

”Mä päätän itse”

- oppilaiden kokemuksia omasta osallisuudestaan freinetkoulun käsityön opetuksessa

Elina Kunnaala

Käsityökasvatus

Pro gradu -tutkielma

Turun yliopisto

Opettajankoulutuslaitos

Maaliskuu 2019

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus

KUNNAALA, ELINA "Mä päätän itse" - oppilaiden kokemuksia omasta osallisuudestaan freinetkoulun käsityön opetuksessa

Pro gradu -tutkielma, 59s., 6 liitesivua

Käsityökasvatus

Maaliskuu 2019

Tutkielman tarkoituksena on tutkia oppilaiden kokemuksia omasta osallisuudestaan freinetkoulun käsityön opetuksessa. Osallisuus on ajankohtainen aihe ja erityisesti lasten osallisuuden vahvistaminen on noussut sekä kansallisesti että kansainvälisesti tarkastelun kohteeksi. Lasten osallisuuden perusta löytyy YK:n lasten oikeuksien sopimuksesta. Aihetta on kuitenkin tutkittu lasten omasta näkökulmasta vähän.

Tutkielman taustateoriassa käsitellään osallisuuden käsitettä kuulumisena yhteisöön, sitoutumisena, vaikuttamisena ja päätösvaltaisuutena sekä vastuun kantamisena. Freinetpedagogiikka ja käsityön opetus muodostavat osallisuuden kokemuksen kontekstin.

Tutkimuksen kohdejoukon muodostivat suomalaisen freinetkoulun oppilaat yhdestä käsityön opetusryhmästä. Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena, jonka aineisto kerättiin yksilöllisenä teemahaastatteluna ja analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmällä. Tutkielmaan osallistui 7 oppilasta. Kysymykset noudattivat etukäteen rakennetun teemarungon aiheita. Teemahaastattelu antoi haastateltaville mahdollisuuden vapauteen vastauksissa ja avoimuutta kertoa mitä ajatuksia teemat heissä herättivät.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että oppilaat kokevat osallisuuteen liittyvät osatekijät hyvin yksilöllisesti. Oppilaiden omat lähtökohdat, taidot, tarpeet ja toiveet vaikuttavat kokemukseen osallisuudesta, mutta myös opettajan antama tuki ja mahdollisuudet toteuttaa oman oppimisen rakentamista. Osa oppilaista selkeästi tarvitsee enemmän rohkaisua, tukea ja apua, toiset puolestaan ovat hyvinkin itsenäisiä ja osaavia, jolloin opettajan rooli on pienempi. Kokemus päätösvaltaisuudesta on kuitenkin tärkeä kaikille oppilaille ja se muodostuu eri oppilailla eri tekijöistä.

Tässä tutkielmassa oli mukana vain freinetkoulun oppilaita. Olisi mielenkiintoista tehdä vertailevaa tutkimusta useamman kunnallisen koulun kesken. Tavoittaako uusi opetussuunnitelma ja sen osallisuutta lisäävät tavoitteet oppilaiden kokemukseen omasta osallisuudestaan opetuksessa? Konteksti voisi olla käsityö tai jokin muu opetuskokonaisuus.

Avainsanat: freinetpedagogiikka, käsityön opetus, osallisuus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
2	Osallisuus	3
2.1	Osallisuuden määrittelyä	3
2.2	Osallisuus koulukasvatuksessa.....	9
2.3	Oppilaan osallisuuden toteutuminen Suomessa	11
3	Freinetpedagogiikka.....	14
4	Käsityö perusopetuksessa.....	19
4.1	Kokonainen käsityöprosessi perusopetuksessa.....	20
5	Tutkimustehtävä ja viitekehysmalli	23
6	Tutkimuksen empiirinen toteutus	25
6.1	Tutkimusmenetelmä.....	25
6.2	Tutkimusaineiston keruu	26
6.3	Tutkimusaineiston analysointi	29
7	Tutkimustulokset	33
7.1	Tutkimustulosten esittäminen.....	33
7.2	Oppilaan mahdollisuus valintaan käsityöprosessissa	34
7.3	Oppilaan mahdollisuus saada tietoa.....	36
7.4	Mahdollisuus vaikuttaa omaan käsityöprosessiin	37
7.5	Mahdollisuus ilmaista itseään.....	39
7.6	Mahdollisuus saada apua ja tukea itsensä ilmaisemiseen.....	40
7.7	Mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin	41
7.8	Oppilaan kokemus vastuun kantamisesta omassa työssä.	42
7.9	Ryhmään kuulumisen tunne ja ryhmän ilmapiiri	43
7.10	Tutkimustulosten yhteenveto.....	44
8	Pohdinta ja johtopäätökset.....	47
8.1	Tutkimuseettistä pohdintaa.....	47
8.2	Tutkimuksen luotettavuus	49

8.3	Johtopäätökset.....	52
9	LÄHTEET	55
	Liitteet	59

1 Johdanto

Osallisuus on asia, joka puhuttaa ihmisiä yhteiskunnan eri tasoilla. Osallisuus nähdään usein tunteena ja kokemuksena, joka syntyy ihmisen kuuluessa johonkin yhteisöön esimerkiksi opiskelun, työn tai harrastustoiminnan kautta. Osallisuus ilmenee näissä yhteyksissä jäsenten välisenä arvostuksena, tasavertaisuutena ja mahdollisuutena vaikuttaa omassa yhteisössään.

Osallisuus opetustyössä on aihe, joka kiinnostaa minua ajankohtaisuutensa vuoksi. Myös oma mielenkiintoni kaikessa kasvatustoiminnassa ja opetustyössä kohdistuu erityisesti osallisuuteen ja osallistamiseen. Lasten kokemusta omasta osallisuudestaan perusopetuksessa on tutkittu vähän, käsityöopetuksen puolelta en ole tutkimuksia löytänyt.

Opetuksen suunnittelua ja toteutusta perusopetuksessa ohjaa Opetushallituksen hyväksymä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), joka otettiin käyttöön syksyllä 2016. Siinä sanotaan perusopetuksen tehtävänä olevan edistää osallisuutta ja luoda toimintakulttuuria, joka edistää osallisuutta, mikä taas luo perustan oppilaiden kasvulle aktiivisiksi kansalaisiksi. Käsityön opetuksessa painotetaan oppilaiden erilaisia kiinnostuksen kohteita ja korostetaan yhteisöllistä toimintaa. Käsityön tehtävänä on kasvattaa osallistuvia ja yritteliäitä kansalaisia. Alkuopetuksessa työtapojen valinnoilla oppilaita kannustetaan osallisuuteen, aktiivisuuteen ja itseohjautuvuuteen. Yläkoulussa harjoitellaan käsityöllä osallistumista, vaikuttamista ja viestimistä ja kannustetaan oppilaita osallisuuteen, aktiivisuuteen ja itseohjautuvuuteen sekä yksilöllisillä että ryhmä- ja yhteisöllisillä työtapoilla. (POPS 2014, 146,430.)

Oppilaan osallisuudelle on vankka tuki sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa että YK:n lasten oikeuksien julistuksessa ja tässä tutkielmassa pedagogisena painotuksena olevassa freinetpedagogiikassa. YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan lapsella on oikeus ilmaista mielipiteensä kaikissa häntä koskevissa asioissa ja ne on myös otettava huomioon. Koulutuksen tehtävä on pyrkiä kehittämään lapsen kasvua täyteen mittaansa.

Freinetpedagogiikkaan tutustuin ensimmäistä kertaa 2006, jolloin koulunaloitus tuli perheessämme ajankohtaiseksi. Ajan myötä tutuksi on tullut myös freinetkoulun toiminta, olen saanut nähdä ja toteuttaa freinetkoulun toimintaperiaatteita itsekin käytännössä toimimalla opettajan sijaisena. Freinetpedagogiikka on lähtökohdiltaan oppilaan osallisuutta korostava pedagogiikka. Opetuksen lähtökohtana on lapsen todellisuus ja lapsi on aktiivinen toimija oman oppimisensa suhteen. (Acker 2007, 768–1; Nordheden 2011, 111–4).

Tämä tutkielmani on jatkoa kandidaatintutkielmalleni, jossa tutkin käsityötä opettavien opettajien (N=4) näkemyksiä osallisuudesta käsityössä ja sen opetuksessa sekä sitä, miten he toteuttivat näkemystään omassa työssään omien kertomustensa mukaan. Haastattelemi opettajat puhuivat osallisuutta määritellesään oppilaslähtöisyydestä, sosiaalisuudesta, vuorovaikutuksellisuudesta, ongelmanratkaisutaidoista, päätöksentekokyvystä, vastuunottamisesta ja aktiivisuudesta. Opettajien tavoitteena oli edistää oppilaan osallisuutta tukemalla heitä käsityöprosessin eri vaiheissa rohkeuteen, kokeiluihin, itseohjautuvuuteen ja yhteistoiminnallisuuteen. Opettajat kertoivat antavansa oppilaille valtaa päättää omasta käsityöprosessistaan antaen samalla asiantuntemuksensa käyttöön. Käsityötä opettavat opettajat pitivät osallisuutta kiinteänä osana käsityön opetusta.

Tässä tutkimuksessa mielenkiintoni kohdistuu siihen, miten oppilaat itse kokevat osallisuutensa toteutumisen freinetkoulun käsityön opetuksessa. Saavatko he mielestään todellista valtaa suunnitellessaan ja toteuttaessaan käsitöitä? Kuullaanko heitä ja vaikuttavatko heidän mielipiteensä ja toiveensa käsityöprosessin kulkuun ja valintoihin? Saavatko he tietoa ja tukea omalle ajattelulleen? Kandidatutkielmaani varten haastattelemi opettajat pitivät käsityötä itsestään selvästi osallistavana oppiaineena. Tässä tutkielmassa toivon löytäväni oppilaan äänen ja oman kokemuksen. Haluan mennä pintaa ja itsestänselvyiksi syvemmälle.

Toivon tämän tutkielman rakentavan omaa opettajuuttani oppilaan kokemusmaailmaa ymmärtävään suuntaan ja antavan näkökulmia siihen, miten oppilaat kokevat osallisuutensa ja millaisia ajatuksia ja toiveita heillä on sen suhteen.

2 Osallisuus

2.1 Osallisuuden määrittelyä

Tämän tutkielman yksi keskeinen käsite on osallisuus. Huolimatta siitä, että osallisuudesta puhutaan paljon, on termille vaikea löytää selkeää määritelmää. Osallisuutta on eri yhteyksissä avattu kontekstiin liittyvillä käsitteillä ja siitä on luotu useita erilaisia malleja. Osallisuuteen liitetään sitä kuvaavia käsitteitä, kuten osallistuminen, aktiivisuus, yhteisöllisyys, vuorovaikutus ja vaikuttaminen. Osallisuuteen liitettyillä käsitteillä kuvataan yksilön kiinnittymistä yhteisöön tai mukanaoloon yhteisöllisesti tärkeissä prosesseissa. Osallisuus on kuulumista johonkin, omakohtaista sitoutumista, vaikuttamista asioiden kulkuun, mahdollisuutta muuttaa asioita ja vastuun ottamista seurauksista. Osallisuus on myös vallan jakamista. Lasten ja nuorten kanssa toimiessa tämä näkyy siinä, että aikuiset jakavat lapsille todellista valtaa. (Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 15–16.) Osallisuus on kirjattuna YK:n Lasten oikeuksien sopimukseen vuodelta 1989. Sopimuksen artiklan 12. mukaan: ”Lapsella on oikeus ilmaista omat mielipiteensä kaikissa itseään koskevissa asioissa ja ne on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti.” Sopimuksessa mainitaan myös lapsen oikeus ilmaista mielipiteensä, kunhan ne eivät loukkaa muiden oikeuksia, sekä lapsen oikeus saada tietoa. Oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa koulussa itseään koskeviin asioihin on länsimaissa kuitenkin edelleen vähäistä (Lange 2011, 216).

Käsitteen määrittelyssä erotetaan toisistaan osallisuus ja osallistuminen. Osallistuminen voi viedä kohti osallisuutta, vaikka se itsessään ei vielä riitä osallisuuteen. (Turja 2016, 47). Osallisena ollessaan henkilö on toiminnan subjekti, jolloin hänellä on mahdollisuus vaikuttaa ja osallistua häntä koskeviin asioihin ja päätöksiin. Tällöin saadaan myös vastuullisuuden kokemus suhteessa omaan tekemiseen. (Salmikangas 2002, 97.) Osallistaminen puolestaan voidaan nähdä ylhäältäpäin tulevana ja annettuna. Osallistaminen voikin tarkoittaa aikuisten lapsiin suuntaavia toimenpiteitä, joiden avulla heidät pyritään saamaan osallisiksi. (Turja 2011, 45; 2016, 47.)

Yhteisöön kuuluminen on yksi ihmisen perustarpeista, joten osallisuuden kokeminen liittyy olennaisesti hyvinvointiin (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 18; Kopakkala 2005, 30; Rasku-Puttonen 2005, 7, 9). Jokaisella ihmisellä tulisi olla mahdollisuus olla osa sellaista yhteisöä, joka tukee hänen hyvinvointiaan ja kehitystään. Tällaisessa yhteisössä

yksilöt oppivat arvostamaan oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa, erilaisuutta ja yhteistyötä. Koulu on lasten ja eri tehtävissä toimivien aikuisten muodostama yhteisö, jossa opettajan antama tuki lasten ja nuorten osallisuudelle on erityisen tärkeä (Benson 2007, 34; Rasku-Puttonen 2005, 10; Turja 2016, 53–54).

Sosiaalipedagogisessa osallisuuskäsityksessä ihmisen osallisuus yhteisössä toteutuu, kun hänellä on mahdollisuus olla osa yhteisöä (kuuluu johonkin), hän toimii osana yhteisöä (osallistuu) ja lisäksi kokee olevansa osa yhteisöä (emotionaalinen/yksityinen ulottuvuus; tuntee kuuluvansa). Osallisuuden toteutumiseksi tarvitaan kaikkia kolmea. (Nivala & Ryyänen 2013, 26.) Osallisuus on todellisen vastuun kantamista ja saamista. Osallisuuden toteutuessa yksilöt, ryhmät ja yhteisöt saavat mahdollisuuden toimia. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että hyvän tahdon lisäksi tarvitaan vallan todellista jakamista. Osallisena oleminen on mukana olemisen lisäksi mahdollisuutta muuttaa sitä yhteisöä, johon kuuluu, mukaan kuulumista ja mukana vaikuttamista. Osallisuuteen kuuluvat myös yhteisöllisyys, yhteisöjen demokraattiset toimintatavat, demokratiaan kasvattaminen, lasten ja nuorten toimijuus prosessin eri vaiheissa sekä valtautuminen vallan saamisena ja voimaantuminen yksilön tunteena. (Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 15–16). Osallisuuteen linkittyy toimijuuden, jäsenyyden, kansalaisuuden, vaikuttamisen ja valtaantumisen käsitteet. Suomen kielen käsite osallisuus kuvaakin erittäin monipuolisesti ilmiöön liittyviä kuulumisen, kiinnittymisen ja vaikuttamisen ulottuvuuksia. Jotta edellä mainitut voisivat toteutua, vaatii se todellisia osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia sekä yksilön omaa osaamista ja halua näiden mahdollisuuksien hyödyntämiseen. Osallisuus edellyttää lisäksi vastuunkantamista ja sitoutumista yhteiseen toimintaan. (Männistö, Fornaciari & Tervasmäki 2017, 92). Lasten osallisuudesta puhuttaessa on ymmärrettävä mikä ero on lasten osallistumisella aikuisen järjestämään toimintaan ja lasten ja nuorten itsenäisen päätöksenteon ja toiminnan välillä. (Kränzl-Nagl & Zartler 2010, 164.)

Osallisuuden käsitteen määrittelyä etsiessäni löysin useita malleja, jotka kuvaavat lapsen osallisuutta suhteessa aikuisen toimintaan. Shierin (2001), Hartin (1992), Turja & Fonsenin (2011) ja Hoikkalan (2002) malleja mukailevat Tanhuanpään (2016) osallisuuden tikapuut / vallankäytön portaavat (kuvio 1.) ja Shierin (2001) osallisuuden tasot (kuvio 2.) kuvaavat aikuisen ja lapsen välistä suhdetta valtaan, päätöksentekoon, kuulemiseen käytännön esimerkkien ja osallisuuden kasvamisen mallina. Kummassakin

mallissa aikuisen asteittainen vallan väheneminen ja lapsen todellisen päätösvallan lisääntyminen johtavat lapsen osallisuuden kasvamiseen. Thomasin (2002) osallisuuden ulottuvuudet puolestaan kuvaavat osallisuuden erilaisia näkökulmia ja ilmenemismuotoja.

Osallisuuden tikapuut / Vallankäytön portaat

(Hart 1992, Shier 2001, Hoikkala 2002, Turja & Fonsen 2011)

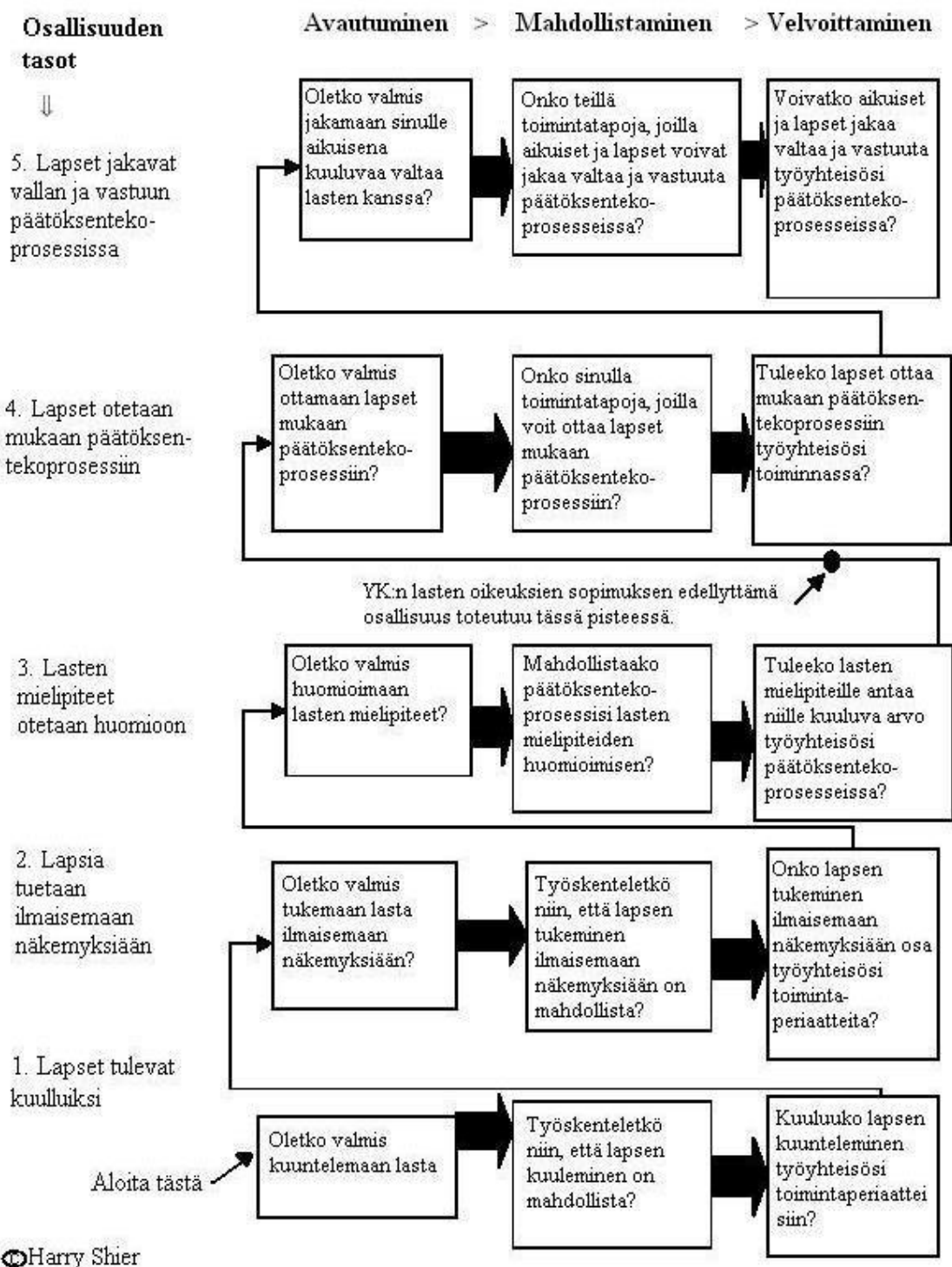


Kuvio 1. Osallisuuden tikapuut/Vallankäytön portaat Hartin (1992), Shierin (2001), Hoikkalan (2002) ja Turja & Fonsenin (2011) malleja mukaillen Tanhuanpää (2016).

Lapsen osallisuutta voidaan kuvata tikapuu-/porrasmalleilla suhteessa aikuisen toimintaan. Lapsen osallisuus on riippuvainen aikuisen antamasta mahdollisuudesta. Alimmalla askelmalla aikuisen päätösvalta on suurin, lapsen heikoin. Aikuinen manipuloi lapsen ajattelua ja sanomisia. Alimmalta askelmalta vähittäin ylöspäin mennessä aikuinen luovuttaa valtaa lapselle, lapsen osallisuus kasvaa aikuisen roolin muuttuessa. YK:n lasten oikeuksien sopimuksen mukainen osallisuuden minimitaso näkyy vasemmassa tikapuumallissa, tasolla, jolla lapset on otettu mukaan päätöksentekoon aikuisten projekteissa.

Shier (2001) kuvaa lasten osallisuuden toteutumista aikuisen toiminnan kautta. Lasten osallisuuden tukemista hän on kuvannut polkuna, joka eteneminen tapahtuu

vaiheittain. Lasten kanssa työskentelevien aikuisten ja kasvatusorganisaation on jokaisella polun tasolla sitouduttava samanasteisesti, jotta lapsen osallisuus toteutuisi. Shierin osallisuuden polulla edetessään aikuinen kysyy itseltään kysymyksiä, joiden kautta hän voi arvioida lapsen osallisuuden toteutumista. Ensimmäiseksi aikuiselta edellytetään kykyä havaita vanhoja toimintakulttuuriin liittyviä rakenteita, kasvatustapajatuksia ja arvoja, ravistella niitä sekä vastaanottaa uusia. Ajattelun muutosta seuraa toimintaan ryhtyminen, mahdollisuuksien luominen osallisuudelle ja muutokselle toimintakulttuurissa. Lopuksi sekä kasvattajan että koko kasvatusyhteisön tulee sitoutua uuteen malliin, jolloin lasten osallisuuden tasosta tulee velvoite aikuisille. (Shier, 2001, 110.) Osallisuus ei voi myöskään olla muusta toiminnasta irrallaan olevia projekteja ja kokeiluja, vaan sen tulee olla sisäänrakennettu toimintatapa, joka näkyy kaikissa vuorovaikutussuhteissa. (Turja 2011, 52; Sinclair 2004, 106.)



Kuvio 2. Shierin osallisuuden tasot, käänös Leinonen (2010)

Nigel Thomas (2007) huomauttaa, että osallisuutta ei ole pelkkä lasten kuunteleminen. Aktiivisessa osallisuudessa lapsen on syytä uskoa, että hänen näkemyksellään on myös todellista vaikutusta. Lasten osallisuuden vahvistamisella on sekä lapsen itsensä kannalta merkitystä itsetunnon ja pystyvyyden tunteen vahvistajana, että yhteiskunnan lapsiin ja nuoriin kohdistuvien palveluiden kehittämisen kannalta sekä lasten ja nuorten demokraattiseen kansalaisuuteen kasvamisen kannalta. (Thomas 2007, 200.)

Osallisuuteen ei kuitenkaan kasvata se, että lapset käyttäytyvät heille erikseen järjestetyissä rakenteissa, kuten lastenparlamenteissa yms. kuin minikokoiset aikuiset. Näiden rakenteiden heikkous on siinä, että niiden kautta lapsille ei tule todellista valtaa eivätkä niihin osallistu ryhmät, jotka ovat lastenkin joukossa heikommassa asemassa. (Thomas 2007, 204.)

Thomas (2002) jakaa lapsen osallisuuden kuuteen ulottuvuuteen, yksilöllisten mahdollisuuksien kautta. Aikuinen antaa lapselle mahdollisuuden osallisuuteen.

- Mahdollisuus valita
- Mahdollisuus saada tietoa
- Mahdollisuus vaikuttaa prosessiin
- Mahdollisuus ilmaista itseään
- Mahdollisuus saada apua ja tukea itsensä ilmaisemiseen
- Mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin.

Tässä tutkielmassa osallisuus määritellään näiden edellä esiteltyjen osallisuusmallien kautta. Osallisuuden toteutumista tutkitaan oppilaan kokemuksena. Tiivistetysti voidaan sanoa, että osallisuus on kuulumista johonkin, omakohtaista sitoutumista, vaikuttamista asioiden kulkuun, mahdollisuutta muuttaa asioita ja vastuun ottamista seurauksista. Osallisuus on myös vallan jakamista, mikä lasten ja nuorten kanssa toimiessa näkyy siinä, että aikuiset jakavat lapsille todellista valtaa. Lapsi itse on aktiivinen toimija, näkemysten esille tuoja, ideoiden ja toteutuksen subjekti aikuisen toimiessa toiminnan mahdollistajana ja tukijana. (Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 15–16.) Tarkasteltavana ovat oppilaan mahdollisuudet valita, saada tietoa, vaikuttaa käsityöprosessiin, ilmaista itseään, saada apua ja tukea itsensä ilmaisemiseen ja itsenäisiin päätöksiin sekä oppilaan kokemus ryhmään kuulumisesta ja vastuunkantamisesta.

2.2 Osallisuus koulukasvatuksessa

Osallisuutta voidaan pitää lapsilähtöiseen pedagogiikkaan kiinteästi kuuluvana elementtinä. (Turja 2017, 40, 44; Kinos 2002; Kinos & Pukk 2010.) Jo vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelmassa kuvaillaan, miten lapsen kehitystä vie eteenpäin hänen oma uteliaisuutensa, kyselemisensä, oppimishalunsa ja sosiaalisuutensa. Lapsi oppii vuorovaikutuksessa ja yhteistoiminnallinen oppimisympäristö on eduksi lapselle. (POPS 1994, 4.) Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaiden osallisuuden tukeminen on tuotu esille opetuksen tehtävänä tarjota oppilaille laaja-alainen yleissivistävä koulutus, jonka kautta he omaksuvat jatko-opinnoissa ja laajemminkin yhteiskunnassa tarvittavat tiedolliset ja taidolliset valmiudet. Osallisuus painottuu aktiiviseen kansalaisuuteen ja osallistuvaan yhteiskunnan jäsenyyteen kasvamisessa. (Alanko 2009, 55; POPS 2004.) Vuoden 2014 opetussuunnitelma velvoittaa järjestämään koulutyö siten, että sen perustana on oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen. Oppilailla tulee olla mahdollisuus osallistua oman koulutyönsä ja ryhmänsä toiminnan suunnitteluun. (POPS 2014, 35.)

Opettajan ja oppilaan välinen suhde on tavoitteellinen ja kahdensuuntainen. Opettajalla on pyrkimys auttaa oppilasta kasvamaan, oppimaan ja kehittymään opetettavissa tiedoissa ja taidoissa. Oppilaalla tulee puolestaan olla positiivinen asenne omaan oppimiseensa. (Määttä & Uusiautti 2012, 39.) Aktiivisuuteen ja osallisuuteen kannustava opetus kouluissa on tärkeää, sillä lapsuudessa opittua osallistumattomuutta on vaikea myöhemmin muuttaa aktiivisuudeksi. Opettaja on keskeisessä asemassa lasten elämässä ja hänellä on mahdollisuus halutessaan ohjata oppilaita aktiivisiksi ja itseohjautuviksi. Hänen tehtävänsä on luoda mahdollisuuksia, jotta lapset ja nuoret voivat vaikuttaa asioihin ja uskaltavat osallistua. Oppilaat tarvitsevat harjoitusta sekä päätöksenteossa että vastuunottamisessa omasta oppimisprosessistaan. Luovuttaessaan oppilaalle asteittain valtaa omasta työskentelemisestään ja oppimisestaan, opettaja antaa tilaa oppilaan osallisuudelle. (Haataja 2009, 109–110.) Koulumaailmassa opettajalla on keskeinen asema luokkahuoneen osallisuutta edistävän toimintakulttuurin luomisessa ja luokan toimintayhteisöjen ohjaamisessa. Opettajan tulee ymmärtää, että oppiminen ei ole niinkään yksilön yksinäistä työtä, vaan hyvin sosiaalinen tapahtuma, ja opettaja toimii tämän sosiaalisen kentän ohjaajana. Oppiessaan lapsi ei opiskele vain tietotaitoja, vaan itse asiassa pääsee vaihe vaiheelta

syvemmälle yhteisöön. (Lantolf & Thorne 2006, 197; Lave & Wenger 1991, 29–30; Wenger 2008, 4.) Opettajalla ja hänen valitsemallaan opetustavalla on keskeinen rooli opetustapahtumassa (Bechard & Gregoire 2005, 1071–08). Opettajan tehtävä on toimia oppilaan tukijana ja varmistaa että oppilaan mahdollisuudet oppimiseen toteutuvat (Kränzl-Nagl & Zartler 2010, 169).

Osallisuuden toteutuminen koulussa on siis riippuvainen opettajasta ja lasten osallisuuden merkityksen ymmärtämisestä. Osallisuuden mahdollistaminen on luottamuksen osoitus lapsia kohtaan ja uskoa heidän toimijuuteensa. Se edellyttää kasvattajalta myös oman toimintansa taustalla vaikuttavien uskomusten ymmärtämistä sekä valmiutta arvioida ja jäsentää niitä uuden teoreettisen kasvatustiedon valossa. (Turja 2011, 545–5.)

Itseohjautuvuuden tavoitteesta huolimatta oppilaalla tulee olla varmuus ja tieto ohjauksen saamisesta tarvittaessa. Oppilas etsii omaa oppimistyyliään, omaan oppimiseensa vaikuttavia tekijöitä ja ratkaisuja ja hänen on tärkeä oppia hyväksymään oma keskeneräisyytensä ja epävarmuutensa. Tärkeiksi tekijöiksi nousevat erilaisuuden hyväksyminen, suvaitsevaisuus sekä toisen arvostaminen ja vilpittömän kannustaminen. Opettajan tulee rohkaista ja kannustaa oppilasta uskaltautumaan riskinottoon, kokeiluun ja itseohjautuvuuteen. Oppilaat ovat kuitenkin erilaisia myös itseohjautuvuuden taidoiltaan ja siksi on tärkeää, että hän saa riittävää ja aktiivista tukea oppiakseen. Opettajan on huolehdittava oppilaiden turvallisuudentunteesta olemalla läsnä sekä fyysisesti että psyykkisesti. (Haataja 2009, 115–116.)

Määttä ja Uusiautti (2012) puhuvat pedagogisesta rakkaudesta, joka parhaimmillaan on uskoa ja luottamusta oppijan kykyihin sekä läsnäoloa, läheisyyttä ja myönteistä velvollisuudentuntoa oppilaan tukemista kohtaan. Jos opettajalta puuttuu pedagogista rakkautta, opetustyö muuttuu ulkokohtaiseksi, etäiseksi, oppilaiden kykyjä ja osaamista mitätöiväksi. Jos opettajan työssä ilmenee vahva pedagoginen rakkaus ja molemminpuolinen kunnioitus, oppimisilmapiiristä muodostuu turvallinen ja kannustava. Oppilaat voivat luottaa opettajan asiantuntijuuteen ja tukeen. Opettaja puolestaan uskaa ja luottaa oppilaisiinsa ja heidän kykyihinsä. Hän myös kunnioittaa jokaisen oppilaan yksilöllisyyttä ja etsii keinoja auttaa oppilaitaan kehittymään tasapainoisesti ja löytämään omat vahvuutensa. (Määttä & Uusiautti 2012, 29.) Louhela (2012) selittää pedagogisen rakkauden olevan opettajan käytännön moraalialue suhteessa

oppilaisiin, mikä näkyy arjessa yksittäisinä välittävinä ja kuuntelevina tekoina ja toimintatapoina. (Louhela 2012, 44.)

Louhela pitää epävarmuuden tunteen sietämistä yhtenä vaikeimmista opeteltavista seikoista, koska kulttuuriimme kuuluu ajatus opettajan oikeassa olemisesta ja oikeiden vastauksien tietämisestä. (Louhela 2012, 51.) Opettajan on kuitenkin opittava sietämään omaa epävarmuuttaan ja keskeneräisyyttään ja toimia sen tunnustamisessa esimerkkinä lapsille ja nuorille (Haataja 2009, 115–116). Opettajan toimintaan vaikuttaa oleellisesti oma itsetuntemus ja terve minäkäsitys. Huonon itsetunnon omaava ja epävarma opettaja käyttää perinteisiä ja muodollisia opetusmenetelmiä keskimääräistä enemmän. Ne opettajat, joilla on vahva itsetunto, rakentavat vuorovaikutuksellisempaa opetusta. He antavat tilaa oppilaiden puheelle, luovalle ajattelulle ja toiminnalle. He eivät myöskään palaakaan yhtä helposti vanhaan opettajajohtoiseen opetukseen, vaikka jokin oppilaiden aktivoimaan pyrkivä opetuskokonaisuus epäonnistuisikin. (Paalasmaa 2014, 115.) Opettajan on oltava kiinnostunut myös itsestään, koska ennen kaikkea opettajan on tunnettava itsensä. Samalla on kuitenkin varottava itseensä keskittymistä, sillä opetustoiminnassa keskeistä on oppilaan kehitys. (Paalasmaa 2014, 120.)

Kun lapset saavat opetella valintojen tekemistä pienestä pitäen, se kasvattaa heissä rohkeutta tehdä valintoja omien ajatustensa ohjaamina. Lapset saavat harjoitella itsenäisyyttä, kun heille antaa vastuuta ja valinnan mahdollisuuksia erilaisissa toimintatilanteissa myös koulussa. Opettajalla on merkittävä rooli avoimen ja vuorovaikutuksellisen ilmapiirin luomisessa. Opettajan tulee kuunnella lapsia ja tuoda jatkuvasti esille vuorovaikutuksen merkitystä, toisten tukemisen, erilaisuuden sietämisen ja lapsen kunnioittamisen tärkeyttä. Kun aikuinen kunnioittaa lasta, oppii lapsikin kunnioittamaan aikuisia sekä toisia lapsia. (Haataja 2009, 117–120; Haataja 2014, 59.)

2.3 Oppilaan osallisuuden toteutuminen Suomessa

Suomi on usealla mittarilla mitattuna yksi maailman demokraattisimmista maista, joten voisi olettaa, että Suomi edustaa koulutusta, jossa demokratiaan kasvaminen on yksi niistä perustavoitteista, joissa myös onnistutaan hyvin. Tavoite näkyy selkeästi koulutuspoliittisissa asiakirjoissa, kuten opetussuunnitelman perusteissa, mutta sen

sijaan, että kasvatusta ja oppimista luonnehtisi vahva osallisuus, tilanne onkin toisenlainen. (Mehtäläinen, Niilo-Rämä & Nissinen 2017, 4–5.) Suomalaisessa peruskoulussa oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin on tutkimuksissa käytettyjen kansainvälisten ja kansallisten mittareiden perusteella vähäistä. (Lange 2011, 216.) Lasten äänen kuuluvuus on heikkoa, kun keskustellaan opetuksen sisällöistä tai menetelmistä. Lapset eivät ole mukana päättämässä työjärjestyksiin, työpäivän pituuksiin, jaksottamisiin tai koulun varusteluun liittyviä asioita. Harinen & Halme (2012) arvioivat tämän voivan vaikuttaa siihen, että peruskoulun aikuisten ja lasten välille aukeaa tunneperäinen kuilu, mikä näkyy usein hyvin oppilaiden kielteisenä suhtautumisena opettajiin. Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa on kuitenkin jo kuunneltu myös lasten toiveita ja visioita. (Harinen & Halme 2012, 4.)

Euroopan neuvosto julkaisi vuonna 2011 raportin lasten ja nuorten osallisuudesta Suomessa (Child and youth participation in Finland – A Council of Europe policy review). Kyselytutkimukseen osallistui 700 lasta tai nuorta. Lasten ja nuorten osallisuus toteutuu raportin mukaan Suomessa lähinnä muodollisten, valmiiksi tarjottujen rakenteiden puitteissa. Raportissa mainitaan, että Suomessa on olemassa lasten osallisuuteen liittyvät laajat lakipuitteet, joihin myös muodolliset osallisuusrakenteet perustuvat. Osallisuuden toteutumista käytännössä ei ole kuitenkaan systemaattisesti arvioitu. Suomessa on vahva aikuisen päättäjän malli. Lapset pääsevät harvoin itse määrittelemään, mitkä asiat heille ovat tärkeitä ja mihin yhteisiin prosesseihin tai millä tavoin he haluavat oikeasti päästä mukaan. Euroopan neuvoston analyysissä kritisoidaan ylhäältä alas, aikuiselta lapselle, tulevaa osallisuutta, jossa aktiviteetit ovat ennalta määriteltyjä ja jossa lapset eivät itse osallistu osallisuuden menetelmien kehittämiseen. Lasten koulunkäynnin mielekkyys löytyykin usein jostain muualta kuin opiskelusta itsestään. Osallisuudessa ei olekaan kyse ensisijaisesti säädöksistä, laeista ja rakenteista, vaan enemmänkin asenteista ja ilmapiiristä. Ongelmana voivat olla aikuisten ennakkokäsitykset, esimerkiksi pelko oman arvovallan murenemisestä. Kasvatuksen kentällä lasten osallisuutta on vastustettu muun muassa sen perusteella, ettei lapsia pidetä kykenevinä vaikuttamaan omiin asioihinsa, että lapset olisivat liikaa äänessä ja horjuttavat aikuisen auktoriteettiasemaa. Lasten osallisuutta pidetään

monesti myös ylimääräisenä, aikaa ja vaivaa vievänä asiana, jota toteutetaan, jos on resursseja. (Harinen & Halme 2012, 43; Turja 2017, 54.)

Oppilaiden omia kokemuksia heidän äänensä kuulumisesta koulumaailmassa on tutkittu mm. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen kouluterveyskyselyssä (www.thl.fi), joka tekee vertailua kansallisella tasolla, sekä kansainvälisellä tutkimuksella International Civic and Citizenship Education Study (ICCS). Näiden kyselyjen mukaan oppilaat kokevat, että heidän ääntään kuunnellaan varsin vähän, eivätkä oppilaat myöskään koe, että heidän äänellään olisi merkitystä koulua koskevissa asioissa. Marraskuussa 2017 julkaistun uuden ICCS 2016 -tutkimuksen mukaan tilanne on tosin hieman kohentunut. Lähes 90 % oppilaista oli kuitenkin sitä mieltä, että useimmat opettajat kuuntelevat, mitä sanottavaa heillä on. Vuonna 2009 samalla tavalla oli kokenut vain 71% oppilaista. Oppilaiden ja opettajien väliset suhteet olivat myös parantuneet vuosien 2009 ja 2016 välillä. Nuorista 87 prosenttia oli sitä mieltä, että hänen koulunsa on paikka, jossa oppilaat tuntevat olonsa turvalliseksi ja 85 prosenttia, että useimmat hänen koulunsa oppilaat tulevat keskenään hyvin toimeen. (Mehtäläinen, Niilo-Rämä & Nissinen 2017, 72.)

Vuoden 2017 Kouluterveyskyselyn tulosten perusteella eri-ikäisten oppilaiden välillä on suuria eroja siinä, miten he kokevat voivansa vaikuttaa koulun käytäntöihin ja oppituntien sisältöihin ja järjestelyihin. Neljäs- ja viidesluokkalaisista vähän yli puolet koki olevansa tärkeä osa koulu yhteisöä, luokkayhteisön tärkeänä osana koki olevansa vähän yli 60 %. Koulun asioiden suunnitteluun oli kokenut osallistuneensa vähän yli puolet, ja oppituntien suunnitteluun yli 70%. Vanhemmat oppilaat, kahdeksannen ja yhdeksannen luokan oppilaat sekä lukiolaiset ja ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevat oppilaat kokivat voineensa vaikuttaa vähemmän sekä koulun yhteisiin sääntöihin ja käytäntöihin kuin oppitunteihinkin. Oppilaista vain noin joka kolmas tai harvempi, koki voineensa vaikuttaa koulun toimintaan ja oppituntien sisältöihin. (www.thl.fi)

Oppilaille osallisuus näyttäytyy usein osallistumisena aikuisen määrittämään toimintaan. Se on yhdessä tekemistä, mukana olemista, ilmaantumista kouluun ja vastaamista silloin kun kysytään. Oppilaille on kuitenkin tärkeää myös saada tuoda oma mielipiteensä esille, ottaa kantaa koulun toimintaan ja vaikuttaa koulussa tapahtuviin asioihin. (Alanko 2009, 70.)

3 Freinetpedagogiikka

Célestin Freinet (1896-1966) oli ranskalainen pedagogi, jonka kasvatuserustana oli ajatus positiivisesta yksilöstä, jolla on luontainen innostus kaiken tutkimiseen. Freinet'n mukaan ihmisillä on tarve ratkoa ongelmia, joita kohtaa arkisessa elämässään. (Herlin 2011; Starck 1996.) Freinet'n omat opettajanopinnot keskeytyivät ensimmäisen maailmansodan vuoksi. Hän palasi sodasta keuhkoihin haavoittuneena, minkä vuoksi hän myöhemmin opettajana toimiessaan vei mieluummin oppilaansa oppimaan koulun ulkopuolelle, kylään, pelloille ja käsityöläisten pajoihin, kuin pölyisiin luokahuoneisiin. (Acker 2007, 33–35; Nordheden 2011, 10-11; Starck 2011, 205–206; Patrikainen 1993, 22.)

Freinetpedagogiikkaa kutsutaan todellisuuspedagogiikaksi, sillä lähtökohtana luokassa ja koulussa tapahtuvalle opetustoiminnalle ja oppimiselle on edelleen lasten senhetkinen todellisuus. Lasten mukana kouluun tulee heidän koko elämänsä, eikä koulu voi olla muusta yhteiskunnasta erillinen saareke, vaan sen tulee olla avoin ympäristöön ja koko yhteiskuntaan. (Herlin 2011, 221; Nordheden 2011, 11–14; Starck 1996, 27, 30.) Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kuvaillaan miten oppilaan kiinnostuksen kohteet, arvostukset, työskentelytavat, tunteet ja kokemukset sekä käsitys itsestä oppijana ohjaavat oppimisprosessia ja motivaatiota. Oppilaat, opettajat, muut aikuiset sekä eri yhteisöt ja oppimisympäristöt muodostavat vuorovaikutteisen suhteen, jossa oppiminen tapahtuu. (POPS 2014, 17.)

Freinetpedagogiikan keskiössä on lapsi ja hänen kokemusmaailmansa. Freinet'n opetus nousee humanistisesta ja demokraattisesta elämänkatsomuksesta, jokaisen lapsen ainutlaatuisuuden kunnioituksesta. (Starck 2011, 208; 1996, 161, Lange 2011, 211.) Opetussuunnitelman perusteet (2014) pohjautuvat samansuuntaisiin arvoihin. Opetussuunnitelman perusteet puhuu lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä, johon perusopetus perustuu. Perusopetuksen tehtävänä on edistää demokratiaa ja aktiivista toimijuutta ja tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen. (POPS 2014,15–19.)

Louhela (2012) on kehittänyt koululiikuntaan liittyvässä tutkimuksessaan käsitteen pedagogiseen rakkauteen perustuvasta kuulluksi tulemisen pedagogiikasta. Kuulluksi tulemisen pedagogiikan avulla opettaja voi lisätä opetusryhmän jäsenten osallisuutta,

yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sitoutumista niin oppimiseen kuin opettamiseenkin. Oppilaan tulee saada kuulluksi tulemisen kokemus, minkä jälkeen opettajan toiminnan muutoksen kautta oppilaan osallisuuden ja mukaan kuulumisen tunne vahvistuu. Kuulluksi tulemisen pedagogiikan lähtökohta on jokaisen yksilön oikeus olla arvostettu ja hyväksytty omana itsenään. (Louhela 2012, 161.)

Oppimiskäsitys

Freinet'n mukaan lapsi ei väsy tekemään työtä, joka on kosketuksessa hänen omaan elämäänsä, ja joka on hänestä mielekästä. Freinetpedagogisessa opetuksessa haetaan yhteyksiä lapsen omiin kiinnostuksen aiheisiin ja opiskelu tähtää tulokseen, jolla on merkitystä sekä lapselle että muille ihmisille. (Nordheden 2011, 20–21, 25–29; Starck 1996, 30.)

Freinetpedagogiikan mukaan lapsi saa itse etsiä, löytää ja kokeilla erilaisia tapoja voittaa tai ohittaa ne esteet, joita hän kohtaa elämässään. Ne näkyvät lapsen kasvun ja oppimisen paikkoina. Näistä onnistuneista yrityksistä muodostuu erilaisia arkielämässä tarvittavia taitoja. (Haataja 2014, 64.) Freinetpedagogiikassa puhutaan kokeilevasta hapuilusta, joka kehittää lapsen itseluottamusta ja sitä kautta omanarvon tuntoa. Lapsi tutkii aktiivisesti ympäristöään, sen ominaisuuksia ja riippuvuussuhteita. Oppiminen tapahtuu itse kokeilemalla, tutkimalla ja tekemällä. Lähtökohtana toiminnalle on lapsen tarve saada tietää ja oppia. Oppimisprosessi kehittyy oppilaan etsintöjen ja kokemuksen kautta. Ajatuksena on, että lapsen tulee itse kehittää omaa tietorakennelmaansa ja osaamistaan. Lapselle annetaan mahdollisuus yksilölliseen ja yhteistoiminnalliseen oma-aloitteisuuteen opettajan toimiessa enemmänkin sallivana, kannustavana, rohkaisevana ja valmentavana kuin opettavana ja tietävänä. Opettajan avulla mietitään lähestymistapoja ja menetelmiä ja opettajan tehtävänä on järjestää oppilaalle oppimistilanteita, jotka mahdollistavat oppilaan itsenäisen etenemisen. Opettaja kuitenkin määrittää myös lapsen toiminnan rajat. Jos lapsen itse löytämät ratkaisut eivät ole toivottavia, opettaja auttaa lasta löytämään uusi, parempi ratkaisu. (Haataja 2014, 64; Herlin 2011, 227, 231; Nordheden 2011, 31–34; Starck 1996, 30–31, 42–43, 61–62,73; Patrikainen 1993, 23.)

Opetussuunnitelman pohjalla olevan oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti

että yhdessä muiden kanssa. (POPS 2014, 17.) ”Oppilaat osallistuvat oman kehitysvaiheensa mukaisesti toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. He saavat kokemuksia kuulluiksi ja arvostetuksi tulemisesta yhteisön jäsenenä.” (POPS 2014, 28.) Opetussuunnitelman perusteiden oikeudellinen perusta nousee YK:n lapsen oikeuksien sopimuksesta, jonka mukaan lapsella on oikeus ilmaista näkemyksensä, tulla kuulluksi ja hänen näkemyksiään tulee kunnioittaa. (POPS 2014, 15.) Opetussuunnitelman perusteet määrittävät yleisellä tasolla opetuksen järjestäjälle ja toteuttajalle arvopohjan, johon käytännön opetustoiminta perustuu. Se on määräys, jonka mukaisesti paikallinen opetussuunnitelma valmistellaan. Freinetpedagogiikka on käytännön toimintaa, näkemys pedagogisesta asennoitumisesta koulutyöhön, lapseen oppilaana, ihmiseen yhteiskunnan jäsenenä ja kouluun yhteiskunnan osana.

Opettaja oppimisen mahdollistajana

Freinetpedagogiikkaan yhtenä perusluonteena kuuluu auktoriteetin kyseenalaistaminen. Célestin Freinet korosti lapsen äänen kuulemistä koulussa (Lange 2011, 214). Hänen mukaansa opettajan tehtävä on löytää kasvatustapa, joka sallii lapsen itse valita kulkusuuntansa ilman aikuisen määräyksiä. Hän oli sitä mieltä, että lapsen siirtyminen kehitysvaiheesta seuraavaan tapahtuu luonnostaan, jos sille annetaan mahdollisuus (Herlin 2011, 233; Nordheden 2011,31). Koulun ja opettajan tehtävä on luoda edellytykset tälle kehitykselle organisoimalla ympäristö ja käytettävät materiaalit sellaisiksi, että ne sekä innostavat lasta tutkimaan, että suovat hänelle työskentelyrauhan. Se tarkoittaa joskus, että opettajan on hillittävä halunsa puuttua työskentelyyn. Opettaja kuitenkin osallistuu, kun se on tarpeen. Hänen pitää seurata lasten työskentelyä pystyäkseen arvioimaan, milloin siihen pitää vaikuttaa esimerkiksi lisäkysymyksellä tai keskustelun avulla. (Herlin 2011, 233; Nordheden 2011, 36–41.) Freinetpedagogiikassa korostetaan opettajan kuuntelutaitoa. Hänen tulee olla läsnä oppilaille. Dialogin merkitys on suuri, kun kasvatetaan oppilasta riippumattomuuteen ja itsenäisyyteen. Dialogia tarvitaan sekä opettajan ja oppilaan välillä että oppilaiden kesken. (Lange 2000, 76.)

Itseilmaisu freinetpedagogiikassa

Célestin Freinet ohjasi aikanaan omia oppilaitaan ilmaisemaan itseään kirjallisesti ja julkaisemaan niitä. Hän hankki kouluunsa oman kirjapainokoneen, jotta oppilaat saivat viedä kirjalliset työnsä julkaisuun asti. Koulun julkaisemia tekstejä jaettiin myös yhteisölle. Vapaa itseilmaisu toteutuu tämän päivän pedagogiikassa myös muilla oppimisen alueilla. Käden taitoja kehittävät työt ovat keskeisellä sijalla, sillä lapsella on luontaisesti tuottamisen tarve ja käden töiden avulla oppilas voi tuottaa jotain konkreettista, jolla on mahdollisesti käyttöarvoa myös muille. Koulussa opetetttavat taidot ja tiedot punnitaan käyttöarvoa vasten. Tietyn työprosessin suoritustaidon sijaan se tarkoittaa prosessin perustana olevien ilmiöiden ymmärtämistä. Prosessissa lapsi rakentaa omaa persoonallisuuttaan itseilmaisun kautta, kehittää tunne-elämäntaitoja ja saa kosketuksen todellisuuteen tiedostamisen kautta. Yhteisöllisyys on siis edelleen tärkeä elementti freinetpedagogiikassa. Oppilaat osallistuvat käytännön koulutyön suunnitteluun, mutta tekevät myös yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa ja ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kanssa. (Herlin 2011, 221, 227; Starck 1996, 42–43.)

Yhteisöllisyys ja demokratia

Freinetpedagogiikka korostaa yhteisöllisyyttä oppimistapahtumassa. Lapsen oppimispolulla koko kasvuympäristö on tärkeä. Kun oppilailla on mahdollisuus dialogiseen vuoropuheluun sekä aikuisten että muiden lasten ja nuorten kanssa, he uskaltavat olla omana itsenään ja myös eri mieltä toistensa kanssa. He oppivat ilmaisemaan omia tunteitaan ja kuuntelemaan toisiaan. Yhdessä toimiminen ja arkitilanteista nousevien tilanteiden pohtiminen keskustelemalla vahvistavat oppilaiden kokemusta osallisuudesta ja omien kokemusten tuominen yhteiseen keskusteluun kunnioittavassa ja arvostavassa ilmapiirissä saa oppilaat kokemaan oppimistilanteet itselleen merkityksellisinä. (Haataja 2014, 64; Herlin 2011, 222.)

Demokratiaan kasvaminen on yksi freinetpedagogiikan tärkeimmistä tavoitteista (Herlin 2011, 222; Patrikainen 1993, 23). Oppilaat saavat äänensä kuuluviin ja tunteen siitä, että heidän äänellään on myös merkitystä. Toista ihmistä kuunnellaan, oli hän sitten lapsi tai aikuinen. Keskustelun ja toisen ihmisen kuuntelemisen taitoja harjoitellaan kaikessa rauhassa ja määrätietoisesti. Rakentavalla tavalla eri mieltä oleminen on yksi niistä

arvokkaista ominaisuuksista, joita jokainen tarvitsee aikuisenakin. Freinet ajatteli, että koulun pitää auttaa lapsia löytämään omat vahvuutensa ja oma paikkansa elämässä. Lapsen tulee saada, niin suuressa määrin kuin mahdollista, päättää itse etenemisestään. (Herlin 2011, 222.) Freinet'n mukaan lapsella on sekä kyky että halu oppia. Näkemys lapsesta aktiivisen oppijana sisältää mielekkään työn käsitteen ja sen myötä sisäisen motivaation. Herlin (2011) ottaa esimerkiksi lapsen, joka kirjoittaa oman tekstin. Lapsi on saanut itse valita tekstin aiheen. Lapsi näkee vaivaa saadakseen tekstistään niin hyvän kuin mahdollista, hän joutuu etsimään tietoa, yhdistämään sitä jo oppimaansa tai kokemaansa, muotoilemaan ajatuksensa muille ymmärrettävään muotoon. Hän voi pyytää opettajalta tai oppilastoveriltaan apua oikeinkirjoituksessa tai jonkun hankalan asian tarkistuksessa. Oppilas tai ryhmä on kuitenkin itse vastuussa työnsä tuloksesta. Aikuisen tehtävänä on seurata lapsen työprosessia ja olla tavoitettavissa. Lapsi on motivoitunut ja tuntee vastuuta työstään. Freinet puhui tuottavasta työstä ja tarkoitti sillä sellaista työtä, joka hyödyttää jollakin tavalla yksilöä ja hänen yhteisöään. Esimerkiksi tekstin kirjoittaminen on lapsen tuottavaa työtä, kun hän tietää jo kirjoittaessaan, että teksti on tarkoitettu muiden luettavaksi ja ehkä jopa painettavaksi. (Herlin 2011, 224–225.)

4 Käsityö perusopetuksessa

Suomessa käsityön opetus aloitettiin vuonna 1866. Aluksi se oli pakollinen vain maalaiskansakouluissa. Tätä ennen käsityötä oli opetettu tyttökouluissa, sillä se kuului perinteisesti säätyläistyttöjen kasvatukseen. 1893 alkaen käsityöstä tuli pakollinen myös pojille. Käsityön opetuksen perusteet olivat ideologisia. Kansallisaate oli vahva ja suomalaista erityisyyttä haettiin kansan käsitöistä, joita tuli opettaa tuleville sukupolville. Samalla nähtiin tarpeellisenä opettaa lapsille ja nuorille arjen työssä tarvittavia taitoja. Oppilaat oppivat käsityötä luonnollista elämäänsä varten. Kaupunkikansakouluissa käsityö oli aluksi valinnainen. (Pietikäinen 2005, 79; Metsärinne 2008, 17–22.) Uno Cygnaeus piti käsityötä kasvattavana oppiaineena, joka kehittää oppilaassa sekä henkistä että fyysistä puolta. Kasvattavan merkityksen lisäksi käsityössä oli hänen näkemyksensä mukaan hyötynäkökulma, sillä sen avulla voitiin vaikuttaa kansan varallisuuden ja hyvinvoinnin lisäämiseen. (Pietikäinen 2005, 79.)

Käsityön opetuksen tavoitteet ovat muuttuneet aikojen saatossa maalaisyhteisöjen tarve-esineiden valmistuksen oppimisesta ja mallikäsitöiden opettelusta kokonaisen käsityöprosessin hallintaan ja persoonalliseen itseilmaisuuksiin. Käsityön opetuksen tarpeellisuudesta keskustellaan ja sen tarpeellisuutta joudutaan perustelemaan. (Pietikäinen 2005, 83.)

Käsityö on muuttunut myös sukupuolisidonnaisesta oppiaineesta nykyisen perusopetuslain mukaiseksi käsityöoppiaineeksi, jonka sisällössä yhdistyvät entiset oppiaineet tekninen työ ja tekstiilityö. Syksyllä 2016 voimaan tulleiden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan käsityön pakollinen oppimäärä ja taide- ja taitoaineiden valinnainen oppimäärä toteutetaan käsityön osalta kaikille yhteisenä monimateriaalisena oppiaineena, jonka opetuksessa käytetään sekä teknisen työn että tekstiilityön työtapoja. Käsityön oppiaineen tehtävä on ohjata oppilaita kokonaisen käsityöprosessin hallintaan. (Hilmola & Autio 2017, 40–41; POPS 2014, 430; Marjanen 2012, 44.)

Käsityön opetus on kasvatusta ja kasvatusta on ensisijaisesti ihmisen kokonaisvaltaista kehittämistä. (Lepistö & Rönkkö 2009, 47.) Käsityön kasvattavuus näkyy paitsi ongelmanratkaisutaitojen, oman toiminnan suunnittelun ja ohjaamisen taitojen lisäksi

oppilaan oman toiminnan ja oppimisen reflektoinnin taitoina (Lepistö & Lindfors 2015, 10). Käsitteiden opetukseen haastetta tuo kokonaisen käsityöprosessin ennalta-arvaamattomuuden luonne. Opettajalta edellytetään avoimuutta tukea ja ohjata oppilaita erilaisten suunnittelukäytäntöjen tuntemiseen ja käyttämiseen. Tämä poikkeaa perinteisestä käsityön opetuksesta, jossa oppilaiden läpikäymä prosessi on etukäteen tiedossa. (Kokko, Viilo, Matinlauri & Tokola 2014, 81.)

4.1 Kokonainen käsityöprosessi perusopetuksessa

Syksyllä 2016 käyttöön otetussa perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa käsityön oppiaineen tehtäväksi määritellään oppilaiden ohjaaminen kokonaisen käsityöprosessin hallintaan (POPS 2014, 246, 270, 430). Siinä käsityö nähdään tutkivana, keksivänä ja kokeilevana toimintana (Kokko, Viilo, Matinlauri & Tokola 2014, 83-84). Käsitteenä kokonainen käsityö sisältyy koulussa tuotteen suunnittelu- ja valmistusprosessiin ja sitoutuu käsityöoppiaineelle ominaisiin materiaaleihin, tekniikoihin ja työtapoihin. Kokonainen käsityö ei ole teknisen työn ja tekstiilityön sisältöjen yhdistämistä, vaan kyse on prosessista. Kokonaisessa käsityössä sama henkilö suorittaa käsityöprosessin kaikki eri vaiheet itse, yksin tai ryhmän osallistuvana jäsenenä toimien. Kokonaisen käsityön tekijä ideoi, tekee visuaalisia ja teknisiä suunnitelmia, valmistaa tuotteen ja arvioi sekä prosessia että valmista tuotetta. (Pöllänen & Kröger 2005, 87.)

Käsityöprosessi alkaa ideoinnista. Ideat voivat olla erilaisten itse hankittujen tai yhdessä koettujen tilanteiden ja virikkeiden pohjalta syntyneitä mielikuvia, toiveita tai ajatuksia mahdollisuuksista tai ongelmanratkaisusta. Tehtävän tai teeman kokeminen mielekkääksi ei yksin riitä, vaan tarvitaan lisäksi motivointia. Koulukäsityössä oppilas tarvitsee motivoituaakseen käsityksen siitä, mihin on ryhtymässä. (Pöllänen & Kröger 2005, 87.) Käsitteitä oppivan ymmärtäessä, että hänestä itsestään syntyy aihioita suunnittelutehtävän suorittamiseen, hänen itsetuntonsa vahvistuu ja suunnittelusta tulee hauskaa ajatusten ja ideoiden noustessa oppilaasta itsestään. Omien voimien löytäminen tuottaa tekemisen iloa ja suunnitelmaan sitoutuu henkilökohtaisia merkityksiä. (Syrjäläinen 2005, 111.)

Ideointia seuraa kokonaisen käsityöprosessin keskeisin vaihe, idean konkretisointi visuaalisesti ja tekninen suunnittelu. Tässä vaiheessa haetaan tietoa, tehdään kokeiluja, ratkotaan ongelmia yksin ja yhdessä, arvioidaan ratkaisuja ja tuloksia, reflektoidaan omaa työskentelyä ja suhteutetaan tulokset niihin resursseihin, mitkä ovat käytettävissä materiaalien, ajankäytön, välineiden ja taitojen suhteen. Tähän vaiheeseen voi mennä aikaa, riippuen eteen tulevista ongelmista ja niiden ratkaisuista. (Pöllänen & Kröger 2005, 87.) Oppilas tarvitsee vahvistusta omalle suunnittelulle ja omille ongelmanratkaisuprosesseilleen ja opettajan tulee tarvittaessa auttaa jakamaan ongelma pienempiin osa-alueisiin, jotta tilaa jää oppilaan omalle ajattelulle eikä oppilas tartu niin helposti valmiisiin ratkaisumalleihin. (Syrjäläinen 2005, 112.) Opettajan tehtävä tässä vaiheessa on motivoida, mutta olla myös realistisesti suunnittelun rajoitteiden suhteen. Oppilaalle opettajan asiantunteva ja ammattitaitoinen ohjaus ja rajauskin tuo turvallisuuden tunnetta ja vapauttaa energiaa luovaan prosessiin. (Pöllänen & Kröger 2005, 87.)

Tuotteen valmistusvaiheessa toteutetaan tehtyä suunnitelmaa, kerrataan vanhoja tietoja ja taitoja, opitaan uutta ja liitetään opittua vanhaan. Kokonaisen käsityöprosessin luonteeseen kuuluu, että vielä valmistusvaiheessa voi visuaalinen ja tekninen suunnitelma muuttua erilaisten ongelmanratkaisuprosessien myötä. Oppimista tapahtuu koko prosessin ajan ja opittuja tietoja ja taitoja käytetään toiminnassa. Oppilaalla on mahdollisuus joustavasti muuttaa ja muokata suunnitelmaansa sekä toteutuvaa käsityötään. Tämä edellyttää sosiaalista vuoropuhelua tekijän, opettajan ja luokkatovereiden välillä sekä materiaalista vuoropuhelua luonnosten ja kokeiluiden välityksellä. (Pöllänen & Kröger 2005, 87; Kokko, Viilo, Matinlauri & Tokola 2014, 83.) Oman suunnittelun tuloksen konkretisoituminen valmistettavaksi tuotteeksi synnyttää oppilaassa mielihyvää. Ratkaisujen löytyminen, oivallukset ja uuden oppiminen tuottavat iloa. Oppilaan oma oivaltaminen ja ratkaisun löytäminen opettavat häntä enemmän kuin opettajan antama valmis ratkaisumalli. Parhaimmillaan käsityön valmistaminen tuntuu siltä kuin välineistä tulisi osa kehoa. Kaikkeen tekemiseen ja kykenemiseen, tunteeseen osaamisesta ja onnistumisesta, liittyy identiteettiä rakentava vaikutus. (Syrjäläinen 2005, 112–114.)

Kokonaisen käsityöprosessin keskeinen tekijä on arviointi ja reflektointi, jota tapahtuu pitkin prosessia. Se sisältää muun muassa sekä tuotteen että prosessin arvioinnin, oman

toiminnan, oman minän ja taitojen reflektointia. Tuotteen arvioinnissa palataan prosessin alkuun, ideointiin ja tehtyyn suunnitelmaan ja seurataan valmistumisvaiheiden kautta suunnitelman toteutumista. Opettajan tehtävä on myös ohjata prosessin vaiheita sekä niihin sisältyvää arviointia ja reflektointia. Kohteena tulee olla siis koko käsityöprosessi. Luovuus, ongelmanratkaisu sekä arviointi ja reflektointi tekevät käsityöstä kokonaisen käsityön. (Pöllänen & Kröger 2005, 88.)

Kun käsityöprosessi etenee saman henkilön toteuttamana suunnitelmasta ja valmistuksesta arviointiin saakka, prosessi toimii kokonaisvaltaisesti ja monipuolisesti tekijää kasvattavana. Jos prosessin jonkun osan tekee toinen henkilö, kasvatuksellinen kokonaisvaltaisuus vähenee. (Lepistö 2011, 17.)

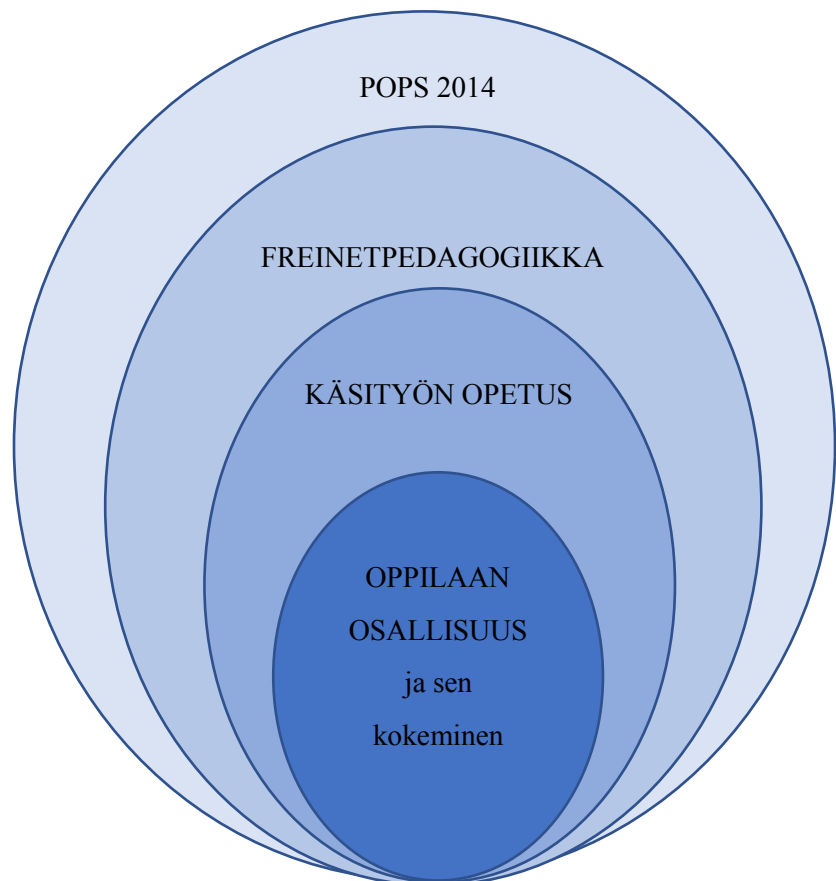
Kokonaisen käsityöprosessin ideaalissa on sisäänrakennettuna taitoja, joita useat kannanotot, kuten peruskoulun uuden opetussuunnitelmaluonnoksen tavoitteet, pitävät olennaisina kestävän tulevaisuuden rakentumisen kannalta. Korostuneina ovat muun muassa luovuuden ja uuden luomisen, suunnittelun ja ongelmanratkaisun taidot. Koulutyön arjessa opettajat ovat joutuneet pohtimaan ohjaustoimintaansa näiden tavoitteiden valossa. Käsityön opetuksessa kokonaisen käsityön ohjaamisen haasteena on prosessi, jonka kulkua ei tiedetä. (Kokko, Viilo, Matinlauri & Tokola 2014, 81.)

5 Tutkimustehtävä ja viitekehysmalli

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää lapsen näkökulmasta osallisuuden toteutumista freinetkoulussa. Tutkielmassa lähestyn aihetta fenomenologisella, lapsen kokemusta tutkivalla otteella.

Tutkimustehtävänä on tutkia oppilaiden kokemusta omasta osallisuudestaan freinetkoulun käsityön opetuksessa.

Kuviossa 3. on esitettyä teoreettinen viitekehysmalli. Teoreettinen viitekehysmalli tuo esille tutkimuksen kannalta keskeisimmät käsitteet, tutkimuksen teoriaperustan ja käsitteiden väliset suhteet (Hirsjärvi ym. 2007, 145–146).



Kuvio 3. Viitekehysmalli

Tämän tutkielman teoreettisena viitekehysmallina toimii tutkittavan ilmiön kannalta keskeiset käsitteet sisäkkäisenä simpukkamallina. Freinetkoulussa opiskeleva oppilas on

käsityön opetuksessa ollessaan monen eri osallisuuskuoren ympäröimänä. Uloimpana kehänä häntä ympäröi opetushallituksen laatimat perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2014 ja sen kautta perusopetuksen järjestäjää koskevat velvoittavat ohjeet osallisuudesta. Sen sisällä vaikuttavat freinetpedagogiikan käsitykset lapsen asemasta oppimistapahtumassa, lapsen luontaisesta halusta oppia, toimia ja vaikuttaa. Simpukan helmi ja tutkielman tutkittava ilmiö on oppilaan kokemus osallisuudesta käsityön opetuksen kontekstissa.

6 Tutkimuksen empiirinen toteutus

6.1 Tutkimusmenetelmä

Tämä tutkielma on kasvatustieteelliselle tutkimusperinteelle tyypillinen kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jossa on fenomenologinen, eli ihmisen kokemusta tutkiva ote. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 32.) Laadullinen tutkimus, joka on luonteeltaan ihmistä ymmärtävää tutkimusta, pyrkii eläytymään tutkittaviin kohteisiin ja ymmärtämään merkityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2017, 29, 34.) Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii välttämään luontaista tapaansa ymmärtää asioita oman kokemuksensa ja ymmärryksensä mukaan ja korvaamaan sen tieteellisellä fenomenologisella asenteella. (Lehtomaa 2008, 164.)

Tutkimuksen tekemisen kannalta fenomenologisessa ja hermeneuttisessa näkökulmassa keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Fenomenologinen tutkimus on kiinnostunut ihmisen suhteesta omaan elämistodellisuuteensa, johon liittyy myös ajatus yhteisöllisyydestä. Tietokysymyksinä nousevat esille ymmärtäminen ja tulkinta. (Tuomi & Sarajärvi 2017, 39–40.) Kokemusta tutkittaessa tutkitaan samalla tilannetta, jossa kokemus syntyy. (Metsämuuronen 2006, 162–163, 165.) Näin ollen tutkittaessa oppilaiden kokemusta osallisuudestaan käsityön opetuksessa, tutkimus kohdistuu myös käsityön opetukseen.

Hermeneuttinen ulottuvuus tulee fenomenologiseen tutkimukseen tulkinnan tarpeen myötä. Hermeneutiikalla tarkoitetaan ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa, mikä tavoittelee ilmiöiden merkitysten oivaltamista. Puhutaan hermeneuttisesta ymmärtämisestä. Hermeneutiikassa keskeisiä käsitteitä ovat myös esiyymmärrys ja hermeneuttinen kehä. Ymmärtäminen on aina tulkintaa ja aiempi ymmärrys kohteesta, eli esiyymmärrys, rakentaa perustan uudelle ymmärtämiselle. Ymmärtäminen etenee kehämäisenä liikkeenä, jota kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. (Tuomi & Sarajärvi 2017, 40–41; Laine 2007, 31; Lehtomaa 2008, 165–166.)

Tämä tutkimus on luonteeltaan tapaustutkimus, mikä on tavallista laadulliselle tutkimukselle. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 97.) Kohdejoukko on valittu tarkoituksenmukaisesti ja menetelmiä valittaessa pyritty saamaan tutkittavien näkökulmat ja äänet esille. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 164.) Kohdejoukkona

tässä tutkielmassa on vain yksi freinetkoulun käsityön opetusryhmä, koska tavoitteena on saada ilmiöstä tietoa mahdollisimman syvällisesti. (Kananen 2013, 54.)

Tutkittava ilmiö tässä tutkielmassa on kokemus osallisuudesta. Osallisuus ilmiönä on tässä hetkessä oleva ja tutkimus toteutetaan luonnollisessa ympäristössään haastattelemalla. Tietojen keruu on tapaustutkimuksessa haaste, sillä siihen ei ole valmiita rutiineja, vaan haastattelun kuluessa tutkijan tulee kyetä esittämään soveltuvia kysymyksiä ja tulkitsemaan vastauksia. Tutkijan tulee olla myös hyvä kuuntelija, joka kykenee sopeutumaan ja tarvittaessa muuttamaan suunnitelmaansa, jos tutkimuskohde ei käyttäydykään ennakoidulla tavalla. Tutkijan tulee myös välttää ennakkoluuloja ja olla valmis vastaanottamaan ja tunnistamaan vastakkaista ja ristiriitaistakin tietoa. (Järvinen & Järvinen 2011, 78–79.) Fenomenologisella tutkimusotteella puolestaan on nimenomaan ihmisen kokemusta tutkiva tarkoitus ja tutkiessani oppilaiden kokemuksia ja ajatuksia osallisuudesta mukaan tulee myös hermeneuttinen näkökulma ymmärryksestä sekä tulkinnan tarpeesta, sillä tutkimuksessa esille nousevia teemoja ei voi ennustaa. (Tuomi & Sarajärvi 2017; Laine 2007; Lehtomaa 2008.)

6.2 Tutkimusaineiston keruu

Fenomenologisessa tieteessä tutkimusaineistot kerätään pääsääntöisesti joko haastattelemalla tai käyttämällä avointa haastattelulomaketta. (Metsämuuronen 2006, 170.) Haastattelussa on mahdollista, että tutkijan läsnäolo vaikuttaa jossain määrin tutkittavan vastauksiin. Haastateltava voi kokea tilanteen epämiellyttävänä tai hän saattaa muuntaa vastauksiaan haastattelijaa miellyttäväkseen. (Metsämuuronen 2006, 170, Järvinen & Järvinen 2011, 146.) Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimusaineiston hankinta on tehtävä tavalla, joka tukee tutkittavan mahdollisuuksia kuvata kokemuksiaan täydesti ja moniulotteisesti. Tutkijan tulee ohjata mahdollisimman vähän niitä kokemuksia, joita tutkittavat tuovat esille. (Lehtomaa 2008, 167.)

Haastateltavia valittaessa etsitään ihmisiä, joilla on eläviä ja omakohtaisia kokemuksia tutkijaa kiinnostavasta ilmiöstä. Haastateltavan on tärkeä myös kokea haastattelutilanne vapaaehtoiseksi. (Lehtomaa 2008, 167–168.) Tutkijan persoonallisuudella on vaikutusta haastattelujen sujumiselle, mutta tutkittavan

kokemusta haastattelutilanteesta tai tutkijasta ei voi ennustaa. Haastattelutilanteeseen kuuluu monia ennakoimattomia asioita, mutta se sopii fenomenologiseen kokemuksen tutkimukseen. (Lehtomaa 2008, 180.)

Teemahaastattelu on tapaustutkimuksen yksi käytetyimmistä aineistonkeruumenetelmistä. (Kananen 2013, 93.) Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa haastattelu kohdentuu tiettyihin teemoihin eli aihealueisiin. Teemahaastattelussa olennaista on, että tarkkojen kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Tämä tuo tutkittavien äänen kuuluviin ja vapauttaa haastattelun tutkijan näkökulmasta. Haastattelijan ja haastateltavan kontaktin merkitys on siinä, että samalla kun ilmiöön liittyvistä teemoista keskustellaan, keskustelusta nousee uusia asioita tai kysymyksiä, joista keskustellaan. Teemahaastattelu ottaa huomioon sen, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän antamansa merkitykset voivat olla keskenään erilaisia. Teemahaastattelun avoimuudesta huolimatta haastattelussa ei kuitenkaan kysellä mitä tahansa, vaan pyrkimyksenä on löytää tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän mukaan merkityksellisiä vastauksia. Teemat, jotka tutkija on valinnut etukäteen, perustuvat tutkimuksen viitekehykseen eli siihen, mitä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä jo tiedetään. (Tuomi&Sarajärvi 2017,87; Hirsjärvi&Hurme 2008, 47-48, Kananen 2013, 93.)

Teemahaastattelu voidaan toteuttaa yksilö- tai ryhmähaastatteluna. Ryhmähaastattelu säästää tutkijan aikaa, mutta ryhmä voi haastattelutilanteessa vaikuttaa haastateltavien vastauksiin. Haasteena on myös haastateltavien äänien tasapuolinen kuuluminen. Yksilöhaastattelu puolestaan lisää tutkijan työtä, mutta antaa tarkempaa ja luotettavampaa tietoa. (Kananen 2013, 94.)

Tämän tutkielman aineistonkeruumenetelmäksi valitsin teemahaastattelun. Haastattelut toteutin yksilöhaastatteluna saadakseni mahdollisimman tarkkaa ja luotettavaa tietoa kunkin oppilaan omasta kokemuksesta, ajatuksista ja mielipiteistä.

Haastateltavat olivat suomalaisen freinetkoulun 5-6 luokan oppilaita (N= 7) yhdestä opetusryhmästä. Sovin koulun rehtorin ja käsityönopeettajan kanssa tutkimuksen tekemisestä ja kävin koululla kertomassa pro gradu -tutkielmastani opetusryhmälle. Tutkielmaan osallistumisen kerroin olevan täysin vapaaehtoista. Ne oppilaat, jotka

halusivat osallistua, ovat tutkielmani haastateltavia. Pyysin oppilaiden vanhemmilta/huoltajilta sekä heiltä itseltään kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta (LIITE 1). Tutkimuslupa-anomuksen yhteydessä huoltajat saivat lyhyen selvityksen tutkimuksen tarkoituksesta saatekirjeen muodossa. Ennen varsinaista aineistonkeruuta kävin haastateltavien kanssa keskustelemalla läpi haastattelussa käytettäviä käsitteitä, kuten käsityöprosessin eri vaiheet ja osallisuuden eri ulottuvuudet oppilaan tasoisella sanastolla ja varmistin että oppilas ymmärtää, mistä haastattelussa on kyse. Kerroin ennen nauhoituksen aloittamista haastateltaville myös, että he voivat halutessaan keskeyttää haastattelun milloin vain, sekä miten haastatteluainestoa käsitellään ja säilytetään. Haastattelut toteutin oppituntien aikana koululla teknisen työn tiloissa. Haastattelut nauhoitin kahdella eri laitteella ja nauhoitukset litteroin ennen analyysia.

Oppilaiden kokemusta omasta osallisuudestaan lähestyin Nigel Thomasin (2002) osallisuuden ulottuvuuksista johdettujen kysymysten kautta. Haastattelun kulkua ohjasi tutkijan ennalta laatimani kysymysrunko (LIITE 2). Teemahaastattelun luonteen mukaisesti kysymykset noudattivat ennalta valittuja teemoja, etenin haastattelussa näiden teemojen mukaan ja haastateltavien vastausten perusteella esitin tarkentavia ja selventäviä kysymyksiä. Pääteemat olivat osallisuuden ulottuvuuksien mukaisia ja lisäksi osallisuuteen kiinteästi liittyvinä teemoina ryhmään kuulumisen tunne ja ilmapiiri sekä vastuun kantamisen kokemus. Näiden teemojen sisällä esitin kysymyksiä päätösvallasta, kuulluksi tulemisesta, itseilmaisun mahdollisuudesta, vastuunkantamisesta ja sitoutumisesta sekä tuen ja tiedon saamisesta.

Haastattelun jälkeen annoin haastateltaville lomakkeen (LIITE 3), johon olin listannut seuraavat osallisuuden kokemiseen vaikuttavat ulottuvuudet ja pyysin heitä asettamaan ne siihen järjestykseen, miten ne heidän kohdallaan toteutuvat käsityön opetuksessa. Parhaiten toteutuneen aiheen kohdalle pyysin laittamaan numeron 1, toiseksi parhaiten toteutuneelle numeron 2 jne. Jos haastateltava koki, että jotkut toteutuivat samanarvoisesti, hän sai käyttää samaa numeroa. Tämän tein nähdäkseni minkälaisia eroja ja yhtäläisyyksiä eri ulottuvuuksien toteutumisessa on havaittavissa. Tärkeintä ei ollut niinkään järjestys vaan mahdollisten ääripäiden löytyminen. Lomakkeen aiheet olivat:

- Mahdollisuus valita aihe

- Mahdollisuus osallistua materiaalin valintaan
- Mahdollisuus osallistua tekniikoiden valintaan
- Mahdollisuus saada tietoa
- Mahdollisuus vaikuttaa käsityön eri vaiheisiin
- Mahdollisuus ilmaista itseään
- Mahdollisuus saada apua ja tukea itsensä ilmaisemiseen
- Mahdollisuus Itsenäisiin päätöksiin
- Vastuun kantaminen omasta työstä, sen edistymisestä ja valmiiksi saattamisesta
- Ryhmään kuulumisen tunne

Lomakkeet annoin haastateltaville vasta haastattelun jälkeen. Ajatuksena oli, että haastattelun kuluessa ja osallisuuden eri osa-alueista keskustellessa heille olisi syntynyt käsitys siitä, mitä eri ulottuvuuksilla tutkimuksessa tarkoitettiin ja lomakkeella heillä oli vielä mahdollisuus koota kokemustaan niiden toteutumisesta. Haastateltavat olivat yhteistyöhaluisia ja jaksoivat hyvin keskittyä sekä haastatteluun että lomakkeen täyttämiseen. Haastattelut kestivät viidestätoista minuutista vajaaseen puoleen tuntiin.

6.3 Tutkimusaineiston analysointi

Tutkielman aineistonkeruumenetelmän valinta ohjasi myös analyysimenetelmän valintaa. Teemahaastattelussa luodaan valmiiksi teemoja, joiden kautta kerätään tietoa, joten teemoittelu tulee luontevasti mukaan myös analyysivaiheessa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009,55–56.) Haastateltavien kanssa läpikäytyt teemat löytyvät yleensä kaikista haastatteluista – tosin vaihtelevassa määrin ja eri tavoin. Haastatteluissa saatu aineisto voidaan järjestää niiden teemojen avulla, mitä haastattelun runkona on käytetty. Joskus aineistosta voi kuitenkin löytyä uusia teemoja, eikä tutkittavien käsittelemät aiheet aina noudata tutkijan tekemää järjestystä ja jäsenystä. Haastatteluiden litteroituihin teksteihin tuleekin suhtautua ennakkoluulottomasti. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 56.)

Tässä tutkielmassa käytin teemoittelun lisäksi teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan teoriasta, ilmiöstä jo tiedettynä. Analyysi etenee kuitenkin aineiston ehdoilla. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.)

Tässä tutkielmassa tutkittava ilmiö on oppilaan oma kokemus osallisuudesta käsityön opetuksessa.

Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa tarkasteltavana on joko valmiiksi tekstimuotoisia tai tekstiksi muutettuja aineistoja. Tutkittavat tekstit voivat olla hyvin monenlaisia: kirjoja, päiväkirjoja, haastatteluita, puheita ja keskusteluita. Aineistoa eritellään, siitä etsitään yhtäläisyyksiä ja eroja sekä tiivistetään. Sisällönanalyysin tavoitteena on muodostaa tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus, joka yhdistää tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 104–105.)

Tutkimusaineistoni analyysivaiheessa noudatin laadullisen tutkimuksen analyysin neljää pääkohtaa: 1) Tutkija päättää, mikä aineistossa kiinnostaa, 2) käy aineiston läpi ja merkitsee kiinnostavat asiat keräten ne erilleen muusta aineistosta, 3) luokittelee, teemoittaa tai tyypittelee aineiston ja 4) kirjoittaa yhteenvedon. (Tuomi & Sarajärvi 2017, 104.)

Keräsin aineiston haastattelemalla ja kyselylomakkeella. Nauhoitin yksilohaastattelut ja tallensin nauhoitteet tietokoneelle. Tallensin nauhoitteet käyttämällä koodia, joka muodostui haastattelupäivämäärän ja haastattelun järjestyksen mukaan, esim. 7.5./2. Nauhoitettua aineistoa kertyi yhteensä noin 120 minuuttia. Litteroin aineiston, eli kirjoitin sanatarkasti puhtaaksi Word-tiedostoon pääsääntöisesti parin päivän sisällä haastattelutilanteesta. Lomakkeisiin merkitsin saman koodin kuin nauhoitetallenteisiin. Näin pystyin sekä häivyttämään tunnistettavuutta, että varmistamaan haastattelun ja lomakkeen yhteenkuuluvuuden. Tutkimustulosten esittelyssä käytän haastattelulainauksissa juoksevaa numerointia, joka on riippumaton analyysissä käyttämästäni koodauksesta. Järjestin litteroidun ja koodatun aineiston sattumanvaraiseen järjestykseen ja annoin niille tunnisteet O1 – O7 (Oppilas 1 - Oppilas 7).

Aineiston litteroinnin jälkeen luin keräämäni aineiston huolellisesti ja useaan kertaan läpi saadakseni kokonaiskuvan aineistosta. Lukemisen jälkeen karsin aineistosta sen materiaalin, mikä ei suoraan liittynyt tutkimustehtävääni ja siirsin analysoitavan aineiston eri tiedostoon. Tämän jälkeen luin aineiston vielä useasti läpi ja tein itselleni

muistiinpanoja havainnoistani aineiston ilmauksien liittymisestä teoriaan, tutkimustehtävään ja kysymyksiin.

Laadin aineiston analyysia varten analyysirungon, joka etenee alkuperäisistä ilmauksista pelkistykseen ja päätelmän kautta ilmauksia yhdistävään teemaan. Alleviivasin litteroiduista aineistoista samaan tutkimuksen teemaan liittyvät ilmaukset sekä pelkistin niitä. Pelkistetyt ilmaukset eivät enää sisältäneet puhekielisyyttä eikä tilanteiden yksityiskohtia. Tein päätelmiä pelkistettyjen ilmausten pohjalta ja liitin päätelmät yhdistävänä tekijänä toimivaan teemaan.

Tähän analyysimalliin päädyin useiden analyysitestausten kautta. Lopulta päädyin soveltamaan Tuomi & Sarajärven (2017) teoriaohjaavan sisällönanalyysin mallia. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee lähtökohdiltaan aineiston ehdoilla, mutta abstrahoinnissa aineisto liitetään teoreettiset käsitteet valmiina, ilmiöstä jo tiedettynä. Päättelyssä alaluokat, tässä päätelmät, pohjaavat aineistoon, mutta yläluokat, tässä yhdistävät tekijät, tuodaan valmiina, teorian pohjalta valittujen teemojen mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2017, 132–133.)

Taulukossa 1 on esimerkki aineiston analyysistä tällä analyysirungolla. Taulukon 1 aineisto koski ryhmään kuulumisen tunnetta ja ilmapiiriä.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston analysoinnista teoriaohjaavan sisällönanalyysin mallilla

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Päätelmä	Yhdistävä tekijä
<p>Ilmapiiri on hyvä ja toisen oppilaan kanssa tehty työ sujui. (O1) Kysytään että mitä toinen tekee ja jos ei osaa niin autetaan. (O3)</p> <p>-----</p> <p>Luokassa on hauskaa, kaikki tekee omia juttujaan. Kuulun mä ryhmään, ja saan helposti apua ja autan, jos joku kysyy. (O4)</p> <p>-----</p> <p>Kyllä mun ajatuksia kunnioitetaan. Autan muita sen mukaan mitä mä pystyn ja mua autetaan. Välillä must tuntuu et oppilaat tekee niinku yhtä työtä kaikki yhdessä lukuunottamatta niitä..., jotka on aina ulkopuolella, mutta jotka tulee kuitenkin aina härnäämään ja ilkkumaan. (O7)</p> <p>-----</p> <p>Ilmapiiri on varmaan ok. Vois se tietty parempikin olla että välillä on sellasta huonoa kielenkäyttöä ja näin. Kyllä mä saan mun ajatukset ja muut arvostaa, enkä mä oo huomannut, että ketään pilkattais tai muuta (O6)</p> <p>-----</p> <p>En oo tehnyt ryhmässä töitä. En mä oo ajatellut enkä huomannut, arvostaako muut mua. (O5)</p> <p>-----</p> <p>Oon mä osa ryhmää, mutta käsitöissä mä pyydän apua mieluummin opettajalta, eikä multakaan oikein pyydetä. Mä oon semmonen oman työn tekijä. Kyllä mua arvostetaan ja mielipiteitä kunnioitetaan. (O2)</p>	<p>Ilmapiiri ryhmässä on hyvä. Yhteistyö on sujuvaa. Oppilaat ovat kiinnostuneita toistensa töistä ja auttavat toisiaan.</p> <p>-----</p> <p>Oppilaat tekevät omia töitään, luokassa on hauskaa. Oppilaat auttavat ja pyytävät apua toisiltaan.</p> <p>-----</p> <p>Ajatuksiani kunnioitetaan. Autan muita ja minua autetaan. Töitä tehdään yhdessä. Luokassa on myös oppilaita, joiden koetaan olevan ulkopuolisia ja jotka häiritsevät muita ja heikentävät ilmapiiriä.</p> <p>-----</p> <p>Ilmapiiri on kohtalainen. Osalla oppilaista esiintyy huonoa käytöstä, joka häiritsee. Ketään ei pilkata ja minua arvostetaan.</p> <p>-----</p> <p>En ole tehnyt töitä yhdessä muiden kanssa enkä ole huomannut arvostavatko muut oppilaat minua.</p> <p>-----</p> <p>Tunnen kuuluvani ryhmään, vaikka teenkin mieluummin omia töitä ja pyydän apua mieluummin opettajalta. Minua arvostetaan ja mielipiteitäni kunnioitetaan.</p>	<p>Oppilas kokee ryhmän ilmapiirin hyväksi. Oppilaat kokevat kuuluvansa ryhmään yhdessä tekemisen kautta.</p> <p>-----</p> <p>Oppilas kokee kuuluvansa ryhmään, luokassa on hauskaa ja ilmapiiri on sellainen, että on helppo pyytää ja saada apua.</p> <p>-----</p> <p>Oppilas kokee arvostusta ja kunnioitusta muilta oppilailta. Kokee kuuluvansa itse ryhmään yhdessä tekemisen kautta, mutta huomaa myös luokassa tapahtuvan häiritsevän käytöksen ja joidenkin oppilaiden ulkopuolisuuden.</p> <p>-----</p> <p>Oppilas kokee joidenkin oppilaiden häiritsevän käytöksen heikentävän ilmapiiriä, mutta kokee itse saavansa arvostusta.</p> <p>-----</p> <p>Oppilas tekee töitä mieluiten yksin eikä kiinnitä huomiota muiden suhtautumiseen.</p> <p>-----</p> <p>Oppilas kokee kuuluvansa ryhmään ja saavansa arvostusta. Tekee omia töitään ja turvautuu mieluummin opettajan kuin muiden oppilaiden apuun.</p>	<p>Ryhmään kuuluminen tunne ja ilmapiiri</p>

7 Tutkimustulokset

7.1 Tutkimustulosten esittäminen

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää oppilaiden kokemusta oman osallisuutensa toteutumisesta freinetkoulussa. Oppilaan osallisuutta olen lähestynyt Thomasin (2002) osallisuuden ulottuvuuksien kautta. Lisäksi olen ottanut mukaan luvussa 2.1 esiintyneet osallisuuteen kiinteästi liittyvät käsitteet vastuu ja yhteisöllisyys (Kiilakoski, Gretscher & Nivala 2012, 15–16; Salmikangas 2002, 97; Nivla & Ryyänen 2013, 26). Yhteisöllisyyttä käsitellään tässä tutkielmassa ryhmään kuulumisen tunteen ja ilmapiirin kokemisen kautta.

Tämän luvun alaluvut 7.2 – 7.7 käsittelevät osallisuuden ulottuvuuksia oppilaan mahdollisuuksista, alaluku 7.8 vastuun kantamista ja alaluku 7.9 ryhmään kuulumisen tunnetta ja ilmapiiriä.

Taulukko 2 kuvaa haastateltavien lomakevastausten perusteella heidän kokemustaan osallisuuden osa-alueiden toteutumisesta omalla kohdallaan. Taulukon ensimmäinen (sininen) sarake kertoo, kuinka moni seitsemästä vastaajasta koki osa-alueen toteutuneen parhaiten, toinen (keltainen) sarake kertoo, kuinka moni koki osa-alueen toteutuneen heikoimmin. Taulukosta nähdään, että kokemus vastuun kantamisesta oli vahvinta (4/7), mahdollisuus valita aihe (3/7), mahdollisuus saada tietoa (3/7) sekä ryhmään kuulumisen tunne (3/7) toiseksi vahvinta. Kokemus mahdollisuudesta osallistua tekniikoiden valintaan (3/7) ja itseilmaisuun (3/7) oli heikointa.

TAULUKKO 2. Osallisuuden osa-alueiden toteutuminen

Parhaiten toteutunut x/7	Heikoimmin toteutunut x/7	Osallisuuden osa-alue
3	2	Mahdollisuus valita aihe
2	2	Mahdollisuus osallistua materiaalien valintaan
0	3	Mahdollisuus osallistua tekniikoiden valintaan
3	2	Mahdollisuus saada tietoa
2	1	Mahdollisuus vaikuttaa käsityön eri vaiheisiin
2	3	Mahdollisuus ilmaista itseään
2	1	Mahdollisuus saada apua ja tukea itsensä ilmaisemiseen
2	1	Mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin
4	0	Vastuun kantaminen omasta työstä, sen edistymisestä ja valmiiksi saattamisesta
3	2	Ryhmään kuulumisen tunne

7.2 Oppilaan mahdollisuus valintaan käsityöprosessissa

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kokemusta mahdollisuudesta vaikuttaa käsityöprosessin aikana tapahtuviin valintoihin. Käsityön tekeminen on prosessi, jossa tulee useita valinta- ja päätöksentekotilanteita lähtien aiheen ideoinnista materiaalien ja tekniikoiden valitsemiseen sekä työjärjestykseen (Pöllänen & Kröger 2005, 87).

Haastateltavien vastauksissa korostuivat oppilaan omat mielenkiinnon kohteet ja niistä nousevat ideat ja tarpeet. Haastateltavat kuvailivat, miten ideat käsityöprosessiin saattoivat syntyä hyvinkin erilaisista tilanteista. Freinetpedagogisessa opetuksessa haetaan yhteyksiä lapsen omiin kiinnostuksen aiheisiin (Nordheden 2011, 20-21; Starck 1996, 30). Useimmat haastateltavat kokivatkin ideoinnin alkaneen ainakin jossain määrin heidän omista lähtökohdistaan. Käsityöprosessin alkuna oli usein oma tarve tai kiinnostuksen kohde. Kun käsityön aiheet nousevat oppilaasta itsestään, hänen itsetuntonsa vahvistuu ja työn suunnitteluun tulee iloa (Syrjäläinen 2005, 111). Haastateltavissa näkyi innostusta heidän kuvaillessaan käsityötunneilla tekemiensä töiden ideointia. Työn aihetta oltiin toisinaan pohdittu yhdessä toisen oppilaan tai ryhmän kanssa, ideoita oli haettu ja löydetty internetin välityksellä tai oppilaalla oli muualla aloitettuja projekteja, joita jatkettiin tai täydennettiin koulun käsityössä. Osa haastateltavista kysyi ideoita opettajalta ja opettajan kautta saattoi löytyä koulun myös ulkopuolisia yhteistyökumppaneita. Käsityöprojekteja tehtiin sekä yksilötöinä että ryhmätöinä.

Haastateltavat kokivat omien ideoiden esille tuomisen helpoksi ja opettajan suhtautumisen kannustavaksi. Freinetpedagogiikassa opettajan tehtävä on toimia sallivana ja kannustavana oppilaan etsiessä ja kokeillessa erilaisia tapoja rakentaessaan omaa oppimispolkuaan (Haataja 2014, 64). Osalla haastateltavista oli jo hyvinkin valmiita ideoita ja suunnitelmia esittää opettajalle hyväksyttäväksi, monelle opettaja oli kuitenkin ideointivaiheessa antanut tietoa ja vaihtoehtoja, joista oli keskusteltu yhdessä.

Mulla tulee ideoita ja opettaja sanoo, et jaha, onko suunnitelmat valmiina ja sit se autto meitä siinä. Tehdään yleensä itsenäisesti, opettaja auttaa, jos me ei tiedetä jotain... Mun ideat on open mielestä aika usein hyviä. (O3)

Osa haastateltavista koki epävarmuutta omista ideoistaan, taidoistaan ja etenemisestään ja he turvautuivatkin opettajan asiantuntemukseen ja tukeen.

No ehkä mä enemmän kysyn, usein varmistan. Haluan että opettajakin hyväksyy, että tää tehdään näin. (O6)

Haastateltavien kertomusten perusteella opettajilla oli ollut tapana ensin teettää oppilailla tiettyjä kaikille yhteisiä töitä, minkä jälkeen oppilaat olivat saaneet ideoita

töitään vapaammin. Haastateltavat kutsuivat vastauksissaan opettajan kaikille oppilaille tarkoitettuja valmiiksi määriteltyjä käsityötehtäviä pakollisiksi töiksi ja itse ideoimiaan vapaiksi töiksi.

Ensimmäisenä mä oon yleensä tehnyt ne työt mitkä on käsketty tehdä ja sit kun on saanut vapaan työn, niin mä oon miettinyt niinku mitä tarvii ja mille olis käyttöä tai olisko jotain kivaa mitä vois rakentaa tai jotain hienoa.

(O7)

Haastateltavat kokivat saavansa vaikuttaa työn aiheiden ja materiaalien valintoihin enemmän kuin tekniikoiden valintaan. Osa ilmaisikin haluavansa valita vapaammin, mitä tekniikoita töissään käyttäisivät. Haastateltavat kokivat saavansa valita pakollisten töiden jälkeen vapaasti käsityönsä aiheet. He olivatkin tehneet limsa-automaatin, valaisimia, puumajan huonekaluja, itse kaavoittamiaan vaatteita jne. Vapaus valintaan oli haastateltaville tärkeä ja moni olisi luopunut pakollisista töistä kokonaan osan pitäessä niitä tärkeinä taitojen oppimisen kannalta.

7.3 Oppilaan mahdollisuus saada tietoa

Tämän luvun tarkastelun kohteena on oppilaan mahdollisuus saada käsityöprosessissaan tarvitsemaansa tietoa. Freinetpedagogiikka korostaa lapsen omaa tarvetta saada tietää ja oppia. Oppiminen tapahtuu itse tekemällä, tutkimalla ja kokeilemalla. Opettajan tehtävä on järjestää oppimistilanteita, jotka mahdollistavat oppilaan itsenäisen etenemisen. Opettajan tulee olla läsnä oppilaille ja seurata oppilaiden työskentelyä voidakseen arvioida, milloin oppilas tarvitsee apua. (Herlin 2011, 233; Nordheden 2011, 36–41; Lange 200, 76.)

Haastateltavilla oli yhteinen kokemus siitä, että opettajalta saa tietoa oman käsityöprosessin eri vaiheisiin. Opettajaa pidettiin asiantuntijana, joka osaa ja tietää käsityöhön liittyvät asiat. Opettaja koettiin myös aktiivisena tiedon antajana, jolta sai tietoa myös mahdollisista yhteistyötahoista, vaadittavista töistä ja omavalintaisen työn tekemiseen liittyvistä asioista. Haastateltavat kokivat opettajan toimivan heidän kanssaan yhteistyössä, käsityön eri vaiheita ja vaihtoehtoisia toimintatapoja mietittiin yhdessä opettajan kanssa.

Se sanoo, et okei sä tarvit siihen toi ja sit mä rupeen kysyyn mitä mä tarviin ja mitä mun pitää tehdä. (O1)

Opettajan asiantuntemukseen turvauduttiin, kun haluttiin varmistua siitä, että oltiin tekemässä oikeita ratkaisuja omassa työssään.

Opettaja on tärkeä, koska se tietää varmasti paremmin, miten tehdään ja se tietää mikä on väärin ja mikä oikein. Opettajalta saa apua ja tietoa. (O1)

Opettajien ohjaamat ”pakolliset työt” koettiin hyödyllisiksi taitojen oppimisen kannalta, vaikka osa haastateltavista teki mieluummin vapaavalintaisia, omien ideoiden pohjalta lähteneitä käsitöitä.

Ne opettaa erilaisia taitoja meille ja semmosia taitoja, mitä voi käyttää muissakin töissä. On oppinut sahaamista ja maalaamista ja niitä taitoja on tarvittu aika paljon.(O2)

Haastateltavat kuvailivat myös ryhmässä vallitsevaa yhteishenkeä sellaiseksi, että jos joku on epätietoinen, luokkatoverit auttavat ja neuvovat toisiaan mielellään. Oppilaat jakoivat omaa osaamistaan ja opettivat taitoja muille oppilaille oma-aloitteisesti.

Kun meillä oli vapaatyö ja mä halusin virkata ja kaverikin halusi virkata niin se autto ja opetti meitä. (O6)

Tietoa omaa käsityöprojektia varten haettiin myös kirjallisuudesta ja internetin kautta. Haastateltavat kokivat kaiken kaikkiaan saavansa riittävästi tietoa oman käsityöprosessinsa toteuttamiseen.

7.4 Mahdollisuus vaikuttaa omaan käsityöprosessiin

Tässä luvussa tarkastellaan haastateltavien kokemusta mahdollisuudesta vaikuttaa omaan käsityöprosessiinsa. Vastausten perusteella oli havaittavissa kahdenlaista kokemusta siitä, miten heillä oli mahdollisuus vaikuttaa oman työnsä eri vaiheisiin. Osa haastateltavista koki saavansa itse suunnitella ja toteuttaa työnsä hyvinkin itsenäisesti.

Mä keksin muutoksetkin ihan ite ja ope sano vaan, et ihan hyvä idea. (O4)

Freinetpedagogiikan yksi periaate on, että oppilas tutkii, kokeilee ja löytää itse vastauksia kohtaamiinsa haasteisiin (Haataja 2014, 64; Herlin 2011, 227, 231.) Osa

haastateltavista koki saavansa edetä itsenäisesti työssään ja teki työssään tarvittavia kokeita oma-aloitteisesti, välillä kysyen opettajalta neuvoa, jos jotain ei ymmärtänyt, mutta tekemisen meininki oli kova ja välillä piti ottaa askeleita taaksepäinkin.

Välillä jouduttiin purkamaan jotain kolvauksia kun ne oli mennyt niinku väärät johdot kiinni tai se ei toiminut tai jotain. (O3)

Osa puolestaan kertoi opettajan muuttavan heidän suunnitelmiaan paljonkin. Opettaja ei ollut esimerkiksi antanut tehdä työtä tavalla, joka oppilaan mielestä olisi ollut helpompi, vaan oppilaan oli pitänyt valita haastavampi tapa toteuttaa ideansa. Lopputulokseen oppilas oli kuitenkin tyytyväinen.

Ei saa tehdä helpoimman kautta. Kun ei sitä jaksu kun on koko vuoden tehnyt silleen. Se on vähän tylsää. Mut siitä tuli hyvä. (O5)

Useimmilla haastateltavilla oli kokemus siitä, että he veivät itse käsityöprojektiaan eteenpäin ja he kokivat sen myös tärkeänä. Osa kuitenkin tarvitsi paljonkin opettajan tukea prosessinsa eri vaiheissa omien taitojen puuttuessa. Tämä vaikutti myös sen kokemiseen, ettei oikein voinut vaikuttaa tekemiseen.

Opettaja antoi mulle yhden ohjeen kerrallaan, kun en mä osannut käyttää sitä sorvauskonetta ja aikaa meni odotteluun. (O7)

Muuten sujuu ihan, mutta jos on toi ompelukone, niin mä tarvin paljon apua. (O1)

Ryhmätöitä tehdessään haastateltavat kokivat olevansa tasaveroisia miettiessään ja toteuttaessaan työnjakoa. Töitä jaettiin toiveiden ja taitojen mukaan, välillä jouduttiin neuvottelemaan, miten tehdään ja kuka saa tehdä, jos useampi olisi halunnut osallistua samaan työvaiheeseen. Yhteinen projekti kuitenkin tarkoitti yhdessä tekemistä ja päättämistä.

Vähän riippuu ketkä tekee, jos yksin, ni mä vien työtä eteenpäin, mutta jos porukassa, niin tehdään työnjakoa. (O3)

7.5 Mahdollisuus ilmaista itseään

Tämän luvun tarkastelun kohteena on oppilaan kokemus mahdollisuudesta itseilmaisuun. Käden taitoja kehittävät työt ovat keskeisellä sijalla freinetpedagogiikassa. Käden taitoja kehittävien prosessien kautta oppilas rakentaa omaa persoonallisuuttaan itseilmaisun kautta, kehittää tunne-elämän taitoja ja saa kosketuksen todellisuuteen. (Herlin 2011, 221, 227; Starck 1996, 42–43.)

Mahdollisuus ilmaista itseään oli osalle haastateltavista tärkeä osa käsityöprosessia. Ideat olivat pääsääntöisesti omia, työjärjestykset, materiaalit ja tekniikat päätettiin itse. Oppilas tarvitsee vahvistusta omalle suunnittelulle ja omille ongelmanratkaisuprosesseilleen ja opettajan tulee tarvittaessa auttaa jakamaan ongelma pienempiin osa-alueisiin, jotta tilaa jää oppilaan omalle ajattelulle (Syrjäläinen 2005, 112). Osa oppilaista tarvitsi enemmän apua opettajalta kuin toiset, mutta lähes kaikki halusivat tehdä omia juttujaan, itselle merkityksellisiä töitä. Haastateltavat kokivat pääsääntöisesti opettajan suhtautuvan heidän ajatuksiinsa kannustavasti ja rohkaisevasti. Opettaja auttoi ja neuvoi omien ideoiden toteuttamisessa. Haastateltavat saivat toteuttaa sellaisiakin suunnitelmia, jotka tuntuivat heistä itsestäänkin haastavilta.

No mä tunnustan et on mulla ollut välillä aika monimutkaisiakin ideoita, no oikeastaan mä oon koittanut tehdä kaiken vaikeimman kautta... Ei mua oo koskaan kielletty tekemästä mitään. (O7)

Joissakin tapauksissa haastateltava ei ole oman kertomuksensa mukaan osannut ilmaista ajatustaan opettajalle ymmärrettävästi ja opettaja on ohjannut työtä eri tavalla kuin haastateltava oli alun perin ajatellut. Haastateltava oli tehnyt suunnitelman, jota ei itsekään täysin ymmärtänyt. Puutteellisen vastavuoroisen ymmärryksen seurauksena käsityöprosessin lopputulos oli ollut erilainen kuin haastateltava oli alun perin ajatellut.

Mul on usein et mä tiedän, miltä mä haluan et se näyttää, mut lopputulos, se on ihan semmonen et se ei oo yhtään sen näkönen ja mua hiukan salaa harmittaa, että höh, tästä ei tullu sellanen. (O6)

Haastateltavien kokemuksissa erottui kahdenlaista suhtautumista tilanteeseen. Osalla luottamus opettajan asiantuntijuuteen oli näissäkin tilanteissa vahva ja he uskoivat, että

opettajan antaman tiedon ja tuen avulla he saivat tehtyä paremman työn kuin itse olisivat osanneet.

Opettaja ja tietää varmasti paremmin, miten tehdään ja se tietää mikä on väärin ja mikä oikein. (O1)

Joku halusi pitää kiinni omasta suunnitelmastaan siitä huolimatta, että oli eri mieltä opettajan kanssa. Joskus haastateltava kertoi näin tekevänsäkin, mutta joskus myös ”antavansa periksi”.

Haastattelun lopuksi kysyin jokaiselta, mikä käsitöissä on tärkeintä. Vastaukset jakautuivat kahteen merkitykseen, joista toinen oli itsensä ilmaisemisen tärkeys, toinen oli elämässä tarvittavien taitojen saaminen ja kehittyminen.

Mä teen omanlaisia, sellasia outoja juttui. Omista jutuista mun ideat lähtee, ellei oo mitään mitä pitää tehdä ennen ku saa tehdä omia juttuja. Teen aika itsenäisesti, mut jos mä en pysty tekeen, ni sit opettaja neuvoo. Mä keksin yleensä muutostaidatkin ite ja opettaja yleensä sanoo, et se on ihan hyvä idea. (O4)

Että mä opin tekemään käsillä, mitä mä tarvin elämässä. (O1)

7.6 Mahdollisuus saada apua ja tukea itsensä ilmaisemiseen

Tässä luvussa tarkastellaan haastateltavien mahdollisuutta saada apua ja tukea itsensä ilmaisemiseen. Freinetpedagogiikan mukaan koulun ja opettajan tehtävä on luoda edellytykset lapsen luonnolliselle kehitykselle organisoimalla ympäristö ja käytettävät materiaalit sellaisiksi, että ne sekä innostavat lasta, että suovat työskentelyrauhan (Herlin 2011, 233; Nordheden 2011, 36–41). Oppilaat miettivät opettajan avulla lähestymistapoja ja menetelmiä, opettajan tehtävä on tukea, kannustaa ja rohkaista (Haataja 2014, 64; Herlin 2011, 231). Haastateltavat kertoivat opettajan useimmiten tukevan heidän omaa ideoitua ja etsivän yhdessä oppilaan kanssa keinoja toteuttaa niitä. Opettaja auttoi suunnitelmien tekemisessä tarvittaessa sekä neuvoi eri työtapojen ja materiaalien valinnassa.

No yleensä kai se opettaja auttaa ja yritetään keksiä joku ratkaisu. Joskus mä selitän sitä mun omaa teoriaani ja opettaja auttaa. (O6)

Vaikka opettajan asiantuntemusta pidettiin arvossa ja hänen antamaansa tietoon luotettiin, osa koki helpommaksi kysyä apua luokkatovereilta. Erityisesti luokkatovereiden apuun turvauduttiin, kun haastateltavat kokivat joutuvansa odottamaan opettajan avun saamista, koska niin moni oppilas tarvitsi apua samanaikaisesti.

Apua saan luokkakavereilta herkimmin, mut mä kyllä luotan opettajaan enemmän. Opettaja tukee aika hyvin mun omia ajatuksia. (O4)

Opettajalta ja luokkatovereilta saatiin myös palautetta ja vinkkejä. Haastateltavat kertoivat, että muilta saatu positiivinen palaute tuntui hyvältä. Osa oppilaista tarjosi myös apuaan muille, kun näki toisten sitä kaipaavan.

Tarjoan ja saan apua. Ihan yhtä helppo pyytää luokkakavereilta kuin opettajalta. (O5)

7.7 Mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin

Tässä luvussa tarkastelun kohteena on oppilaan mahdollisuus tehdä itsenäisiä päätöksiä käsityöprosessissaan. Freinetpedagogiikassa puhutaan kokeilevasta hapuilusta, jonka mukaan oppilas oppii itse kokeilemalla, tutkimalla ja tekemällä. Opettajan on joskus hillittävä halunsa puuttua työskentelyyn, mutta osallistuttava kun pitää sitä tarpeellisena. Tämä edellyttää opettajalta kuuntelutaitoa ja tarkkaa oppilaan työn seuraamista. (Herlin 2011, 233; Nordheden 2011, 36–41; Lange 2000, 76.) Haastateltavat kokivat pääsääntöisesti saavansa päättää käsityönsä tekemisestä itse. He saivat valita aiheen itse ja toteuttaakin sitä pitkälle itsenäisesti taitojen niin salliessa. Jos työssä tuli vastaan jotain, mitä piti muuttaa, he kokivat kuitenkin olevansa päätöksentekijöitä.

No yleensä oppilas tai minä ainakin teen ite päätökset, vaik on se kiva, et siel on opettaja joka auttaa, jos mä en tiedä. (O4)

Haastateltavista osaa harmitti opettajan puuttuminen tekemiseen. Oppilas olisi esimerkiksi halunnut tehdä jonkin asian helpommalla tavalla, mutta opettaja oli vaatinut tarkempaa ja huolellisempaa työtä. Kaikkia opettajan antamia ohjeita ei koettu tarpeellisiksi ja hyödyllisiksi.

Opettaja muuttaa aika paljon mun suunnitelmia. Ei saa tehdä helpoimman kautta. Joitain päätöksiä saan tehdä itse, mutta sitten pitää tehdä tarkemmin, semmosia pikkujuttuja, jotka ei mua haittais. (O5)

Tarvin usein opettajan apuakin, kun en tiedä mitä pitäis tehdä. Aina en oo ite nähnyt jotain tarpeelliseksi, mutta oon joutunut opettajan käskystä tekemään. (O7)

Muiden oppilaiden antama palaute työstä sai myös joitakin haastateltavia muuttamaan omia suunnitelmiaan, mutta haastateltavat kertoivat kuitenkin tekevänsä päätökset itse.

Joskus muitten (oppilaitten) mielipiteet vaikuttaa mun tekemiseen, mutta mä teen ite päätökset. (O4)

Haastateltavista osa oli tehnyt käsitöitä myös yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Ryhmätöitä tehdessä korostuivat neuvottelutaidot. Päätöksiä tehtiin yhdessä, kun oltiin ensin käyty läpi ryhmän jäsenten esittämiä eri vaihtoehtoja.

Katotaan yhdessä, miten pystytään tekemään, käydään kaikkien ehdotukset läpi ja kuitenmietitään, et miten hyviä ne on ja mitä pitäis tehdä, yleensä paras ehdotus otetaan, mikä on järkevin vaihtoehto. (O3)

Työn tekemisen ilo ja kokemus päätösvaltaisuudesta työtä tehdessä olivat selvästi haastateltaville tärkeitä asioita. Haastateltavien vastauksissa toistui usein ajatus ”mä päätän itse”.

7.8 Oppilaan kokemus vastuun kantamisesta omassa työssä.

Tässä luvussa tarkastellaan haastateltavien kokemusta vastuusta käsityöprosessissa. Osallisuuteen liittyy myös vastuun kantaminen ja sitoutuminen (Männistö, Fornaciari & Tervasmäki 2017, 92). Osallisena oleva henkilö voi vaikuttaa ja osallistua häntä itseään koskeviin asioihin saaden samalla kokemusta vastuullisuudesta suhteessa omaan tekemiseen (Salmikangas 2002, 97).

Vastuun kantaminen omasta työstä oli suurimmalle osalle itsestään selvää, kokemus oli vahva ja haastateltaville yhteinen. Vain yksi mainitsi opettajalla olevan myös vastuuta työn etenemisestä. Ryhmätöitä tehneet haastateltavat kuvailivat, miten he jakoivat tehtäviä ja vastuualueita ryhmässä. Vastuu työn tekemisestä ja loppuun saattamisesta koettiin ryhmätöissä yhteiseksi.

Haastateltaville oli tärkeää kokemus siitä, että he itse olivat aktiivisia, vastuullisia ja pyrkivät viemään omaa tekemistään ja osaamistaan eteenpäin.

Se joka tekee, ni se kantaa vastuun. (O3)

Haastateltavat olivat suurimmalta osin yksimielisiä siitä, että työt viedään loppuun asti. Kesken jääneitäkin töitä jollakin oli, mutta niitä ei jääty harmittelemaan.

Keskeneräiset työt on purettu paloiks tai jäänyt kaappiin. Ne ei oo ollu semmosia tärkeitä töitä. (O2)

7.9 Ryhmään kuulumisen tunne ja ryhmän ilmapiiri

Tässä luvussa tarkastellaan haastateltavien kokemusta yhteisöön, tässä käsityöryhmään kuulumisesta sekä ryhmän ilmapiirin kokemisesta. Osallisuuteen liittyy myös yhteisöllisyys. Osallisena oleminen on paitsi mukana olemista, mukaan kuulumista ja mukana vaikuttamista. (Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 15–16.)

Ryhmään kuulumisen tunteen suhteen haastateltavilla oli monenlaista kokemusta. Haastateltavista useimmat kokivat olevansa osa ryhmää ja se oli heille myös tärkeää. Ryhmään kuulumisen tunteen he ilmaisivat kuulluksi tulemisella, oman ja muiden mielipiteen arvostamisella, yhdessä tekemisellä, avun saamisen ja antamisen helppoudella ja yleisesti hyvällä ilmapiirillä. Haastateltavat kertoivat jutun lentävän ja huumorin kukkivan.

Ilmapiiri on kuitenkin hyvä ja toisen oppilaan kanssa tehty työ sujui. (O1)

Luokassa on hauskaa, mutta kaikki tekee omia juttujaan. Saan helposti apua ja autan, jos joku kysyy. (O4)

Mun ajatuksia kunnioitetaan. Autan muita sen mukaan mitä mä pystyn ja mua autetaan. Yhteistyö sujuu tosi hyvin. (O7)

Ryhmässä oli oppilaita, jotka olivat olleet koko peruskouluaikinsa samassa ryhmässä ja he kertoivatkin ryhmän kasvaneen vuosien saatossa yhteen. Ryhmään myöhemmin tulleet kokivat kuitenkin päässeensä nopeasti ryhmään mukaan. Osa haastateltavista kertoi ryhmässä olevan myös häiritsevästi käyttäytyviä oppilaita, mikä tuntui jakavan ryhmää. Osa haastateltavia se harmitti, mutta osan mielestä siitä ei tarvinnut välittää.

Välillä must tuntuu et oppilaat tekee niinku yhtä työtä kaikki yhdessä lukuunottamatta niitä..., jotka on aina ulkopuolella, mutta jotka tulee kuitenkin aina härnäämään ja ilkkumaan. (O7)

Kaikille ryhmään kuulumisen ei kuitenkaan ollut selvää. Eräs haastateltava kertoi, ettei ole edes ajatellut eikä huomannut, arvostavatko muut häntä ja koki olevansa enemmän yksin tekijä.

En oo tehnyt ryhmässä töitä. En mä oo ajatellut enkä huomannut, arvostaako muut mua. (O5)

Yhdessä tekeminen ei määrittänyt kaikille ryhmään kuulumisen tunnetta. Käsityötunnit olivat vain osa koulunkäyntiä, eikä sen koettu määrittävän ryhmään kuulumista. Erään haastateltavan mukaan hän on oman työn tekijä, mutta koki olevansa osa ryhmää siitä huolimatta, että teki töitä yksin ja turvautui mieluummin opettajan kuin luokkatovereiden apuun.

Oon mä osa ryhmää, mutta käsitöissä mä pyydän apua mieluummin opettajalta, eikä multakaan oikein pyydetä. Mä oon semmonen oman työn tekijä. Kyllä mua arvostetaan ja mielipiteitä kunnioitetaan. (O2)

7.10 Tutkimustulosten yhteenveto

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää oppilaiden kokemuksia oman osallisuutensa toteutumisesta freinetkoulun käsityön opetuksessa. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta oppilaiden kokevan samassakin ryhmässä osallisuuden eri ulottuvuuksien toteutumisen omalla kohdallaan hyvin eri tavoilla. Oppilaan kokemus siitä, mikä hänelle itselleen on koulun käsityössä tärkeää, vaikuttaa siihen, miten hän kokee eri mahdollisuuksien toteutuvan. Tutkimuksen otos on pieni, joten laajempia yleistyksiä tutkimustuloksista ei voi tehdä, mutta ajatuksia ne kuitenkin herättävät.

Pääsääntöisesti omien ideoiden ja tarpeiden pohjalta käsityötä tekevät kokivat itsensä ilmaisemisen mahdollisuuden toteutuvan paremmin kuin ne oppilaat, jotka kysyivät ideoita opettajalta. Ryhmään kuulumisen tunne oli osalla voimakas ja heidän vastauksissaan oli enemmän puhetta muista oppilaista, ryhmän ilmapiiristä ja yhteishengestä kuin niiden, jotka eivät kokeneet ryhmään kuulumisen tunnetta yhtä voimakkaasti. Osa oppilaista keskittyi käsityön tunteilla oman työn tekemiseen, kun taas toisille muiden oppilaiden kanssa yhdessä tekeminen oli merkityksellisempää.

Oppilailla oli myös erilaisia kokemuksia mahdollisuudesta vaikuttaa valintoihin. Osa haastatelluista olisi halunnut valita teknisen työn ja tekstiilikäsityön välillä vapaammin, samoin omia ideoita osa olisi halunnut toteuttaa enemmän opettajan määrittelemien kaikille yhteisten töiden sijaan. Osa kuitenkin koki yhteiset työt hyödyllisiksi taitojen oppimisen kannalta.

Tiedon saamisen mahdollisuus toteutui useimpien haastateltavien kokemuksissa. Haastatteluissa ilmeni kuitenkin, että tiedon saanti koettiin vaikeaksi, jos oppilaalla oli tunne, ettei tullut ajatuksineen ymmärretyksi. Epävarmat oppilaat tarvitsivat paljon opettajan apua ja tukea, mutta kokivat samalla, että epävarmuus omista taidoista ja omien ideoiden toimivuudesta vaikeutti ajatusten ilmaisemista sekä tiedon hakemista ja saamista. Ne oppilaat, joilla oli selkeä idea ja suunnitelma, hakivat tietoa itsenäisemmin ja aktiivisemmin. Työn itsenäinen tekeminen ja päätöksenteko oli myös helpompaa niille, joilla oli varmuuden ja osaamisen tunne tekemisessään.

Vaikka osalla oli epävarmuutta omista taidoistaan ja ajatustensa ilmaisusta, kokivat kaikki kantavansa itse vastuun työnsä edistämisestä ja loppuun saattamisesta. Ryhmätyössä vastuuta kannettiin yhdessä, jokainen omalta osaltaan. Oppilaat kokivat saaneensa tehdä itsenäisesti päätöksiä siitä huolimatta, että opettaja oli joissakin tapauksissa ohjannut oppilasta muuttamaan suunnitelmiaan ja valintojaan. Aina eivät opettajan ja oppilaan ajatukset käsityöprosessiin liittyvistä menetelmistä tai tavoitteista kohdanneet. Päätöksenteon itsenäisyys ja vastuun kantaminen omista päätöksistä kuitenkin korostui oppilaiden vastauksissa. Tunne omasta päätösvaltaisuudesta oli selvästi oppilaille tärkeä.

Tulosten perusteella näyttää freinetpedagogiikan toteuttamisen kohtaavan oppilaiden kokeman käsityöopetuksen yksilöllisesti. Kaikilla oppilailla oli useilla osa-alueilla

kokemus osallisuuden toteutumisesta, osa oppilaista sanoi lomaketta täyttäessään, että jokainen kohta toteutuu. Oppilaiden omat lähtökohdat, taidot, tarpeet ja toiveet vaikuttavat kokemukseen, mutta myös opettajan antama tuki ja mahdollisuudet toteuttaa oman oppimisen rakentamista. Osa oppilaista selkeästi tarvitsee enemmän rohkaisua, tukea ja apua, toiset puolestaan ovat hyvinkin itsenäisiä ja osaavia, jolloin opettajan rooli on pienempi.

8 Pohdinta ja johtopäätökset

8.1 Tutkimuseettistä pohdintaa

Tässä luvussa käsittelen tutkielmaani tutkimuseettisestä näkökulmasta. Tutkimus on prosessi, jonka kuluessa tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan, mihin suuntaan valinnat ja päätökset tutkimusta johtavat ja mitä ne tutkimuksen kannalta tarkoittavat. Erityisen tärkeitä ovat eettiset kysymykset. Yhtenä näkökulmana tarkastelen tutkimusaiheen eettistä oikeutusta eli miksi juuri valitsemani ilmiön tutkiminen on perusteltua. Eettisen oikeutuksen pohtiminen on erityisen tärkeää, kun kyseessä on sensitiivinen tutkimusaihe tai tutkittavat haavoittuvia. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 23.) Oma tutkimuskohderyhmäni on alakoulun käsityöryhmä, joukko lapsia, jotka ovat ikänsä puolesta haavoittuvassa asemassa. Haastateltavien yksityisyyttä on kunnioitettava ja suojattava.

Lapsen osallisuus eri konteksteissa on ajankohtainen aihe, josta on verrattain vähän vielä tutkimusta. Etenkään tutkimusta lasten omasta kokemuksesta osallisuuden toteutumisesta. Kuitenkin jos halutaan tietää, miten erilaiset toimintamallit ja opetusmenetelmät koulussa toteuttavat lasten osallisuuden mahdollisuuksia on tarpeen selvittää, miten lapset itse kokevat ja näkevät asian. Lasten äänen kuuleminen ja heidän näkemyksensä vaikuttaminen ovat avainasemassa osallisuudesta keskusteltaessa. Osallisuuden toteutuminen kun on kuitenkin kiinni aikuisten valmiudesta antaa lapsille todellista valtaa päätöksenteossa. Lapsen oikeus tulla kuulluksi ja nähdyksi omilla ehdoillaan perustuu YK:n lasten oikeuksien sopimukseen, joten lasten osallistuminen tutkimukseen on perusteltua myös lasten itsensä näkökulmasta (Kuula 2006, 147).

Eettinen pohdinta alkaa jo aiheen valinnasta ja rajauksesta. Tutkijaa ohjaa oma mielenkiinto tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Tutkijan oma lähtökohta on tuotava esille tutkimuksessa rehellisesti ja läpinäkyvästi. (Virtanen 2006, 167–168, 198–199.) Tämän tutkimuksen lähtökohta oli oma mielenkiintoni freinetpedagogiikkaa kohtaan sekä pohdintani siitä, miten aikuisten näkemykset ja lasten kokemukset kohtaavat koulukontekstissa. Freinetpedagogiikassa korostetaan lapsen omia lähtökohtia, lapsen näkökulmaa ja osallisuutta koulutyössä. Halusin nähdä ja kuulla lapsen oman

näkökulman ja kokemuksen sekä tuoda sen näkyväksi tutkielmassani. Käsityön opetuksen konteksti valikoitui opiskelualani mukaisesti.

Tutkimusmenetelmien tarkoituksenmukaisuus on myös tutkimuseettisen pohdinnan kohde, eli saadaanko tavoiteltava tieto aiotuilla aineistonkeruumenetelmillä. Fenomenologiselle tutkimukselle on tyypillistä kerätä aineistoa haastattelemalla tutkittavia. Koska tutkimus kohdistuu ihmisiin, tutkijan tulee kiinnittää erityisesti huomiota hyvän tutkimuskäytännön noudattamiseen, jolloin ensisijaista on tutkittavan ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen. (Pelkonen & Louhiala 2002, 129.) Tutkittavilta tulee saada suostumus osallistumisesta tutkimukseen siten, että hänelle kerrotaan kaikki oleellinen tieto tutkimuksen kulusta ja hän ymmärtää saamansa informaation ja lisäksi hänen tiedettävä tutkimukseen osallistumisen olevan vapaaehtoista. Tutkijan on tunnistettava tutkimukseen sisältyvät riskin tutkittavan kannalta. Tutkittava yleensä luottaa hänelle annettuun informaatioon, tutkijalla on tietoa ja myös valta päättää, mitä tutkittavalle kertoo ja mitä ei, joten tutkija on eettisesti vastuullinen tutkittavasta. (Hirsjärvi ym. 2004, 26–27.; Pelkonen & Louhiala 2002, 130; Kuula 2006, 99–133.)

Tutkimusaiheen valittuani ja rajattuani otin yhteyttä freinetkoulun käsityönopettajiin ja rehtoriin, joiden kanssa keskustelin tutkielmastani ja sen tavoitteista ja sovimme yhdessä tutkimusjoukoksi ajatellusta opetusryhmästä. Sovimme myös informaatiotilaisuudesta ryhmälle, missä ensin kerroin lyhyesti tutkielmaan osallistumisesta ja sen aiheesta, minkä jälkeen asiasta kiinnostuneet jäivät kanssani keskustelemaan aiheesta tarkemmin. Oppilaat saivat esittää kysymyksiä ja kerroin aineistonhankintamenetelmästä, yksityisyydensuojasta ja tutkielman tavoitteista. Kerroin, että alaikäisinä he tarvitsevat luvan myös huoltajaltaan. Olin valmis myös keskustelemaan heidän kanssaan tutkielmasta milloin vain, jos heillä nousee jotain kysymyksiä tai ajatuksia tutkielmaan liittyen. Myös huoltajat saivat yhteystietoni tutkimuslupalomakkeen yhteydessä (LIITE 1). Sekä huoltajat että haastateltavat allekirjoittivat tutkimusluvan (Kuula 2006, 148).

Haastattelemisen valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi sen avoimuuden vuoksi. Teemahaastattelussa on mahdollista antaa haastateltavalle vapautta kertoa aiheesta haluamallaan tavalla, jolloin esille voi nousta ennakoimattomia, tutkimukselle hyödyllisiä asioita. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 56.) Haastateltavilla tulee

olla tieto siitä, että haastattelun avoimuudesta huolimatta siinä tulleet asiat raportoidaan yksityisyyttä suojaten ja tiedot säilytetään turvallisesti. Tietojen säilytystapa ja -aika kerrotaan myös haastateltaville. (Kuula 2006, 128–130.) Oppilaiden lisäksi nämä tiedot ilmoitettiin myös heidän huoltajilleen tutkimuslupa-anomuksen yhteydessä (LIITE 1).

Vapaaehtoisuuden korostaminen on myös tärkeää. Haastateltaville ei saa syntyä käsitystä, että heidän on osallistuttava tutkimukseen. (Kuula 2006, 108.) Tämän vuoksi painotin alusta asti, että osallistuminen on oppilaiden vapaasti valittavissa ja että vielä haastattelutilanteessa heillä on oikeus keskeyttää ja luopua osallistumisesta.

Eettiset kysymykset kulkevat tutkimuksessa mukana alusta loppuun. Aineistonkeruun jälkeen alkaa aineiston analyysivaihe. Analyysivaiheessa tutkijan tulee toimia siten, ettei litteroiduissa haastatteluissa ole löydettävissä tunnistetietoja, esimerkiksi oikeita nimiä. Tutkimustulokset tulee raportoida kuitenkin mahdollisimman rehellisesti ja tarkasti samalla tutkittavia suojellen. (Kylmä, Pietilä & Vehviläinen-Julkunen 2002, 70–73.)

Analyysivaiheen aloitin haastatteluaineiston litteroinnilla, jolloin merkitsin kuhunkin haastatteluun itselleni vain haastattelupäivämäärän ja haastateltavan järjestysnumeron. Valmiit lomakkeet numeroin samoilla tunnuksilla, jotta pystyin vertailemaan haastattelun antamaa ja lomakkeen tietoja keskenään. Joitakin raportointiin mukaan tulleita lainauksia jouduin pelkistämään ja muokkaamaan yleiselle tasolle välttääkseni yksityisyyden loukkaamista.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullinen tutkimus on joukko erilaisia tutkimusperinteitä yhtenäisen perinteen sijaan, mistä johtuen laadullisen tutkimuksen piiristä löytyy useita erilaisia käsityksiä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä. Tuomi & Sarajärvi (2017) on vertaillut luotettavuuden kriteerien käsitteitä englanninkielisten termien neljän eri henkilön suomennosten kautta. Kriteereiden suomentamisen vaikeuden lisäksi vertailussa näkyy erilaiset painotukset tulkinnoissa. (Tuomi & Sarajärvi 2017, 161–163.) Tutkimuksen luotettavuutta tulee kuitenkin aina arvioida, sillä tutkimuksen tekemisessä pyritään välttämään virheitä. (Tuomi & Sarajärvi 2017, 158.)

Laadullisen tutkimuksen toteuttaminen ja tutkimuksen luotettavuus eivät ole erillisiä tapahtumia ja viime kädessä luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja hänen rehellisyytensä. Arvioinnin kohteena ovat tutkijan tutkimuksessaan tekemät valinnat, päätökset ja teot. (Vilka 2015, 196.)

Tutkimuksen toistettavuutta arvioitaessa on muistettava, että jokainen laadullinen tutkimus on ainutkertainen kokonaisuutena. On huomattava ero tutkimuksen käytännön toistettavuuden ja tutkimustekstin teoreettisen toistettavuuden välillä. (Vilka 2015, 197.) Tämä pätee myös tähän tutkielmaan, sillä tutkielmassa olevan teorian pohjalta voidaan luoda uusi tutkimus vaikkapa vertailemalla freinetkoulun ja kunnallisen peruskoulun oppilaiden kokemuksia. Tutkimuksen teoreettisen toistettavuuden periaatteen mukaan lukijan on päädyttävä tutkimuksen tekijän kanssa samaan tulokseen. Tutkimusraporttiin valitut sitaatit toimivat tutkimusprosessin päättelyn ja tulkinnan havainnollistajina (Vilka 2015, 198; Hirsjärvi ym. 2005, 217–218).

Luotettavuuden ja eettisyyden välillä vallitsee yhteys siten, että eettisesti kestävä ei ole myöskään luotettava, mutta eettinen kestävyys ei tee tutkimuksesta vielä luotettavaa, vaan se edellyttää muidenkin kriteerien täyttymistä. (Tuomi & Sarajärvi 2017, 182.) Käytetyn kirjallisuuden tulee olla relevanttia ja valittujen menetelmien tarkoituksenmukaisia. Jokainen valinta tulee myös perustella ja näkyä lukijalle raportissa. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus lisääntyy, kun tutkija selostaa tarkasti, mitä hän on tutkimuksessa tehnyt ja miten hän on päätenyt saatuihin tuloksiin. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2004, 227.) Olen tutkielmani raportoinnissa pyrkinyt kertomaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen kulun aiheen valinnasta, aiheeseen liittyvistä taustateorioista, tutkimuksen kohdejoukon valinnasta, tutkimusaineiston keräämisestä, tuloksista ja analysoinnista. Luotettavuuteen vaikuttaa myös itse haastattelutilanne. Haastattelut tehtiin kouluaihana koulun teknisen työn tilassa, koska muita yhtä rauhallisia tiloja ei ollut saatavilla. Haastattelutila on voinut ohjata haastateltavien ajatuksia kertomaan enemmän teknisen työn opiskelusta kuin tekstiilityöstä. Haastattelutilanteessa pyrin ottamaan tämän huomioon siten, että havaitessani vastausten painottuvan tekniseen työhön, ohjasin haastateltavaa kertomaan myös tekstiilityön opiskelusta, jos hänellä oli siitä kokemusta. Haastattelua litteroidessani ja analysoidessani en kuitenkaan havainnut merkittäviä eroja osallisuuden kokemuksen

suhteen käsityön painopisteen mukaan, enkä sen vuoksi nähnyt tarpeelliseksi eritellä tuloksia sen mukaan.

Haastattelutilanteeseen liittyy myös kriittinen näkökulma. Monet laadulliset tutkimukset perustuvat ajatukseen tutkimukseen osallistuvien henkilöiden rehellisyyteen. Se on kuitenkin tutkijan tulkinta tilanteesta. (Metsämuuronen 2006, 127.) Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa tulkintoja toisen lähettämistä viesteistä, sanallisista ja sanattomista, tekevät sekä haastattelija että haastateltava. Oletusarvoisesti haastattelija kysyy kysymyksiä, joilla hän haluaa saada tietoja, joita haastateltava vastatessaan antaa. Haastattelija on myös se henkilö, joka esittää tarkentavia ja lisäkysymyksiä. (Ruusuvuori 2010, 269–270.) Osa tähän tutkimukseen osallistuneista haastateltavista oli hyvinkin puheliaita ja monisanaisia vastauksissaan, mutta pääsääntöisesti he vastasivat lyhyesti ja vähäsanaisesti. Tarkentavia kysymyksiä tällaisessa tilanteessa tarvittiin huomattavan paljon. Tutkijana minun piti pysyä tarkkana, etten esitä liian ohjailevia kysymyksiä, mutta kuitenkin sellaisia, joiden avulla sain tietoja, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiini. Haastateltavat eivät itse esittäneet kysymyksiä, eivätkä osoittaneet, jos eivät jotain kysymystä ymmärtäneet. En halunnut painostaa haastateltavia, joten tyydyin joissakin tilanteissa niukkoihin vastauksiin. Tärkeintä haastattelutilanteessa oli haastateltavan kannalta, että ilmapiiri säilyisi turvallisena. Tämä edellytti herkkyyttä lukea ja tulkita haastateltavien kehonkieltä haastattelun aikana. Jokaisen haastattelun jälkeen kysyin vielä haastateltavalta, miltä haastattelutilanne oli tuntunut, oliko jännittänyt ja halusiko vielä kertoa jotain, mikä ei tulisi nauhalle. Oma kokemukseni oli, että haastattelut sujuivat hyvässä yhteistyössä ja haastateltavat vaikuttivat luontevilta ja yhteistyöhaluisilta ja omien sanojensa mukaan tilanne oli ollut ihan mukava, eikä kukaan tunnustanut jännittäneensä.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää, jos ulkopuoliset henkilöt seuraavat tutkimuksen etenemistä ja arvioivat prosessia ja päätyvät arvioinneissaan tutkijan kanssa samanlaisiin johtopäätöksiin tuloksissa. (Tuomi & Sarajärvi 2017, 165.)

Tutkimus tehtiin freinetkoulussa, minkä vuoksi tutkimuksen tuloksia ei voida suoraan yleistää perusopetukseen yleensä. Tutkimuksessa halusin kuitenkin nostaa esille nimenomaan osallistavan pedagogiikan ja sen käytäntöjen kohtaamisen oppilaan kokemusmaailmassa. Tämän tutkimusaiheen kohdalla erityistä valppautta vaati oma lähtökohtani tutkimusta aloittaessani. Luotettavuutta arvioitaessa tulee ottaa

huomioon myös puolueettomuusnäkökulma, mikä tarkoittaa tutkijan omien arvojen ja lähtökohtien tuomista näkyväksi (Vilka 2015,198; Tuomi & Sarajärvi 2017, 163–164). Freinetpedagogiikka oli minulle ennestään tuttu ja minulle oli syntynyt jonkinlainen käsitys ja kokemustakin sen toteuttamisesta. Lapsen osallisuuden tukeminen opetustyössä ja kasvatuksessa vastaavat myös omia käsityksiäni oikeasuuntaisesta kehityksestä ja freinetpedagogiikkaan liittyvien toteutustapojen olen kokenut siihen soveltuviksi. Tutkijana minun tuli kuitenkin pyrkiä objektiivisuuteen. Toisaalta minua ajoi tutkimaan aihetta juuri se, että halusin haastaa myös oman näkemykseni ja keskittyä helpon vastauksen sijaan etsimään vaihtoehtoisia kokemuksia. Omassa opettajuudessanikin haluan säilyttää tuoreuden ajattelussa ja välttää itsestäänselvyksiä.

8.3 Johtopäätökset

Osallisuus on tämän päivän koulutyössä tavoite ja velvoite. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan perusopetuksen tehtävänä on edistää oppilaiden osallisuutta. YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan lapsella on oikeus ilmaista näkemyksensä kaikissa häntä koskevissa asioissa ja ne on otettava huomioon päätöksenteossa.

Tutkimustehtäväni oli selvittää miten oppilaat kokevat osallisuutensa freinetkoulun käsityön opetuksessa? Koulussa opetuksen toteutusta ohjaava freinetpedagogiikka on lähtökohdiltaan oppilaan osallisuutta korostava pedagogiikka. Lähtökohtana on lapsen todellisuus ja lapsi on itse aktiivinen toimija oman oppimisensa suhteen. (Acker 2007, 76–81; Nordheden 2011, 11–14).

Tärkeää tässä tutkielmassa oli löytää lapsen oma kokemus osallisuudestaan ja siihen vaikuttavista tekijöistä ja saada lapsen ääni kuuluville. Konkretisoidakseni osallisuuden käsitettä valitsin Thomasin (2002) osallisuuden ulottuvuudet tutkimukseni rungoksi ja johdin haastattelukysymykset sen pohjalta rakentuneista teemoista.

Tämän tutkielman tulosten mukaan oppilaat kokevat osallisuutensa freinetkoulun käsityön opetuksessa yksilöllisesti. Kaikilla oppilailla oli useilla osa-alueilla kokemus osallisuuden toteutumisesta, moni sanoi haastattelussa, että päätökset he tekevät käsityössä itse ja lomaketta täyttäessään, että jokainen osallisuuden ulottuvuuden kohta toteutuu. Oppilaiden omat lähtökohdat, taidot, tarpeet ja toiveet vaikuttivat kokemukseen, mutta myös opettajan antama tuki ja mahdollisuudet toteuttaa oman

oppimisen rakentamista. Osa oppilaista selkeästi tarvitsi enemmän rohkaisua, tukea ja apua, toiset puolestaan olivat hyvinkin itsenäisiä ja osaavia, jolloin opettajan rooli oli pienempi. Oppilaat kokivat voivansa vaikuttaa ja tehdä itse päätöksiä siitä huolimatta, että opettaja oli joissakin tapauksissa ohjannut oppilasta muuttamaan suunnitelmiaan ja valintojaan. Jotkut oppilaat ilmaisivat toiveensa saada vaikuttaa enemmän valintoihin materiaalien ja toteutuksen suhteen. Päätöksenteon itsenäisyys ja vastuun kantaminen omista päätöksistä korostui oppilaiden vastauksissa. Tunne omasta päätösvaltaisuudesta oli selvästi oppilaille tärkeä.

Sekä opettajalla että ryhmällä oli merkitystä osallisuuden kokemukseen. Opettaja mahdollisti, mutta myös rajoitti oppilaiden omien näkemysten ja suunnitelmien toteuttamista antamalla asiantuntemuksensa, apunsa ja tukensa oppilaille. Ryhmässä koettiin yhteishenkeä ja yhteenkuuluvuutta, mutta myös erillisyyttä ja ryhmän jakaantumista.

Haastateltavien kertomuksia kuunnellessa ja lukiessa esille nousi monia osallisuuteen vaikuttavia tekijöitä. Osallisuuden sosiaalinen näkökulma korostui useassa haastattelussa. Erityisesti ryhmän vaikutus osallisuuden kokemiseen oli useimmilla haastateltavilla suuri. He kertoivat, miten oppilaat ovat vuosia yhdessä koulua käyneinä ja monia kokemuksia yhdessä kokeneena kasvaneet yhteen. Heille on ryhmänä muodostunut omaa huumoria, keskustelun ja yhteisen tekemisen tapa. Suurimmalla osalla oli kokemus, että jokainen sai olla oma itsensä, ketään ei pilkattu tai kiusattu. Ryhmässä vaikuttavista häiritsevistä oppilaistakin oli mainintoja. Jotkut kokivat heidät ryhmää jakavina, toiset kertovat olevansa välittämättä. Haastateltavat kokivat pääsääntöisesti olevansa arvostettuja ja uskaltavansa ilmaista oma mielipiteensä ryhmässä. Haastateltavien kertoessa ryhmästä ja yhteishengestä sosiaalinen näkökulma ei rajoittunut käsityötunteihin. Käsityön tunneillakin se näkyi vaikkapa siinä, että oppilaat auttoivat toisiaan ja antoivat toisilleen palautetta.

Osa haastateltavista koki oman käsityötaitonsa kehittymisen vaikuttavan myös osallisuuteen. Omien taitojen karttumisen myötä varmuus tekemisestä ja omien ideoiden toimivuudesta vahvistui ja rohkeus ilmaista omia ajatuksiaan ja mielipiteitään lisääntyi.

Opettajan rooli nähtiin asiantuntijana, kannustajana ja auttajana. Opettajaa tarvittiin silloin, kun omat tiedot ja taidot eivät riittäneet tai oppilas oli epävarma. Opettajan koettiin myös vastaavan turvallisuudesta, puuttuvan koheltamiseen ja pitävän järjestystä.

Tutkimus lisäsi ymmärrystäni siitä, miten erilainen jokainen oppilas on ja miten jokaisen kohdalla on tarvetta pysähtyä miettimään, miten juuri hänen kohdallaan oppiminen ja osallisuuden kokeminen toteutuisi parhaalla mahdollisella tavalla. Freinetpedagogiikka antaa pohjaa osallisuutta vahvistavalle kasvatuseriaatteelle, mutta lasten osallisuuteen on yhteiskunnassamme muutenkin kiinnitetty enenevässä määrin huomiota ja siitä tehdään tutkimusta.

Millaisia olisivat tutkimustulokset jossain muussa koulussa, jossa toteutetaan käsityön opetusta kokonaisena käsityöprosessina opetussuunnitelman mukaisesti? Opetussuunnitelma velvoittaa osallisuutta vahvistavaan opetukseen sekä osallisuutta edistävään, ihmisoikeuksia toteuttavaan ja demokraattiseen toimintakulttuurin rakentamiseen. (POPS 2014, 28, 32.) Opettajien tulee opetussuunnitelman mukaan rohkaista oppilaita luottamaan itseensä ja näkemyksiinsä, mutta samalla olemaan avoimia uusille ratkaisuille, etsimään itse vastauksia ja kehittämään omia oppimisstrategioitaan. Oppilaita tulee ohjata kehittämään oppimistaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristön kanssa. (POPS 2014, 20–21.) Tämän tulisi toteutua missä tahansa suomalaisessa peruskoulussa. Olisivatko kokemukset osallisuuden toteutumisesta freinetpedagogiikasta riippumatta samankaltaisia?

Jatkotutkimusaihe voisikin olla vertaileva tutkimus osallisuuden kokemuksesta eri koulujen välillä, sekä perusasteella että jatko-opinnoissa. Mielenkiintoista olisi selvittää myös osallisuuden kokemusta eri oppiaineissa. Toteutuuko osallisuuden kokemus vaikkapa matematiikan opetuksessa tai kielten opetuksessa?

9 LÄHTEET

Acker, V. 2007. The French educator Célestin Freinet (1896–1966). An inquiry into How His Ideas Shaped Education. Plymouth: Lexington books.

Alanko, A. 2009. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa Kallio, K., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) Missä lapsuutta tehdään. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisuja 106. Viitattu 29.1.2019.

http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf

Antikainen, A., Rinne R. & Koski L. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.

Benson, P. 2007. Models of positive development in adolescence and youth adulthood. Teoksessa R. K. Silbereisen & R. M. Lerner (toim.) Approaches to positive youth development. Lontoo: Sage, 1–58.

Bechard, J-P., Gregoire, D. 2005. Understanding Teaching Models in Entrepreneurship for Higher Education. Teoksessa P. Kyrö and C. Carrier (edit.) 2005. The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context. University of Tampere, Faculty of Education, Research Center for Vocational and Professional Education: Saarijärven offset Oy, 104–135.

Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1994. Opetushallituksen ja Stakesin esiopetuksen yhteinen linjaus. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki: Opetushallitus

Haataja, A., Hietanen, L., Järvi, T. & Tompuri, H. 2009. Kohti yrittäjyysvalmiuksia – päätöksenteon oppiminen systeemissä oppimisympäristössä. Teoksessa Kansikas, J., Kyrö, P., Seikkula-Leino, J. & Römer-Paakkanen, T. (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen muotoutuva maisema - Yrittäjyyskasvatuksen identiteettiä rakentamassa. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteiden tiedekunta, 108–144.

Haataja, A. 2014. Siinä pitäis pomottaa itseään... Tapaustutkimus vastuuseen kasvamisesta alkuopetusluokassa. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu, kouluhyvinvointia hakemassa. Unicef. Nuorisoverkkotutkimus verkkojulkaisuja 56. Helsinki: Unigrafia Oy. Viitattu 19.3.2018.

http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf

Herlin, T. 2011. Lapsi ja oppiminen – freinetpedagogiikkaa hahmottamassa. Teoksessa Paalasmaa, J. Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Juva: PS - kustannus, 219–236.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara P. 2015. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Jarvis, P. 1987. Adult learning in the social context. Worcester. Billing&Sons.

- Järvinen, A. & Järvinen, P. 2011. Tutkimustyön metodeista. Tampereen Yliopistopaino Oy. Tampere.
- Kananen, J. 2013. Case-tutkimus opinnäytetyönä. Suomen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.
- Kiilakoski, T. Gretschel, A. & Nivala, E. 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Helsinki, 9–33.
- Kinos, J. 2002. Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. *Kasvatus*. 33(2):119–132.
- Kinos, J. & Pukk, M. 2010. *Lapsest lähtuv kasvatus. Lapse huvid esile. Tea ja toimeta*. Tallinn: Ilo.
- Kokko, S., Viilo, M., Matinlauri, M. & Tokola, A. 2014. Kokonainen käsityö ja suunnittelun ohjaaminen peruskoulussa - käsityön opettajaopiskelijoiden kokemuksia. Teoksessa Nuutinen, A., Fernström, P., Kokko, S. & Lahti, H. (toim.) *Suunnittelusta käsin. Käsityön tutkimuksen ja toteutuksen vuoropuhelua*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos, 81–99.
- Kopakkala, A. 2005. *Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen*. Helsinki: Edita
- Kränz-Nagl, R. & Zartler, U. 2009. Children's participation in school and community: European perspectives. Teoksessa Thomas, N. & Percy-Smith, B. (toim.) *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice*. Oxon: Routledge, 164–173.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Lange, K. 2011. Freinetpedagogiikkaa käytännössä. Teoksessa Paalasmaa, J. *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Juva: PS -kustannus, 237–248.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. 2006. Sociocultural theory and Second Language Learning. Teoksessa B. Van Batten & J. Williams (toim.) *Theories in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 197–221.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: PS-kustannus, 28–45.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lehtomaa, M. 2011. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Tampere: Juvenes Print, 163 – 194

Lepistö, J. 2011. Tarvitseeko opettajankoulutus yrittäjyyskasvatusta vai yrittäjyyskasvatus opettajankoulutusta? Luokanopettaja- ja käsityön aineenopettajaopiskelijoiden näkemyksiä yrittäjyyskasvatuksesta. Teoksessa Rytkölä, T., Ruskovaara, E. & Järvinen, R. (toim.) Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella – näkökulmia pedagogiikan kehittämiseen. Kerhokeskus- koulutyön tuki ry. Sastamala: Vammalan kirjapaino Oy, 13–29.

Lepistö, J., Haapalahti, R. & Tervaselkä-Jalonen, M. 2010. Aktiivista yritteliäisyyttä käsityön opetuksessa. Teoksessa Juuso, H., Kielinen, M., Kuure, L. & ja Lindh, A. Koulun kehittämisen haaste. Näkökulmia harjoittelukouluissa tapahtuvaan tutkimukseen. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja, 153–167.

Lepistö, J. & Lindfors, E. 2015. From Gender-segregated subject to Multi-material Craft: Craft Student Teachers' Views on the Future of Craft Subject. *Formakademisk* 8 (4), 1–20.

Lepistö, J. & Rönkkö, M-L. 2009. Käsityön opetukseen sisältyy monipuolisesti taitoa, kulttuuria ja yritteliäisyyttä. Teoksessa Kullas, S., Lepistö, J. & Rönkkö, M-L. 2009. Monialainen opettajuus. Kasvatuksellisia näkökulmia oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos, 45–61.

Louhela, V. 2012. Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa. Oulun yliopisto. Tampere: Juvenes print.

Marjanen, P. 2012. Koulukäsityö vuosina 1866-2003: kodin hyvinvointiin kasvattavista tavoitteista kohti elämänhallinnan taitoja. Turku: Turun yliopisto.

Mehtäläinen, J., Niilo-Rämä, M., & Nissinen, V. 2017. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet: kansainvälisen ICCS 2016-tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Metsärinne, M. 2008. Suomen koulukäsityön neljä aikakautta opetussuunnitelmien ja teknisen työn oppikirjojen kuvauksena-Kohti monipuolista koulukäsityön tutkimusta ja käytänteitä. *Techne series A:13/2008*

Männistö, P., Fornaciari, A. & Tervasmäki, T. 2017. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1985-2014) rakentuvan osallisuuskäsityksen sosiaalipedagoginen tarkastelu. Teoksessa Toom, A., Rautiainen, M. & Tähtinen, J. 2017. Toiveet ja todellisuus- kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.

Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – yhdessä vai vastakkain. *International journal of whole schooling*, 8(1), 21–39.

Nivala, E., & Rynnänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 14, 9–41.

Nordheden, I. 2011. *Adventuresin education. The emergence of the modern school movement in Sweden.* Stockholm: Förlag Kastanjen.

- Nordheden, I. 2004. Det trevande försöket. En bok om freinetpedagogik. Stockholm: Förlag Kastanjen.
- Paalasmaa, J. 2014. Aktivoi oppilaasi. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.
- Patrikainen, R. 1993. Freinet-pedagogiikka – ympäristöön orientoiva opetus. Teoksessa Ståhle, P. Pedagogisia vaihtoehtoja. Helsingin yliopiston täydennyskoulutuslaitos. Helsinki, 22–30.
- Pelkonen, R. & Louhiala, P. 2002. Ihminen lääketieteellisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa Sakari Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 126–136.
- Pietikäinen, I. 2005. Käsityön kaksi ulottuvuutta. Teoksessa Kaukinen, L. & Colanus, M. (toim.) Tekstejä ja kangastuksia - puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Akatiimi. Tampere, 78–85
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 1994. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Pöllänen, S. & Kröger, T. 2006. Kokonainen ja ositettu käsityö paradigmamaailmoina: näkökulmia ja tulevaisuudensuuntia. Teoksessa Kaukinen, L. & Collanus, M. (toim.) Tekstejä ja kangastuksia – puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. AKATIIMI. Tampere, 86–96.
- Rasku-Puttonen, H. 2005. Opettajat, oppilaat ja osallisuus koulu yhteisössä. Teoksessa Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-Kustannus. 95 – 104.
- Rönkkö, M-L. 2011. Käsityön monet merkitykset. Opettajankoulutuksen opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset ja niiden huomioon ottaminen käsityön opetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 317.
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja. Viitattu 19.1.2019. <https://courses.helsinki.fi/sites/default/files/course-material/4453723/kvalitatiivisten%20menetelmien%20verkko-oppikirja.pdf>
- Salmikangas, A. 2002. Osallisuutta yhdistysten kautta. Teoksessa Gretscher A. (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen Kuntaliitto. 90–106.
- Shier, H. 2001. Pathways to participation: Openings, Opportunities and Obligations. Children and Society, 15. 1071 – 17. Viitattu 12.2.2018. http://ipkl.gu.se/digitalAssets/1429/1429848_shier2001.pdf
- Sinclair, R. 2004. Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. Children & Society. Volume 18

Soininen, M & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Rauman opettajankoulutuslaitos. Turku: Uniprint.

Starck, M. 1996. Kotkat eivät käytä portaita. Käytännön freinetpedagogiikkaa. Arator Oy. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Starck, M. 2011. Célestin Freinet´n henkilökuva. Teoksessa Paalasmaa, J. Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Juva: PS -kustannus, 205 – 209.

Syrjäläinen, E. 2005. Taidon opettamisen ihanuus ja kurjuus. Teoksessa Kaukinen, L.& Collanus, M. (toim.) Tekstejä ja kangastuksia – puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. AKATIIMI. Tampere, 108–118.

Tanhuanpää, S. 2016 Kannustava vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Diaesitys 20.4.2016. Turun yliopisto.

The United Nations Convention on the Rights of the Child. Viitattu 12.2.2018. https://downloads.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2010/05/UNCRC_united_nations_convention_on_the_rights_of_the_child.pdf?_gl=1*5bg0on*_ga*MTc0NDc5MDY2Mi4xNTUwNDgyODcy*_gid*MjIzMjY0NzAwLjE1NTA0ODI4NzI.

Thomas, N. 2007. Towards a theory of children's participation. International Journal of Children's Rights, 15(2), 199–218.

Thomas, N. 2002. Children, family and the state: Decision-making and child participation. Policy Press. Bristol.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2017. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus. 41–53.

Wenger, E. 2008. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. New York: Cambridge University Press.

Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus. 151–213.

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. (LOS) Viitattu 12.2.2018. https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf

Liitteet

LIITE 1: Tutkimuslupa-anomus ja saatekirje

LIITE 2: Haastattelurunko

LIITE 3: Lomake

LIITE 1

Tutkimuslupa-anomus 20.4.2018

Olen käsityön aineenopettajaopiskelija Turun yliopiston opettajankoulutuksessa Raumalla. Teen pro gradu- tutkielmaani lasten osallisuuden kokemisesta käsityön opetuksessa Rauman freinetkoulussa. Tutkielman tavoitteena on selvittää lasten oman osallisuuden kokemusta, sitä miten se toteutuu käsityön opetuksessa ja millaisia ajatuksia lapsilla on oman osallisuutensa suhteen.

Kerään aineistoni tutkielmaa varten haastattelemalla 5.-6. -luokan oppilaita toukokuun 2018 aikana. Oppilailta pyydetään tietoa heidän omista kokemuksistaan ja mielipiteistään osallisuuden toteutumisessa koulun käsityön opetuksessa.

Tutkielmaan osallistuminen on oppilaille vapaaehtoista ja aineistonkeruu toteutetaan kouluaikana. Keräämäni aineisto on luottamuksellista, eikä yksittäistä oppilasta voida tunnistaa tuloksista. Olen sopinut rehtorin kanssa, että valmiissa tutkielmassa saa näkyä koulun nimi ja tutkielmaan osallistuvien oppilaiden luokka-aste tarkkuudella 5.-6. -luokka. Keräämäni aineisto säilytetään kahden lukon takana ja tutkittavien yksityisyyttä suojaten puoli vuotta tutkielman valmistumisesta, minkä jälkeen se hävitetään.

Tutkielmani ohjaajana toimii dosentti Jaana Lepistö.

Ystävällisin terveisin,

Elina Kunnaala

ekunna@utu.fi

Olen lukenut pro gradu –tutkielman lupa-anomuksen ja olen tietoinen tutkielman tavoitteista ja toteutuksesta.

Lapsen tutkielmaan osallistumista varten tarvitaan sekä huoltajan, että lapsen suostumus.

Voin ottaa yhteyttä tutkielman tekijään, mikäli minulla on kysyttävää tutkielmaan liittyen.

Saa osallistua tutkielmaan

Ei osallistu tutkielmaan

Lapsen allekirjoitus ja nimenselvennys

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Tutkielman taustaa

Osallisuus sekä oppilaan kokemus omasta osallisuudestaan opetustyössä on paitsi aiheena ajankohtainen, myös henkilökohtaisesti tulevana opettajana minua kiinnostava, kaikkeen opetus- ja kasvatustyöhön liittyvä teema.

Käsittelen tutkielmassa osallisuutta tutkimuskirjallisuudessa esiintyvien osallisuuskäsitysten kautta. Keskeisinä ulottuvuuksina näyttäytyvät oppilaan mahdollisuus valita, saada tietoa, vaikuttaa omaan oppimiseensa, ilmaista itseään, tehdä itsenäisiä päätöksiä sekä avun ja tuen saaminen itsensä ilmaisemiseen. Lisäksi osallisuuteen liittyvät ryhmässä kuulluksi tuleminen, oppilaan oma vastuunkantaminen ja sitoutuminen.

Opetuksen suunnittelua ja toteutusta perusopetuksessa ohjaa Opetushallituksen hyväksymä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, josta uusin tuli voimaan syksyllä 2016. Siinä yhdeksi perusopetuksen tehtäväksi määritellään osallisuuden edistäminen ja sellaisen toimintakulttuurin luominen, joka edistää osallisuutta, mikä taas luo perustan oppilaiden kasvulle aktiivisiksi kansalaisiksi. Käsitteiden opetuksessa painotetaan oppilaiden erilaisia kiinnostuksen kohteita ja korostetaan yhteisöllistä toimintaa. Käsitteiden tehtävänä on kasvattaa osallistuvia ja yritteliäitä kansalaisia.

Oppilaan osallisuudelle on vankka tuki sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa että YK:n lasten oikeuksien julistuksessa ja tässä tutkielmassa pedagogisena painotuksena olevassa freinetpedagogiikassa.

Lasten kokemusta omasta osallisuudestaan perusopetuksessa on tutkittu vähän, käsityöopetuksen puolelta en ole tutkimuksia löytänyt. Tämä pro gradu- tutkielma on jatkoa kandidaatintutkielmalleni, jossa selvitin käsityötä opettavien opettajien näkemyksiä osallisuudesta käsityössä ja sen opetuksessa sekä sitä, miten he toteuttivat näkemystään omassa työssään.

Tässä tutkielmassa tutkimuskohteena ovat lapset itse, heidän omat kokemuksensa ja ajatuksensa. Pidän tärkeänä saada oppilaiden oma ääni kuuluviin ja näkyviin. Toivonkin mahdollisimman monen oppilaan osallistuvan tutkielmaani.

LIITE 2

Haastattelurunko

Aiheeseen johdattelevat kysymykset:

1. Minkälaisia käsitöitä olet tehnyt viimeisten kahden vuoden aikana?
2. Mistä käsityöprosessi on lähtenyt liikkeelle? Mitä tapahtuu ihan aluksi ja miten se etenee?

Kysymykset teemoittain (lisäksi haastattelun aikana vastausten herättämiä tarkentavia kysymyksiä):

1. Mistä ideat käsitöihin tulevat?
2. Miten esität ideasi opettajalle?
3. Miten opettaja suhtautuu omiin ideoihin?
4. Miten teet suunnitelmat?
5. Tarvitsetko apua suunnitelman tekemisessä? Kuka auttaa?
6. Kuka valitsee ja päättää, mitä tehdään?
7. Mistä saat tietoa käsityötäsi varten?
8. Saatko tietoa riittävästi?
9. Miten ajatuksiisi ja ideoihisi suhtaudutaan? Opettaja/ muut oppilaat?
10. Onko opettajan kanssa tullut erimielisyyttä käsityön tekemisestä?
11. Mitä tapahtuu, jos olette olleet eri mieltä?
12. Oletko tehnyt muutoksia opettajan palautteen perusteella?
13. Oletko tehnyt ryhmässä töitä?
14. Miten ryhmätyössä tehdään tehtävänjako?
15. Kuka tekee päätökset ryhmässä?
16. Miten valinnoista sovitaan?
17. Tuleeko ryhmässä erimielisyyksiä? Miten ne hoidetaan?
18. Mistä ja miten saat työhösi tarvitsemaasi apua?
19. Autatko itse muita/ Auttavatko muut oppilaat sinua?
20. Mikä on opettajan merkitys käsityösi tekemiselle?
21. Mihin tarvitset opettajaa?
22. Tukeeko opettaja sinun ajatuksiasi?

23. Onko apua helppo pyytää opettajalta/muilta oppilailta?
24. Saatko apua riittävästi?
25. Mikä on opettajan rooli luokassa?
26. Koetko, että saat tehdä itse päätöksiä käsityössä?
27. Missä tilanteissa olet joutunut muuttamaan suunnitelmia?
28. Kuka vie projektia eteenpäin?
29. Kenellä on vastuu työn tekemisestä ja valmiiksi saattamisesta?
30. Mikä merkitys muilla oppilailta on sinun käsityön tekemisellesi?
31. Mitä tapahtuu, kun työ on valmis?
32. Miten työtä arvioidaan? Itse/opettaja/muut oppilaat?
33. Millainen ilmapiiri ryhmässä on?
34. Koetko muiden arvostavan itseäsi?
35. Millaista palautetta tulee muilta oppilailta?
36. Onko ryhmä yhtenäinen vai onko se porukoitunut? Miksi?
37. Millainen oma roolisi ryhmässä on?
38. Mikä vaikuttaa ryhmän ilmapiiriin?
39. Miten omat taitosi vaikuttavat käsityötunneilla tekemiseen?
40. Mikä sinulle on tärkeää käsityössä?
41. Muuttaisitko jotain käsityön opetuksessa?

LIITE 3

Järjestä alla olevat aiheet siihen järjestykseen, miten ne omalla kohdallasi parhaiten toteutuvat käsityön opetuksessa. Käytä numeroa 1 sille aiheelle, joka toteutuu parhaiten, 2 toiseksi parhaalle jne. Jos koet, että useampi aihe toteutuu samantarvoisesti, käytä samaa numeroa

	Mahdollisuus valita aihe
	Mahdollisuus osallistua materiaalien valintaan
	Mahdollisuus osallistua tekniikoiden valintaan
	Mahdollisuus saada tietoa
	Mahdollisuus vaikuttaa käsityön eri vaiheisiin
	Mahdollisuus ilmaista itseään
	Mahdollisuus saada apua ja tukea itsensä ilmaisemiseen
	Mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin
	Vastuun kantaminen omasta työstä, sen edistymisestä ja valmiiksi saattamisesta
	Ryhmään kuulumisen tunne