliopisto, 125–140.

Hyrsky, K. 2006. Käsityön oppimisen merkitys ammattikäsityön kannalta – Cygnaeus ja nykypäivän haasteet. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Tampere: Akatiimi, 167–173.

Häti-Korkeila, M. & Kähönen, H. 1985. Tuotesuunnittelun perusteita: käsi- ja taideteollisuus. Porvoo: WSOY.

Ihatsu, A-M. 2002. Making sense of contemporary American craft. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 73.

- Ihatsu, A-M. 2004. Käsityön monet ulottuvuudet. Teoksessa T. Kupiainen (toim.) Käsillä tehty. Helsinki: Edita.
- Ihatsu, A-M. 2006. Käsityö – uusiutuva luonnonvara. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Artefakta 17. Akatiimi, 19–30.
- Isaksson, V. 2003. Sukupuolten ja sosiaalisen tasa-arvon näkökulma käsityöopetukseen sekä mietteitä tulevasta. Teoksessa M-R. Simpanen (toim.) Lyhyt oppimäärä koulukäsityöhön. Suomen käsityön museon julkaisuja 21, 47–65.
- Järnefelt, H. 2009. Käsityön opetus. Muistio perusopetuksen yleisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistustyöryhmälle.
http://www.opetushallitus.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/116565_2411Muistio_kasityon_opetuksesta_18.11.2009_docx.pdf Luettu 24.5.2010.
- Kananoja, T. 2010. Teknisen työn puolustus.
http://www.oph.fi/download/123142_Teknisen_tyon_ops_OPH2.pdf. Luettu 24.5.2010.
- Kansakoulun käsityöopetus. Komiteamietintö 1912:10. Helsinki.
- Kantola, J. 1997. Cygnaeuksen jäljillä käsityöopetuksesta teknologiseen kasvatukseen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies of Education, Psychology and Social Research 133.
- Karppinen, S. 2005. ”Mitä taide tekee käsityöstä?” Käsityötaiteen perusopetuksen käsitteellinen analyysi. Tutkimuksia 263. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kaukinen, L. 1998. Dimensioita käsityötieteessä, erityisesti tekstiilityössä. Teoksessa L. Kaukinen & A.-L. Rauma (toim.) Kotitalouden ja tekstiilityön opettajien koulutusta Joensuun yliopistossa Savonlinnassa. 40-vuotisjuhlajulkaisu. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 71, 9–29.
- Kaukinen, L. 2004. Käsityöt institutionaalisina genreinä. Teoksessa T. Kupiainen (toim.) Käsillä tehty. Helsinki: Edita, 15–28.

- Kaukinen, L. 2009a. Käsiyönopetuksen tarkoitusta etsimässä. Teoksessa Koskennurmi-Sivonen, R., Raunio, A-M., Luutonen. M. (toim.) Näkökulmia käsityön ja käsityön opetuksen tutkimukseen – Pirkko Anttila 80 vuotta. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen työpapereita 2. Helsingin yliopisto, 7–8.
<http://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10224/4809/PirkkoAnttila80vuotta.pdf?sequence=1> Luettu 25.4.2010.
- Kaukinen, L. 2009b. Miksi käsityötä peruskouluun? Teoksessa Metsärinne, M. Käsiyökasvatus tieteenalana 20v – Sloyd Education 20 Years as Discipline. Research in Sloyd Education and Crafts Science A:15/2009. 48–56.
- Kivikangas, A. 2003. Hyvän opetuksen sekä tuloksellisen oppimisen ehtoihin perustuva eriyttäminen ja yksilöiminen perusasteen 3–6 luokkien käsityö-oppiaineen opetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 197.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1995. Ajatus käsissämme. Käsiyön käsitteen merkityssisällön analyysi. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 109.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1998. Työ tekijäänsä opettaa - totta toinen puoli. Kasvatusteoreettista ja koulupoliittista pohdintaa sekä empiirinen tutkimus itsenäisestä käsityön opiskelusta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:189.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 2001. Käsiyönopetuksen kaksi maailmaa. Kasvatus (5), 493–505.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 2003. Taito- ja taideaineet. Nimettömiksi niputetut. Teoksessa A.Virta & O. Marttila (toim.) Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta. Ainedidaktinen symposium 7.2.2003. Turun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja B:72, 316–323.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 2006. Tulevaisuuden käsityötaito. Futura 1/2006.
<http://www.kaspaikka.fi/opettajanpoyta/artikkeleja/kojonkoski-rannali-futurassa.htm>
Luettu 26.5.2010.

- Kojonkoski-Rännäli, S. 2010. Pohdintoja käsityö-oppiaineesta. Edu.fi.
http://www.edu.fi/perusopetus/kasityo/pohdintoja_kasityo-oppiaineesta
Luettu 24.5.2010.
- Koskennurmi-Sivonen, R. 1998. Creating a Unique Dress. A study of Riitta Immonen's creations in the Finnish fashion house tradition. Artefakta 7. Helsinki: Akatiimi.
- Koskennurmi-Sivonen, R. 2002. Käsityö- ja taidealojen monitieteinen opintokokonaisuus: Taidon teoreettiset perusteet <http://www.helsinki.fi/~rkosken/tietojataito.html>
Luettu 24.5.2010.
- Koskennurmi-Sivonen, R. & Seitamaa-Hakkarainen, P. 2004. Luovuus. Teoksessa Polut – tietoa desingoppimisesta. Taideteollinen korkeakoulu, Medialab.
http://www.mlab.uiah.fi/polut/Luovuus/teoria_luovuus.html Luettu 24.5.2010.
- Koskennurmi-Sivonen, R. 2003. Vaate, muoti, taide ja käsityö. Teoksessa R. Koskennurmi-Sivonen & A-M. Raunio (toim.) Vaatekirja. Helsinki: Helsingin yliopiston kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 8, 109–138.
- Koskijoki, M. 1997. Tavarat käsittelyssä. Teoksessa L. Svinhufvud (toim.) Käsityö viestinä. Suomen käsityön museon julkaisuja 13, 35–40.
- Kotilainen, S. & Simpanen, M. 2003. Suomalaisen käsityökoulutuksen vaiheita 1700-luvulta 2000-luvulle. Suomen käsityön museon julkaisuja 22. Jyväskylä.
- Kröger, T. 2003. Käsityön verkko-oppimateriaalien moninaisuus ”Käspaikka” - verkkosivustossa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 90.
- Kuikka, M. 1991. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Helsinki: Otava
- Kyllönen, K-M. 2009. Luonnoksia käsityön ruumiillisuudesta. Käsityö Maurice Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologian valossa. Pro gradu -tutkielma. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos. Helsingin yliopisto.

Kyrö, P. 1998. Käsityön merkitys kasvaa postmodernin murroksessa. Tekstiiohpettaja 4/98, 8–9.

Käsi- ja taideteollisuusliitto Taito ry. 2009. Taito- ja taideaineet tukevat luovuutta ja hyvinvointia. Tiedote 6.4.2009.

http://www.opetushallitus.fi/download/118221_Taito_ry.pdf Luettu 25.5.2010.

Lahti, H. 2008. Collaborative Design in a Virtual Learning Environment : Three Design Experiments in Textile Teacher Education. Department of Home Economics and Craft Science Research Reports 17. University of Helsinki.

<https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/42556/collabor.pdf?sequence=1> Luettu 24.5.2010.

Lahti, H. 2009. Yhteisöllisyyttä käsityön suunnitteluprosessiin. Tekstiiohpettaja 2/2009.

http://www.tekstiiohpettajaliitto.fi/lehti/2009-02/yhteisollinen_suunnittelu.html

Luettu 24.5.2010.

Lattu, M.1999. Automaatioteknologian opetus kuvakepohjaisella ohjelmointikielellä Teknologiakasvatuksen opetuskokeilu kolmessa eri käyttöympäristössä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Leinonen, L. 2009. Näppärien mummojen muistelukirjonta – yhteisöllistä ja voimauttavaa käsityöilmaisua. Käsityötieteen pro gradu -tutkielma. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos. Helsingin yliopisto.

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

Lepistö, J. 2009. Perusopetuksen yleisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistaminen; käsityö

http://www.opetushallitus.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/116470_2011JAANA_LEPISTO_18_11_2009_TUNTIJAKO-TYORYHMALLE_OPH.pdf

Luettu 24.5.2010.

- Levävaara, H. 2006. Teknologian käsite perusopetuksen kontekstissa. Laudaturtutkielma. Helsingin yliopisto, fysiikkaalisten tieteiden laitos.
<http://per.physics.helsinki.fi/kirjasto/ont/hl/index.html> Luettu 25.5.2010.
- Lindh, M. 1997. Teknologiakasvatus tekniseen yleissivistykseen ohjaavana tiedon- ja taidonalana teknisen työn viitekehyksessä. Kasvatustieteen lisensiaattitutkimus. Oulun yliopisto.
- Lindh, M. 2006. Teknologiseen yleissivistykseen kasvattamisesta – teknologian oppimisen strukturi ja sen soveltaminen. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium E 83.
- Luomalahti, M. 2005. Naisopiskelijoiden teknologiasuuntautumisen luokanopettajakoulutuksessa. Acta Universitatis Tamperensis 1065. Tampere University Press.
- Marjanen, P. 2003. Tyttöjen käsityönopetuksen muutos kansakoulusta alkavaan peruskouluun 1866–1970. Teoksessa Lyhyt oppimäärä koulukäsityöhön. Suomen käsityön museon julkaisuja, 31–45.
- Metsärinne, M. 2003. Preparing a Goal Analysis of Teaching Technical School Sloyd. In Virta, K (edit.) Current research on Sloyd Education. Techne Series. Research in Sloyd Education and Craft Science A 5. University of Turku. 63–77.
- Metsärinne, M. 2008. Suomen koulukäsityön neljä aikakautta opetussuunnitelmien ja teknisen työn oppikirjojen kuvauksena – kohti monipuolista koulukäsityön tutkimusta ja käytänteitä. Four School Sloyd Periods of Finland by Description of Curriculums and Technical Work Schoolbooks – Toward Multilateral School Sloyd Research and Practice. TECHNE Research in Sloyd Education and Crafts Science A:13
- Metsärinne, M. 2009. Teknologisten käsityösystemien tuottaminen. Teoksessa Metsärinne, M. (toim.) Käsityökasvatus tieteenalana 20v – Sloyd Education 20 Years as Discipline. Research in Sloyd Education and Crafts Science A:15. 132–157.

- Mikkonen, R. 2004. Sanaton käsityötaito ja käsityökerronta. Teoksessa T. Kupiainen (toim.) *Käsillä tehty*. Helsinki: Edita, 143–158.
- Nurmi, V. 1988. *Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Nygren-Landgårds, C. 2000. *Educational and teaching ideologies in sloyd teacher education*, Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Nykysuomen sanakirja. 1983. 8. painos. Helsinki: WSOY.
- Opetushallitus 2009. *Luovuus- ja kulttuurikasvatushanke Lähde*.
<http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/lahde> Luettu 24.5.2010.
- Papanek, V. 1973. *Turhaa vai tarpeellista?* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Parikka, M. 2005. Teknologiakasvatuksen käsite ja teknologisen yhteiskunnan uudet pärjäämisvaatimukset. Teoksessa Huttunen, A-L. & Kokkonen A.M. (toim.) *Koulutuksen ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatustieteen päivät 17.–18.11.1005 Jyväskylässä*.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18898/isbn9513923843.pdf?sequence=1> Luettu 24.5.2010.
- Parikka, M. & Rasinen, A. 2009. *Teknologiakasvatus tutkimuskohteena*. Jyväskylän yliopisto Opettajankoulutuslaitos 2009. Tutkimuksia 87.
- Peltonen, J. 1988. *Käsityökasvatuksen perusteet. Koulukäsityön ja sen opetuksen teoria sekä teoreettinen ja empiirinen tutkimus peruskoulun yläasteen teknisen työn oppisisällöistä ja opetuksesta*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:132.
- Peltonen, J. 1993. *Outlines of Research on Craft Education*. Tutkimuksessa 24 – supplement, 1/1993, 9.

Peltonen, J. 2009. Technology as a value construction and its implications for sloyd/technology education. Teoksessa Metsärinne, M. 2009.(toim.) Käsiyökasvatus tieteenalana 20v – Sloyd Education 20 Years as Discipline. Research in Sloyd Education and Crafts Science A:15. 11–38.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteamietintö 1970:A4. Helsinki: Kouluhallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Komiteamietintö 1970:A5. Helsinki: Kouluhallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1985. (2.–4. painos) .Helsinki: Kouluhallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. (4. korjattu painos). Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Pietikäinen, I. 2006. Käsiyön kaksi ulottuvuutta. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus. (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Tampere: Akatiimi, 78–85.

Pöllänen, S. 2006. Elämä ilman käsityötä – mitä se on? Käsiyö harrastajien psyykkisen hyvinvoinnin tukena. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.), Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Artefakta 17. Akatiimi, 66–77.

Pöllänen, S. 2008. Käsiyö terapiana ja terapeuttisena toimintana. Teoksessa Niikko, A., Pellikka, I. & Savolainen, E. Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä. Joensuun yliopisto: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.. 91–105.

- Pöllänen, S. & Kröger, T. 2000. Käsiyön erilaiset merkitykset opetuksen perustana. Teoksessa J. Enkenberg & P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä: kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Pöllänen, S. & Kröger, T. 2004. Näkökulmia kokonaiseen käsityöhön. Teoksessa J. Enkenberg & P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja. Joensuun yliopisto: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Pöllänen, S. & Kröger, T. 2006. Kokonainen ja ositettu käsityö paradigmaaailmoina: näkökulmia ja tulevaisuudensuuntia. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Tampere: Akatiimi. 86–96.
- Rasinen, A., Ikonen, P., Rissanen, T. & Virtanen, S. 2010. Perusopetuksen yleisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistamistyöryhmälle.
http://www.opetushallitus.fi/download/122929_kasityon_ja_teknologian_opetus.pdf
Luettu 24.5.2010.
- Räsänen, M. 2009. Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa Taide ja taito – kiinni elämässä. Moniste 2/2009. Helsinki. Opetushallitus, 28–40.
- Saariluoma, P. 1995. Taitavan ajattelun psykologia. Helsinki: Otava
- Salo-Mattila, Kirsti. 2000. Keisarinnan sermi – Naiskäsityön suhde taiteeseen 1800-luvun loppupuolella. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 7.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. 1996. Luovuus ja käsityöllinen suunnittelu. Tekstiilopettaja 2/96. 4–5.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. 2009. Pohdintoja käsityön kuvasta. Teoksessa Taide ja taito – kiinni elämässä. Moniste 2/2009. Helsinki. Opetushallitus, 63–75.
- Schön, D. 1988. Educating the reflective practitioner. San Francisco, California: Jossey-Bass

- Simpanen, M-R. 2003. Käsityönopetus suomalaiskouluissa 1800-luvulta nykypäiviin. Teoksessa Lyhyt oppimäärä koulukäsityöhön. Suomen käsityön museon julkaisuja 21, 7–29.
- Suojanen, U. 1993. Käsityökasvatuksen perusteet. Helsinki: WSOY
- Suojanen, U. 1994. Käsityön suunnittelun perusteita. Teoksessa P.L. Kuhmonen (toim.) Ideasta tuotteeksi. Helsinki: Opetushallitus, 66–92.
- Syrjäläinen, E. 2003. Käsityön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä. Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa. Helsingin yliopisto Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 12.
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kotit/vk/syrjalainen/kasityon.pdf>
Luettu 19.3.2010.
- Järnefelt, H. 2009. Tuumaustikkejä. Tekstiiliopettaja 2009/3.
<http://www.tekstiiliopettajaliitto.fi/lehti/2009-03/tuumaustikkeja.html>.
Luettu 24.5.2010.
- Teknisten aineiden opettajat r.y. 2010. Kannanotto teknologisen yleissivistyksen turvaamiseksi Suomessa. Lausunto opetushallituksen tuntijakotyöryhmälle 8.2.2010.
http://www.opetushallitus.fi/download/120764_teknisten_aineiden_kannanotto_tuntijakotyoryhmalle.pdf Luettu 25.5.2010.
- Tekstiiliopettajaliitto ry. 2009. Lausunto opetushallituksen tuntijakotyöryhmälle 21.12.2009.
http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/121165_tekstiiliopettajaliitto.pdf Luettu 25.5.2010.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Vartiainen, L. 2006. Virtuaaliyhteisöjen rooli käsityötaidon ja -tiedon hankkimisessa. Tutkimus live-roolipelaajien ja historiaharrastajien tiedonhankintakeinoista käsityöllisessä prosessissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

- Vartiainen, L. 2010. Yhteisöllinen käsityö: Verkostoja, taitoja ja yhteisiä elämyksiä. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology, 4.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 2001. Todellisuutta vai ”väärennettyä rahaa”? Fragmentteja esitelmästä Raumalla 31.3.2001. Tekstiiohje 3/2001. 6–7.
- Venkula, J. 2008. Tekemisen taito. Jyväskylä: Minerva.
- Virkkunen, H. 2010. Taideaineiden asemaa vahvistetaan. Tiivistelmä juhlapuheesta Keski-Suomen Kulttuurirahaston vuosijuhlissa. Keskisuomalainen 14.5.2010.
- Vähälä, E. 1999. Käsityöstä elämäniloa. Teoksessa A-M. Raunio & P. Seitamaa-Hakkarainen (toim.) Liitteitä. Kirjoituksia käsityötieteestä. Kuopion käsi- ja taideteollisuusakatemia. Taitemia 16, 119–132.

LIITTEET

LIITE 1: Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970

Oppiaine: Käsityö (337–366)

Tavoitteet (337)

Käsityönopetuksessa pyritään toteuttamaan niitä peruskoulun yleisiä tavoitteita, joista I osassa on jo ollut puhe. Erityisesti tulee tällöin kysymykseen käden työtä ja käytännön taitoja kehittävän kasvatuksen tavoitteet, mutta käsityöllä on oma tärkeä osuutensa myös tiedollisen, eettisen ja esteettisen kasvatuksen sekä oppilaan koko persoonallisuuden ja mielenterveyden edistämisen alueella. Peruskoulun kokonaistavoitteista voidaan johtaa käsityölle seuraavia yleistavoitteita:

1. Käsityönopetuksen tulee antaa oppilaille valmiuksia käyttää erilaisia työmateriaaleja, työtapoja ja työvälineitä ja seurata niiden alalla tapahtuvaa kehitystä.
2. Käsityönopetuksessa tulee ottaa yksilön ja yhteiskunnan kannalta huomioon myös tarkoituksenmukaiseen työntekoon totuttaminen. Tähän taas päästään mm.
 - totuttamalla työnteossa kestävyteen ja tunnollisuuteen
 - kiinnittämällä huomio työturvallisuusseikkoihin.
3. Käsityönopetuksessa nähdään keskeisenä itsenäisen, suunnitelmallisen työnteon taidon kehittäminen ja tällöin tavoitteena on eriasteinen luova työ.
4. Käsityönopetuksella on oma tärkeä merkitys valintaohjauksessa. Tähän liittyvät
 - valikoivan kuluttaja-asenteen kehittäminen
 - taloudellisuuskasvatus
 - esteettisten ja ympäristöllisten seikkojen huomioon ottaminen valinnoissa
 - kriittisyyden kehittäminen kaikissa toiminnoissa.
5. Mielenterveyden ja koko persoonallisuuden kehittämisen kannalta on tärkeitä että käsityönopetus antaa oppilaalle mahdollisuuden tutustua ja totuttautua erilaisiin harrasteisiin.
6. Käsityönopetus pyrkii vaalimaan ja välittämään myös esineellistä kulttuuriperintöä. Teknisen- ja tekstiilikäsityön opetuksen tulee lisäksi luoda pohjaa näille alueille suuntautuvaan jatko-opiskeluun, tai ammattikoulutukseen. Tähän päästään varaamalla oppilaille mahdollisuus tutustua tekniikan ja tekstiilialan eri alueisiin ja hankkia perusvalmiuksia nykyajan apuvälineiden turvallisessa käyttämisessä.
7. Teknisen ja tekstiilityön opetuksen tulee lisäksi luoda pohjaa näille alueille suuntautuvaan jatko-opiskeluun tai ammattikoulutukseen. Tähän päästään varaamalla oppilaille mahdollisuus tutustua tekniikan ja tekstiilialan eri alueisiin ja hankkia perusvalmiuksia nykyajan apuvälineiden turvallisessa käyttämisessä.

LIITE 2: Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985

Oppiaine: Käsityö, tekninen työ ja tekstiilityö (206–219)

Teknisen työn tavoitteet (207–208)

Opetuksen tavoitteena peruskoulun yläasteen yhteisessä ja valinnaisessa teknisessä työssä ja siihen tähtäävässä ala-asteen käsityössä on opettaa arvioimaan, muokkaamaan ja työstämään erilaisia materiaaleja, suoriutumaan itsenäisesti jokapäiväisen elämän kätevyyttä ja teknistä taitoa vaativista tehtävistä sekä saada oppilas kiinnostumaan tekniikasta ja sen kehityksestä, opettaa arvostamaan tunnollisen ja turvallisen työnteon merkitystä sekä asennoitumaan yhteiskunnan jäsenenä vastuuntuntoisesti työhön ja työelämän perussääntöihin, opettaa kriittisesti arvioimaan ympäristöä sekä valitsemaan tarjolla olevia palveluja ja hyödykkeitä ottamalla huomioon tekniset ominaisuudet, esteettiset, taloudelliset ja ympäristötekijät, ohjata arvostamaan luovuutta ja ymmärtämään sen merkitystä sekä toimimaan luovasti eriasteisessa työssä, ohjata kokemaan käden työ ja tekniikka mieluisina ja valitsemaan niihin liittyvä harrastus, työ tai elämänura sukupuolesta riippumatta taipumusten mukaan, tutustuttaa esineelliseen kulttuuriperintöön sekä totuttaa sen vaalimiseen ja välittämiseen.

Tiedollisella alueella opiskellaan ympäristön ja ammatinvalinnan kannalta tärkeitä perustietoja, opitaan niitä soveltamaan sekä luodaan yhteyksiä teoreettisen ja käytännöllisen opetuksen välille. Taidollisella alueella harjaannutetaan motoriikkaa ja kolmiulotteisuuden hahmottamista, jotka ovat työtaitojen ja teknologian hallinnassa perustavan tärkeitä. Asenteiden kehittämisen alueella luodaan perustaa yksilön toiminnalliselle aktiivisuudelle, harrastuselämälle ja tulevalle ammatilliselle valmiudelle sekä motivoidaan oppilasta myös teoreettisluontoiseen opiskeluun.

Tekstiilityön tavoitteet (214)

Opetuksen tavoitteet yläasteen yhteisessä ja valinnaisessa tekstiilityössä ja siihen tähtäävässä ala-asteen käsityössä ovat

- *Tekstiiliteknologiassa* oppilaille opetetaan tekstiilityössä tarvittavien työvälineiden käyttö, työainesten tuntemus ja käsittely sekä tekstiilityön sisältöalueiden perustyötavat. Opetuksessa harjoitellaan tekstiilituotteiden valmistuksessa tarvittavien rationaalisten työtapojen perusteet. Opiskelua voidaan täydentää tutustumiskäynneillä alan laitoksiin. Suunnitelmallisessa työnteossa harjoitellaan sanallisten ja kuvitettujen työohjeiden ymmärtämistä alkaen yksinkertaisista menetelmistä laajentuen automaattisen tietojenkäsittelyn antamisiin mahdollisuuksiin. Tavoitteena on valmistaa tuotteita, joissa painotetaan työn laatua ja kauneutta, aineiden oikeaa valintaa, perusteltua tarkoitusta ja käyttökelpoisuutta
- *Tekstiilisuunnittelussa* oppilaille opetetaan tekstiilituotteiden suunnittelua. Tavoitteena on kehittää oppilaiden kykyä yhdistää käyttötarkoitus ja esteettisyys esinesuunnittelussa sekä taitoa ymmärtää värien, muotojen, rakenteiden, mittasuhteiden ja materiaalitunnon merkitys käsityönä valmistettavissa tuotteissa. Suunnittelun lähtökohtana monipuolinen ympäristön

havainnointi luo pohjaa tuotesuunnittelun perusteiden oppimiselle. Samalla tutustutaan suomalaiseen muotoiluun ja tekstiilitaiteeseen.

— *Tekstiilitaloudessa* tekstiilityön eri sisältöalueissa opetetaan aineiden tuntemus ja käsittely, työvälineiden hankinta, käyttö ja huolto sekä kuluttajatieto ja -taito. Opetuksessa korostetaan tarkoituksenmukaista taloudellisuutta, esteettistä näkemystä ja ekologista vastuuntuntoa yksilönä ja yhteisön jäsenenä.

— *Tekstiiliperinteessä* tekstiilityön opetuksessa ylläpidetään ja kehitetään omaleimaista suomalaista käsityö- ja työtapaperinnettä kotiseutu- ja maakunta-aiheisen kulttuurin kautta. Työskentelyn lähtökohtana käytetään omaan kansalliseen kulttuuriin sekä muiden kansojen ja kulttuuripiirien tekstiiliperinteeseen liittyviä aiheita, joiden kautta häntä kasvatetaan suomalaisena arvostamaan eri kansoja ja kansainvälistä yhteistyötä.

LIITE 3: Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

Oppiaine: Käsityö, tekninen työ, tekstiilityö (s. 104–106)

Tavoitteet (105)

Käsityön opiskelun tavoitteena on, että oppilas

- omaksuu käsityöhön liittyvää sivistysperintöä,
- hallitsee kokonaisuuksia, joihin kuuluu kriittinen esteettisiä, eettisiä ja ekologisia arvoja pohtiva suunnittelu ja toiminta,
- oppii arvostamaan, ylläpitämään ja kehittämään paikallista, kansallista ja kansainvälistä esine- ja käsityökulttuuria,
- kykenee toteuttamaan itsesuunnittelemaansa esteettisiä, laadukkaita ja tarkoituksenmukaisia tuotteita,
- oppii valitsemaan ja työstämään materiaaleja erilaisin työvälinein ja rationaalisin menetelmin,
- omaksuu monipuolisia toteuttamistekniikoita, joita hän soveltaa käytännössä,
- tutustuu ongelmakeskeisesti huoltamiseen, kunnostamiseen ja korjaamiseen,
- selviytyy teknisessä ympäristössä ja omaksuu positiivisen työsuojeluasenteen opiskelemalla työturvallisessa oppimisympäristössä,
- oppii suunnitelmallista, ongelmakeskeistä lähestymistapaa projektiluonteisessa työskentelyssä sekä
- hankkii oma-aloitteisesti sekä perinteiseen että nykyaikaiseen teknologiseen materiaali-, työväline- ja työtuntemukseen liittyviä tietoja ja taitoja, joita voi soveltaa arkielämässä, jatko-opinnoissa, työtehtävissä ja harrastuksissa.

LIITE 4: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Oppiaine: Käsityö (242–246)

Tavoitteet vuosiluokille 1–4 (240)

Oppilas

- oppii tuntemaan käsityöhön liittyviä käsitteitä ja käyttämään erilaisia materiaaleja, työvälineitä ja menetelmiä
- omaksuu positiivisen asenteen työsuojeluun, oppii turvallista työvälineiden, koneiden ja laitteiden käyttöä sekä oppii huolehtimaan oppimisympäristönsä viihtyisyydestä
- oppii käsityön perustekniikoita ja tuotesuunnittelua sekä harjaantuu niiden edellyttämässä taidoissa, jolloin hänen ajattelun taitonsa ja luovuutensa kehittyvät
- oppii avaruudellista hahmottamista suunnittelussaan ja työskentelyssään
- oppii kiinnittämään huomiota tuotteiden esteettisiin ominaisuuksiin, väreihin ja muotoihin
- oppii valmistamaan, huoltamaan ja korjaamaan arkipäivän käytännöllisiä tuotteita
- oppii ottamaan vastuuta omasta esineympäristöstään ja ymmärtää, että tuotteilla on elinkaari
- tutustuu tietoteknisten välineiden käyttöön käsityöprosessin eri vaiheissa ja erilaisissa oppimisympäristöissä
- oppii vähitellen hallitsemaan kokonaisen käsityöprosessin
- tutustuu arkielämään liittyvään teknologiaan
- oppii arvioimaan ja arvostamaan omaa ja muiden työtä.

Tavoitteet vuosiluokille 5–9 (242)

Vuosiluokkien 1–4 tavoitteita käsitellään syvällisemmin, ja lisäksi

oppilas

- oppii suunnittelemaan ja valmistamaan laadukkaita, tarkoituksenmukaisia ja esteettisiä tuotteita sekä ottamaan työskentelyssään huomioon myös eettiset, ekologiset ja taloudelliset arvot
- perehtyy suomalaiseen ja soveltuvin osin myös muiden kansojen muotoilu-, käsityö- ja teknologiakulttuuriin saaden siten ainesta oman identiteettinsä rakentamiseen ja omaan suunnittelutyöhönsä
- perehtyy perinteiseen ja nykyaikaiseen teknologiaan liittyviin tietoihin ja taitoihin, joita voi soveltaa arkielämässä, jatko-opinnoissa, tulevaisuustyötehtävissä ja harrastuksissa
- oppii arvostamaan ja tarkastelemaan kriittisesti omaa ja muiden työtä sekä etsimään luovia ratkaisuja havaitsemiinsa ongelmiin itsenäisesti ja yhteistyössä muiden kanssa käyttäen apunaan erilaisia tietolähteitä
- oppii ottamaan kantaa teknologian kehittymiseen ja sen merkitykseen ihmisten, yhteiskunnan ja luonnon hyvinvoinnissa
- oppii ymmärtämään yritystoimintaa ja teollisia tuotantoprosesseja.