



MINÄ – KÄDENTAITOJEN OPETTAJAKSI

Maria Väättäinen

**Kehittämishankeraportti
Helmikuu 2006**



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) Väätäinen, Maria	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 73	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____saakka	
Työn nimi Minä – kädentaitojen opettajaksi.		
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajakorkeakoulu		
Työn ohjaaja(t) Lepänjuuri, Aini		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä Kehittämistehtävän aiheena oli oman opettajuuden kehittäminen. Tavoitteena oli muodostaa käsitys omasta opettajuudesta kädentaitojen ohjaajana ja määritellä omaa käytteoriaa. Kehittämistehtävässä kädentaitojen opettajuus on rajattu ammatillisen opettajan pätevyyden perusteella. Tarkoituksena oli selvittää opettajan työn perustaa ja käsitteitä; opetussuunnitelma, ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykset, ammatti-identiteetti ja arvot. Kehittämistehtävässä korostui oma ajattelu ja reflektointi, käsitteiden määrittäminen erityisesti oman kokemuksen kautta työelämässä ja opetusharjoittelussa. Kehittämistehtävässä perehdyttiin teorialähtöisesti kädentaitojen pedagogiikkaan, jossa määriteltiin käsityön toimintaympäristöä ja taidon oppimista. Oman kokemuksen, oppimis- ja tiedonkäsitysten ja kädentaitojen pedagogiikan perusteella etsittiin erilaisia lähestymistapoja kädentaitojen opetukseen, jotka myös kiinnostivat tekijää. Erilaisia lähestymistapoja, esim. kokemuksellinen oppiminen ja ongelma-perustainen oppiminen toteutettiin myös opetuksessa. Kehittämistehtävän tulokset toteutuivat oppimisprosessin muodossa; erilaisten tietojen merkitys toteutui reflektoinnin kautta ymmärrykseksi ja tietoisuudeksi, mistä muodostui omaa käyttöteoriaa kädentaitojen ohjaamiseen. Työn tuloksia on tarkoitus hyödyntää omassa työssä kudonnan työpajassa, kurssien ja työssäoppijoiden ohjaajana.		
Avainsanat (asiasanat) opettajuus, käsityö, kädentaidot, pedagogiikka, kokemuksellinen oppiminen, ongelma-perustainen oppiminen, käyttöteoria		
Muut tiedot		

Author(s) Väättäinen, Maria	Type of Publication Development project report	
	Pages 73	Language
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title I – as a teacher of craft.		
Degree Programme Vocational Teacher Education College		
Tutor(s) Lepänjuuri, Aini		
Assigned by		
Abstract <p>The subject of the development project was to improve author's own way of teaching. The aim of the project was to form a conception of teaching craft and author's own teaching theory. Teaching craft has defined to the valid of vocational teacher in the development project.</p> <p>The idea was to explain basis and concepts of teachers work, like a curriculum, conception of human, knowledge and learning, professional identity and values. Author's own thought and reflection were emphasized in the development project, especially the determination of concepts which was acquired by own experience at work and as a teacher.</p> <p>This development project approached craft pedagogy by theory, in which the action environment of the craft and learning skill were determined. Different kind of approaching methods to craft teaching were searched on the basis of author's own experience, the conception of learning and knowledge and also craft pedagogy. Different methods, like experimental learning and problem based learning, were realised at teaching work.</p> <p>The conclusions of the development project were realised in the learning process: the meaning of knowledge came true by reflect to understanding and awareness that make possible to form author's own teaching theory.</p>		
Keywords teacher, craft, pedagogy, experimental learning, problem based learning, teaching theory		
Miscellaneous		

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	KEHITTÄMISTEHTÄVÄN TAUSTA, TAVOITE JA TARKOITUS	7
2.1	TAUSTAA	7
2.2	TYÖN VIITEKEHYS	8
2.3	KEHITTÄMISTEHTÄVÄN TARKOITUS JA TAVOITTEET	9
3	KURSSI- JA OHJAUSTOIMINTA TAITOKESKUS KUOPIOSSA	11
4	OPETTAJAN TYÖN PERUSTA	14
4.1	OPETUSSUUNNITELMA JA OPETTAJAN KÄYTTÖTEORIA	14
4.2	TIEDON, - IHMIS- JA OPPIMISKÄSITYKSET	15
4.2.1	<i>Käsitykset ohjaajana työelämässä</i>	<i>15</i>
4.2.2	<i>Käsitykset opetusharjoittelussa</i>	<i>20</i>
4.3	OPETTAJAN AMMATTI-IDENTITEETTI	22
4.4	ARVOT	24
5	KÄDENTAITOJEN PEDAGOGIIKKA	29
5.1	KÄSITYÖN TOIMINTAYMPÄRISTÖ	29
5.2	KÄSITYÖTAIDON OPPIMINEN	31
5.3	KÄSITYÖ ERILAISSA OPPIMISYMPÄRISTÖISSÄ	37
6	ERILAISIA LÄHESTYMISTAPOJA KÄDENTAITOJEN OPETUKSESSA	39
6.1	KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN	39
6.2	KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN JA TAITEELLINEN OPPIMISPROSESSI	41
6.3	ONGELMAPERUSTAINEN OPPIMINEN	43
6.4	YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN	45
6.5	PORTFOLIO	48
6.6	DIALOGI	51
6.7	TYÖSSÄOPPIMINEN	55
6.8	REFLEKTIIVINEN OPPIMINEN	56
7	ERILAISTEN LÄHESTYMISTAPOJEN TOTEUTTAMINEN OHJAUKSESSA 60	
7.1	OPETUSHARJOITTELU KUOPION MUOTOILUAKATEMIASSA	60
7.2	"AJATUSMATKA"	61
7.2.1	<i>Kuopion Muotoiluakatemia opiskelijaryhmä</i>	<i>62</i>
7.2.2	<i>Käsityön harrastajat</i>	<i>63</i>
7.3	KÄDENTAITOJEN KURSSI TAITOKESKUS KUOPIOSSA	65
7.4	OPETUSHARJOITTELUOPPILAITOKSEN OPETTAJIEN TYÖN SEURAAMINEN	66
8	"TIETOISUUS TOTEUTUU MERKITYKSEN KAUTTA"	69
9	LÄHDELUETTELO	72

1 JOHDANTO

”Mikä tekee minusta opettajan? ”

Olen muutamien vuosien aikana pohtinut ohjatesani erilaisia kädentaitojen kursseja ja koulutuksia, mitä oppimisprosessissa tapahtuu ja kuinka itse ohjaan. Millainen olen ohjaajana? Oma työympäristöni ei ole oppilaitos, joten toimintamme ei perustu samalla tavalla opetussuunnitelmaan kuten oppilaitoksessa. Oma käsitykseni ennen opettajakoulutusta opettajan työstä on ollut tietoisuus opetussuunnitelmasta, erilaisista opetusmenetelmistä ja jotakin myös oppimiskäsityksistä.

Opettajakoulutuksemme ensimmäisillä metreillä hiljaa itsekseni ihmettelin, mitä opettajamme tarkoittavat puhumalla opettajuuteen kasvamisesta. Ehkä olin ajatellut sen yksinkertaisemmin tapahtuvaksi; osaamalla erilaisia opetusmenetelmiä ja ymmärtämällä erilaiset oppimiskäsitykset jne. Kuvittelin, että se saavutetaan lukemalla tai että jotenkin se vain tapahtuu. Oppimisesta, oppimisprosessin ja opettajuuden ymmärtämisestä on tullut koko opettajakoulutukseni kantava voima. Koin niiden ymmärtämisen itselleni tärkeimmäksi asiaksi, mistä syystä myös se on kehittämistehtäväni kohteena. Työskentelenpä jatkossa omassa työpaikassani tai oppilaitoksessa, oman opettajuuden ymmärtämisellä ja siihen kasvamisella on olennainen merkitys sekä itselleni että työyhteisölleni, ennen kaikkea opiskelijoille.

Kehittämistehtävässäni olen rajannut aiheita koskemaan omaa opettajuutta kädentaitojen opettajana ammatillisena opettajana ja vapaansivistystyön puolella eli siinä kontekstissa, johon myös ammatillinen opettajakorkeakoulu antaa pätevyyden. Kehittämistehtävässä olen perehtynyt oppilaitoksen toimintaan opetusharjoitteluni kautta, joten kokemus ammatillisesta opettajan roolista ei ole pitkä. Koen silti tärkeäksi oman opettajuuteni kehittämisen kannalta perehtyä myös ammatillisen opettajan työhön, sillä uskon saavani siitä uuden-

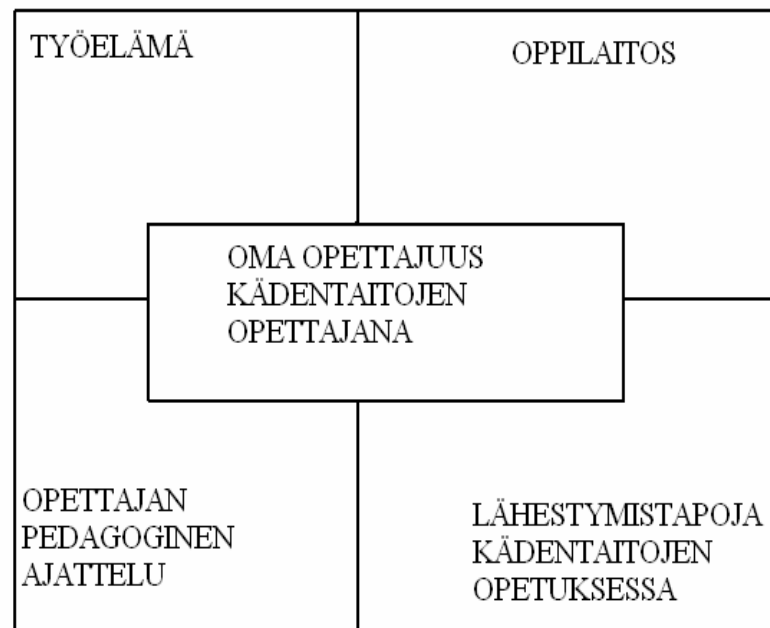
laista näkemystä myös omaan työhöni kädentaitojen ohjaajana. Tulevaisuudessa kurssitoiminta tulee kehittymään ja muuttumaan uusien opiskelijoiden myötä, jotka ovat saaneet perusopetusta konstruktivisemmän oppimiskäsitteksen mukaan kuin aikaisemmin. Opiskelijoista tulee tulevaisuudessa vaativampia ja laatutietoisempia, mikä näkyy jo ammatillisessa koulutuksessa. Asia nousi esille mm. opetusharjoitteluni aikana. Omassa työssäni Taitokeskuksen vastaavana toimin harjoittelijoiden ja työssäoppijoiden ohjaajana, joten myös siitä syystä ammatillisen opettajan rooliin oppilaitoksessa koen tärkeäksi perehtyä.

2 KEHITTÄMISTEHTÄVÄN TAUSTA, TAVOITE JA TARKOITUS

2.1 Taustaa

Olen toiminut ohjaajana n. 10 v ajan Kuopion seudun käsi- ja taideteollisuusyhdistyksellä; työhöni kuuluu kankaankudonnan ohjaus työpajassa sekä erilaisten kädentaitojen kurssien opetus lyhytkursseilla, myös eri toimintakaudella toteutettavien kurssien suunnittelu. Kehittämistehtävässä palaan tarkemmin osassa 3 oman työympäristöni toimintaan. Muutamien vuosien ajan olen "seurannut" omaa ohjaamistani, kokeillut eri tapoja ohjata, kiinnittänyt huomiota erityisesti vuorovaikutustilanteisiin, omiin asenteisiin ja olemukseen. Miten käyttäydyn opetustilanteissa ohjaajana ja ihmisenä? Millaisen pitää olla ohjaajan ja oppijan välinen vuorovaikutustilanne? Omassa työssäni olen miettinyt, mikä erottaa minut ohjaajana / neuvojana opettajasta, sillä periaatteessa samasta asiasta on kyse eli erilaisten kädentaitojen opettamisesta. Opettajaopintojen painopisteenä olen pitänyt omalla kohdallani juuri oppimiseen ja oppimisprosessiin liittyviä alueita, johon haluan myös kehittämistehtävässäni paneutua siten, että siitä on konkreettista hyötyä omaan ohjaamiseeni.

2.2 Työn viitekehys



Kuvio 1. Kehittämistehtävän viitekehys.

Viitekehyksessä kuvataan, missä kontekstissa, ympäristössä oma opettajuus kehittyy ja kasvaa. Oma opettajuus sisältää aina myös oman henkilökohtaisen kasvun ja kehittymisen, joita käsitellään kappaleessa ammatti-identiteetti. Työelämä on muokannut ja kehittänyt opettajuutta ammatillisesta näkökulmasta ja kokemuksesta käsin, jolle en ole aikaisemmin tiedostaen nostonut opettajuuteen liittyviä määritelmiä ja käsitteitä. Ohjaukseen liittyvää tietoa ja taitoa olen hankkinut työelämlähtöisesti tekemällä ja kokemuksen kautta. Tässä kehittämistehtävässä olen perehtynyt lähinnä opetusharjoittelun kautta ammatillisen opettajan toimintaympäristöön. Opettajan pedagogisen ajattelun taustalla vaikuttavat mm. opetussuunnittelu, erilaiset ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykset, ammatti-identiteetti, arvot. Kehittämistehtävässä on tarkoitus käyttää hyödyksi jo aikaisempia ammatillisen opettajakorkeakoulun

aikana tehdystä oppimistehtävästä, joita kuitenkin tarkastelen edelleen peila-
ten omiin käsityksiin ammatillisena kädentaitojen opettajana. Lähestymista-
poja kädentaitojen opetukseen kartoitan perehtymällä kädentaitojen peda-
gogiikkaan, mutta otan huomioon myös opetusharjoittelun ja työelämän ko-
kemukset.

2.3 Kehittämistehtävän tarkoitus ja tavoitteet

Kehittämistehtäväni tarkoituksena on selvittää opettajan pedagogisen ajatte-
lun ulottuvuuksia ja käsitteitä, opettajan työn perustaa itselleni, jotta on mah-
dollista lähestyä opettajuutta ja oppimista kädentaitojen opetuksessa. Teo-
riaosuudessa perehdyn erityisesti kädentaitojen pedagogiikkaan. Kehittämis-
tehtävässä on tarkoitus pohtia myös omaa kokemuksen kautta hankittua tie-
toa ja taitoa ohjaamisessa, reflektoiden peilata kokemuksia kädentaitojen oh-
jaamiseen. Edellisten pohjalta on tarkoitus löytää erilaisia lähestymistapoja
kädentaitojen opettamiseen sekä käytännössä toteuttaa joitakin opetusharjoit-
telussa ja kädentaitojen kursseilla Taitokeskus Kuopiossa. Tavoitteena on
muodostaa käsitys omasta opettajuudesta kädentaitojen ohjaajana eli muodos-
taa omaa käyttöteoriaa.

Kehittämistehtävän kysymyksiä:

1. Miten oppiminen tapahtuu kädentaitojen opetuksessa?
2. Mistä koostuu opettajuus kädentaitojen opetuksessa?
3. Millainen on minun käyttöteoriani?

Lähestyn kehittämistehtävääni toimintatutkimuksellisenä lähestymistapana.
Toimintatutkimus on käytännön muuttamiseen tähtäävä, muutokseen osallis-
tuva ja toiminnan tasolla operoiva tieteellinen lähestymistapa. Toimintatutki-
muksella pyritään teorian ja käytännön yhdistämiseen. Toimintatutkimus
koostuu useista tutkivista sykleistä ja viimeisenä vaiheena koko prosessin tut-

kimisestä. Toimintatutkimus tähtää tulevaisuuteen; lähtökohtana ei ole niinkään tutkimushetkeä ajallisesti edeltäneet ongelmat ja syiden etsintä, vaan nykyhetki ja ongelmien vähentäminen ja poistaminen muutoksen avulla. Toimintatutkimus muutosstrategiana tuottaa uusia käytäntöjä sekä uutta tietoa. (Lehtonen 1998, 136 – 140)

Työn viitekehys toimii lähtökartoituksena; eri osa-alueet toimivat opettajuuden alustana, johon oma kokemustieto ja teorian tieto refleктоivan ajattelun kautta muokkaavat kehitystä ja muutosta oman opettajuuden kasvamiseen. Kehittämistehtävässä paneudun omiin kokemuksiin työelämälähtöisesti ja ammatilliseen opettajuuteen opetusharjoittelun kautta. Teorialähtöisyys nousee opettajuuden käsitteistä, opettajan työn perustasta, jota pohdin erityisesti oman itsen kautta. Kehittämistehtävässä vahva teoria osuus muodostuu kädentaitojen pedagogiikasta, johon en ole aikaisemmin perehtynyt, mutta jota tarvitsen ymmärtääkseni teorian ja käytännön yhteyden. Kehittämistehtävä koostuu näistä osa-alueiden teorioista, havainnoista ja pohdinnoista, joista on tarkoitus muodostaa yhtenäinen prosessi kohti kädentaitojen opettajuutta.

3 KURSSI- JA OHJAUSTOIMINTA TAITOKESKUS KUOPIOSSA

Kuopion seudun käsi- ja taideteollisuus ry:n toimialue muodostuu 14 kunnan; Kuopion + Vehmersalmen, Suonenjoen, Nilsiän ja Juankosken kaupunkien sekä Kaavin, Karttulan, Maaningan, Rautalammin, Siilinjärven, Tervon, Tuusniemen, Varpaisjärven, ja Vesannon kuntien alueesta. (Toimintasuunnitelma 2005) Kuopion seudun käsi- ja taideteollisuus ry on perustettu 1908. Vanhin käsityökeskuksista on Taitokeskus Kuopio, mikä on perustettu 1954.

Kuopion seudun käsi- ja taideteollisuus ry on valtakunnallisen Käsi- ja taideteollisuusliitto Taito ry:n jäsen. Kaksikielisen Taito Groupin muodostavat Käsi- ja taideteollisuusliitto Taito ry ja 22 alueellista käsi- ja taideteollisuusyhdistystä.

KÄSI- JA TAIDETEOLLISUUSLIITTO TAITO RY

KÄSI- JA TAIDETEOLLISUUSYHDISTYKSET 22 kpl
--

Käsi- ja taideteollisuus- liikkeet 25 kpl	Käsi- ja taideteollisuus- keskukset 16 kpl	Käsityö- keskukset 119 kpl
---	--	----------------------------------

Käsi- ja taideteollisuusliiton toimintasuunnitelman mukaan toiminta-ajatus on suomalaisen käsityön edistäminen kulttuurina, taitona ja elinkeinona. Vision 2007 mukaan käsityö näkyy elämässä, tuotteissa ja palveluissa. Käsityötaitojen arvoperustan muodostavat luovuus, taito ja yrittäjyys. Käsityö rakentuu ihmisen

luovuudelle, käsityön tekeminen edellyttää ja kehittää taitoa. Käsityöyrittäjyys työllistää ja tuo käsityön kuluttajalle.

Kuopion seudun käsi- ja taideteollisuusyhdistyksen toiminta-ajatus, arvot ja visio pohjautuvat Käsi- ja taideteollisuusliitto Taito ry:n näkemyksiin. Toimintasuunnitelman mukaan Kuopion seudun käsi- ja taideteollisuus ry:n toiminta-ajatuksena on edistää pohjoissavolaista käsityötaitoa elinkeinona, kulttuurina ja taitona. Yhdistyksen arvoja ovat suomalaisuus, savolaisuus, uudistuminen, perinne, kansainvälisyys, omaleimaisuus, ihmisen kokonaisvaltainen kehittyminen, elinikäinen oppiminen, esteettisyys, eettisyys, kestävä kehitys, laatu, yrittäjyys ja asiakaslähtöisyys. (Toimintasuunnitelma 2005 - 2007).

Avaintulosalueita ovat käsityökulttuuri, käsityötaidot ja käsityöelinkeino. Eri puolilla toimialuetta järjestetään käsityökulttuuriin liittyviä näyttelyitä. Näyttelyiden sisältöjen monipuolisuudella ja vaihtelevuudella pyritään lisäämään kiinnostusta käsillä tekemiseen. Omakohtaisen kokemuksen kautta käsityön arvostus nousee. Käsityötaitoja ylläpidetään käsityökeskusten työpajoissa, joihin asiakkaat voivat tulla haluaminaan aikoina harjaannuttamaan käsityötaitoja ja valmistamaan tuotteita. Asiantuntijapalveluja tuotetaan käsityökeskusten lisäksi asiakkaiden kotona, kouluissa ja työpaikoilla. Yhdistys järjestää erilaisia lyhytkursseja eri puolilla toimialuetta. Kaikissa käsityökeskuksissa järjestetään koululaisille suunnattua kurssitoimintaa kesälomien aikana. Kuopion seudun käsi- ja taideteollisuusyhdistyksen toiminta on asiakaslähtöistä. Asiakkaiden toiveiden mukaan valikoidaan järjestettäviä kursseja, suunnitellaan kudottavat loimet ja palveluaikoja suunniteltaessa otetaan paikalliset olosuhteet ja palvelutarve huomioon. Taiteen perusopetusta lapsille järjestetään Kaavin ja Vehmersalmen käsityökeskuksissa. Kuopion seudun käsi- ja taideteollisuusyhdistys ylläpitää yhdessä Mikkelin, Varkauden ja Ylä-Savon käsi- ja taideteollisuusyhdistysten kanssa Savon Käsityökoulua. (Toimintasuunnitelma 2005 - 2007)

Olen toiminut Taitokeskuksen vastaavana neuvojana v. 2000 lähtien. Viimeisen viiden vuoden aikana olen kehittänyt erilaista kurssitoimintaa harrastajille, eri työyhteisöille ja järjestöille sekä joitakin koulutuksia esim. opettajille ja päiväkodin henkilöstölle. Pääasiassa kurssit ovat 1 – 2 päivää kestäviä lyhytkursseja, joihin liittyy jokin kädentaitojen tekniikka, tuote tai uuden materiaalin ja tekniikan yhdistäminen. Kursseilla on eri-ikäisiä aikuisia, joiden lähtökohdat ja tavoitteet ovat tavallisesti hyvin erilaiset. Taitokeskuksessa on kankaankudonnan työpaja, jossa asiakkaat käyvät kutomassa itse. He saavat ohjausta tarpeen mukaan suunnittelussa, kankaankudonnan eri vaiheissa ja viimeistelyssä.

Erilaisen kurssitoiminnan lisääntyessä olen kiinnittänyt enemmän huomiota myös omaan ohjaamiseen. Osittain siihen on tullut myös tarve työn puolesta, sillä tänä päivänä on tarjolla paljon erilaisia kädentaitojen kursseja, joista myös kilpaillaan. Kurssista pitää asiakkaalle muodostua mielihyvää tuottava kokemus. Ohjaajalla on merkittävä asema yleisen ilmapiirin luomisessa sen lisäksi että hän on taitava ja osaava ohjaaja. Mutta erityisesti oman kiinnostuksen herääminen oppimistapahtumaa kohtaan on vienyt ajatteluani eteenpäin.

4 OPETTAJAN TYÖN PERUSTA

Tämän kappaleen tarkoituksena on nostaa esille opettajan työlle välttämättömiä asioita. Asiat, joihin tässä kehittämistehtävässä paneudun, ovat itselleni sekä omassa että opettajuuden kehitysvaiheessa, oleellisia. Tarkastelen asioita osittain teoreettisesti lähdekirjojen kautta, mutta myös peilaten omaan toimintaan kädentaitojen ohjaajana.

4.1 Opetussuunnitelma ja opettajan käyttöteoria

Opetussuunnitelmatyön keskeisiä kysymyksiä ovat koulutuksen tavoitteiden määrittäminen ja arvot, pedagogiset ja sisällölliset ratkaisut, sekä arviointikriteerit. Opetussuunnitelma asettaa tavoitteet opettajan työlle ja oppimiselle.

Käyttöteoria on eräänlainen sisäänrakennettu säännöstö tai ohjausjärjestelmä, joka koostuu henkilön persoonallisista kokemuksista, tiedoista, arvoista ja asenteista. Käyttöteoria auttaa ymmärtämään omaa käyttäytymistään. Ojanen (2000, 86 -89) Ojasen mukaan tutkiessaan omaa käyttöteoriaansa, ihminen alkaa ymmärtää, minkälaisiin arvoihin, uskomuksiin, tietoihin ja vastaaviin hänen toimintansa pohjautuu. Käyttöteoriaa on mahdollista muodostaa oman reflektiivisen ajattelun kautta. Reflektoidessaan ihminen ihmettelee ja tekee kysymyksiä, joihin hän etsii vastauksia itsestään ja suhteestaan ympäristöön. Opetussuunnitelmatyön kollegiaalinen yhteistyö muiden opettajien kanssa muokkaa myös jokaisen opettajan omaa käyttöteoriaa oppilaitoksen käyttöteorian lisäksi. Opettajan käyttöteoriaan kuuluu myös hänen kokemuksensa tuoma kasvu (oma ja ammatillinen) toiminta ammatissaan. Käyttöteoria muuttuu kasvun, kehityksen ja oman koulutuksen myötä. Opettajan käyttöteorian taustalla vaikuttavat hänen käsityksensä ihmisestä ja tiedon oppimisesta.

Opetussuunnitelman keskeisiä käsitteitä ovat tiedon-, ihmis- ja oppimiskäsitteet, jotka jokaisen opettajan tulee sisäistää. Koska itse en työskentele oppi-

laitoksessa, opetussuunnitelmatyö on siitä näkökulmasta vierasta. Taitokeskus Kuopiossa toimintamme perustuu Kuopion seudun käsi- ja taideteollisuusyhdistyksen toimintasuunnitelmaan, jossa määritellään arvot, tavoitteet, toiminta-ajatus, avaintulosalueet sekä yhteistyökumppanit, mutta ei varsinaisesti tiedon-, ihmis- ja oppimiskäsityksiä kuten opetussuunnitelmassa. Opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi opetusharjoittelun yhteydessä ovat olleet itselleni merkityksellisiä, sillä se on opettanut jäsentämään oppimislannetta ja – prosessia, johon myös etsin vastauksia opettajakoulutuksen kautta.

4.2 Tiedon, - ihmis- ja oppimiskäsitykset

Opettajan pedagogisen ajattelun lähtökohtana ovat erilaiset käsitykset ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta. Olen perehtynyt oppimistehtävässä jo aikaisemmin erilaisia tiedon-, ihmis- ja oppimiskäsityksiä, joten en palaa niihin tässä yhteydessä sellaisenaan peruskäsitteinä. Kehittämistehtävässäni olen perehtynyt oman ajattelun kautta havainnoimalla eri käsityksiä omassa työssäni Taitokeskuksella ja opetusharjoittelussa, jotta voisin tiedostaa mahdollisia uusia näkemyksiä ja käsityksiä opettajuudesta. Patrikaisen mukaan mitä tietoisempi opettaja on käsitteiden sisällöstä ja merkityksestä käytännön työssään, sitä paremmin hän kykenee hallitsemaan ja kehittämään omaa opettajuuttaan.

4.2.1 Käsitykset ohjaajana työelämässä

Tässä kappaleessa olen kirjoittanut omia havaintoja pohdintojeni kautta, mitä menetelmiä ja opettajuuteen liittyviä sisäisiä käsitteitä omasta ohjauksestani on löydettävissä. Pohdintoja yleensäkin tässä kehittämistehtävässä olen kirjoittanut oppimispäiväkirjaani eli ajatuksia ja heränneitä kysymyksiä omasta

ohjaamisestani. Samoin olen käynyt läpi erilaisia tilanteita, miten niissä toimin ja yrittänyt pohtia, miksi toimin siten.

Taitokeskuksen vastaavana neuvojana, kurssien ohjaajana, harjoittelijoiden / työssäoppijoiden ohjaajana, työyhteisön jäsenenä / esimiehenä, yleensä neuvontatyön ammattilaisena ihmiskäsitykseni on humanistinen. Työ on ennen kaikkea asiakaspalvelutyötä, mikä jo edellyttää tietoista ajattelua omasta käyttäytymisestä ihmisten kohtaamisessa. Pidän itseäni rauhallisena, iloisena ja ulospäin suuntautuneena ihmisenä, jonka on helppoa ja luontevaa kohdata ihmisiä. Työssäni toinen ihminen on minulle tasavertainen ihmisenä, olipa kyse oppijasta, asiakkaasta tai työyhteisön jäsenestä.

Sekä kudonnan työpajassa että kursseilla ohjaaminen tapahtuu pääasiassa ohjaajan esimerkin ja näyttämisen jälkeen omana harjoitteluna, oppimalla tekemisen kautta. Esim. maton reunan kutominen siistiksi tavallisimmin vaatii ensin ohjaajan esimerkin, jonka yhteydessä hän kertoo, mitä tapahtuu kirsittämällä kudetta tai lointa eri tavoin tai miten reuna muodostuu kutomalla sukkulat tietyssä järjestyksessä. Usein pitää havainnollistaa, mitä tapahtuu, jos kiristystä ei tee tarpeeksi. Oppiminen tapahtuu havainnoiden ja ajattelun välityksellä; kuulemalla, näkemällä, muistamalla ja kosketuksen välityksellä. Käsillä tekemisessä on aina tärkeää erilaiset aistimukset; käsin kosketeltavuus, josta syntyy ”näppituntuma” tekemisen suhteen. Kankaankudonnassa on tärkeää saada tuntuma (tuntoaisti on erittäin tärkeä monissa kudonnan vaiheissa) esim. materiaalien vahvuudesta, tiheyksistä, kireydestä/löysyydestä, luhan lyöntinapakkuudesta (mattoa kudotaan napakasti, ohut huivi kevyesti) jne.

Jotkut kutojista oppivat muistin avulla tai muistisäännöillä esim. sukkuloiden järjestyksen. Joillekin kirjoitetaan ohjeita tai piirretään kuvia. Toiset oppivat ajattelemalla itse, mitä tapahtuu, jos heitän tämän kuteen, mille reuna näyttää sen jälkeen. Kokenut kutoja osaa käyttää hyväkseen jo aikaisemmin oppimi-

aan asioita ja osaa soveltaa tietoaan erilaiseen mattoon, esim. yhdistää eri si-doksia tai käyttää eri polkusia. Ohjaajana pitää hallita useita eri menetelmiä. Oppiminen tapahtuu useimmiten erilaisia keinoja yhdistämällä.

Osalla ihmisiä on taito "nähdä" tuote valmiina. Omassa työssäni siitä on val-tavasti hyötyä, jotta pystyy sanoin kertomaan ja esimerkein näyttämään ohjat-tavalle, miten värit käyttäytyvät, miltä valmis tuote tuntuu tai näyttää. Hanka-lampaa on yrittää ohjata, millä tavoin toinen oppisi näkemään itsekkin saman. Kinnunen kertoo esimerkin veneenveistäjästä, jolla on tietty esteettinen "vais-to", jotta hän pystyisi näkemään kauniin veneen. Hänen mukaansa tärkeää on esteettinen asenne. (Anttila 1996, 45)

Avoin vuorovaikutustilanne edistää kaikkea toimintaa; esim. kudonnan työ-pajassa asiakas uskaltaa kysyä neuvoa ja häntä ohjataan ystävällisesti erilaisil-la hänelle sopivilla keinoilla. Sekä ohjatessani kursseilla että kudonnan työpa-jassa olen pitänyt tärkeänä yhdessä oppimista. Jokaisella on tietoja ja taitoja, joita voi välittää toisille. Kädentaitojen oppimisessa ei ole yhtä oikeaa ratkai-sua. On lähes sääntö kuin poikkeus, että eri opettaja opettaa saman asian eri tavoin. Vaikea sanoa, kumpi on oikeassa, sillä jokaisen opettajan menetelmille löytyy oppijoita. Yhdessä oppimisella on myös positiivinen vaikutus ilmapii-rin luomiselle, mikä on edellytys halulle oppia ja olla mukana prosessissa. Ohjaamistilanteessa myönteisellä, iloisella ja turvallisella ilmapiirillä on en-siarvoisen tärkeä rooli, johon olen erityisesti panostanut viime vuosien aikana. Kursseilla keskustellaan paljon, joko aiheesta tai vierestä. Avoin keskustelu rohkaisee kurssilaisia kertomaan omia aikaisempia kokeiluja sekä kurssilaiset ideoivat myös uusia ajatuksia. Kursseilla käytän hyväksi kurssilaisen aikai-sempaa kokemusta, varsinkin jos tiedän ja tunnen hänet. Kurssin alussa kar-toitan lähtötasoa, jotta tiedän millaista apua kukin tarvitsee. Varsinkin jo pe-rusteet osaavia kehotan kokeilemaan uusia ideoita ja käyttämään jo osaami-aan taitoja. Kursseilla ja työpajassa oppiminen on usein tekemällä oppimista,

joihin liittyy vahvasti mukaan kokemus. Kokemus voi olla hyvä tai huono, siihen vaikuttavat useat tekijät. Ohjaajana pyrin luomaan kokemuksesta niin hyvän, että asiakas palaa takaisin kädentaitojen pariin sen tuoman mielihyvän vuoksi. Mielihyvä syntyy hyvästä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, tekemisen ilosta, omasta onnistumisesta ja oppimisesta.

Mielestäni jokainen oppija on kuitenkin itse vastuussa omasta oppimisestaan. Esim. kudonnan työpajassa jokainen asiakas huomioidaan ja ohjataan alkuun jollakin asteella. Taitokeskuksessa on omia käytäntöjä työpajassa kudontaa aloittaessa, joten yleensä teemme alkuvalmistelut itse ja sen jälkeen kartoitamme lähtötilannetta asiakkaan näkökulmasta. Osa tarvitsee ja haluaa tarkempaa ohjausta, mutta jokaiselle kerromme, että neuvoja voi tulla kysymään, kun niitä tarvitsee. Näin jokaisella on mahdollisuus valita; voi harjoitella ja opiskella itse tai saada ohjausta enemmän.

Kankaankudonnan ohjauksessa toimitaan siis usein yhtä aikaa eri oppimiskäsitysten varassa; behavioristisen, kognitiivisen ja konstruktivisen. Oppimisessa käytetään myös yhteisöllisyyttä hyväksi. Kokeneimmat kutojat ovat usein omaksuneet omia hyväksi havaittuja keinoja ja ohjeita, joita he mielellään (varsinkin hyvässä ja turvallisessa ympäristössä) jakavat myös muille. Omasta ohjauksestani olen havainnut konstruktiviseen oppimiskäsitykseen perustuvaa näkemystä. Sekä kurssilaisille että työpajan asiakkaille pyrin nostamaan esille jo heidän aikaisempaa osaamistaan. Myös suunnitteluun liittyviä taitoja ja osaamista pyrin ohjaajana rohkaisemaan käyttämään hyväkseen. Vaikka ei olisi koskaan esim. huovuttanut, henkilöllä voi silti olla hyvät piirtämis- ja suunnittelutaidot. Hän voi käyttää omaa osaamistaan värien käytön taitajana.

Sama koskee myös kursseja. Kädentaitojen kursseilla oppiminen perustuu pääasiassa kognitiivisen ja humanistisen oppimiskäsitysten pohjalta. Useimmiten kurssilaisille on tärkeää itsensä toteuttaminen, he ovat kurssilla saadak-

seen aikaa itselleen ja he haluavat kokeilla jotakin uutta ja erilaista normaalisesta arjesta poikkeavaa. Osittain oppiminen perustuu kokemuksellisuuteenkin, mutta mielestäni tähän saakka kokemuksellisuus on jäänyt pinnalliseksi, sillä en ole osannut ohjata kurssilaisia reflektimaan. Kokemuksellinen oppiminen perustuu oppijan kokemuksiin ja itsereflektioon, joihin liittyy myös vahvasti motivaatio, vapaa tahto ja vastuu. Konstruktivisuus näkyy kursseilla sekä aloittelijoiden että kokeneempien opiskelijoiden oppimisen polkuna. Aloittelijalle esim. huovutuksen perusteissa on tärkeää ymmärtää mitä tehdään, miten ja miksi, jotta hän voi käyttää sitä tietoa myöhemmin tai muokata sitä tietoa mieleisekseen, tehdä havaintoja ja kokeiluja, rakentaa oma käsityksensä hänestä huovuttajana. Yhtä absoluuttista vastausta huovutukseenkaan ei ole. On vain perusteita, joista jokainen oppii muokkaamaan itsellensä sopivan esim. huovutusajan.

Myös omaa oppimistani kuvaisin konstruktiviseksi. Esim. maton kudonnassa hyödynnän jatkuvasti jo aikaisempia tietojani omasta kokemuksesta käsin, mutta myös työn kautta ohjatessani asiakkaita, tiedoista ja taidoista, joita saan heidän kauttaan. Kollegiaalisuudella on merkittävä asema tiedon rakentamisessa. Yhteinen intressi ja ongelmat, joihin työstää erilaisia ratkaisuja, yhdistävät työyhteisön jäsenet tiimiksi.

Mielestäni tiedon merkitys on monitahoista; se voi olla peräisin sekä oppijoiden että opettajan kokemuksista ja oivalluksista, oppikirjatietoa, internetistä, perinnetietoa (varsinkin kädentaitojen alalla). Kokemusperäinen tieto voi olla tiedon välitystä kuulemalla, näkemällä ja havainnoimalla vuorovaikutustilanteissa tai se voi olla joko oman tai toisen tekemisen kautta hankittua tietoa. Se, miten tietoa kursseilla käsitellään, on vielä liian opettajakeskeistä. Liian usein opettaja "ammentaa" itsestään kaiken sen tietämyksen aiheesta, mitä tietoa ja kokemuksia on aiheesta. Kehotan kyllä kurssilaisia seuraamaan ja kysymään myös toisilta kurssilaisilta, koska tapoja tehdä asiat on useita. Kursseilla voisi

enemmän nostaa ongelmakohtia esille kysymyksiin, jolloin oppijan oma ajattelu heräisi. Aina kursseilla on ihmisiä, jotka selvästi itse ajattelevat ja asettavat kysymyksiä joko itselleen tai opettajalle. He kyseenalaistavat, kuten pitääkin.

4.2.2 Käsitteet opetusharjoittelussa

Opetusharjoittelun aikana koin tärkeäksi luontevan ja vuorovaikutuksellisen ympäristön luomisen opetustunneille, jolloin vuoropuhelu oli avointa ja ystävällistä (humanistisuus). Opetusharjoittelun kannalta olisi voinut olla parempi, jos opetusryhmä olisi muuttunut välillä. Opetusharjoitteluni toteutettiin kahdessa osassa; keväällä ja syksyllä. Alun perin oli tarkoitus ohjata syksyn 2005 aloittavaa ryhmää, mikä olisi ollut iso ryhmä, jolloin opetustilanne olisi voinut olla toisenlainen. Kevään 2005 opetusryhmä oli pieni (6 oppilasta), koska ryhmä oli jo tehnyt ammattiaineen valinnan. Mutta opetustuntien järjestäminen ei onnistunut, joten pidin opetustunnit samalle kevään ryhmälle, joka oli jo syksyllä toisella vuosikurssilla. Toisaalta aihe oli jo siinä vaiheessa itselleni haasteellisempi. Koska ryhmä oli kuitenkin sama, opetusharjoittelusta saattoi tehdä joitakin uusia havaintoja. Keväällä ryhmässä oli muutama oppilas, jotka olivat arempia ja hiljaisempia, mutta syksyllä tilanne oli toinen. Joko he kokivat opetustilanteen turvalliseksi ja tutuksi, koska olimme jo tavanneet. Tai sitten he olivat muuten rohkaistuneet ja kehittyneet omassa ammatillisessa kasvussaan varmemmiksi. He uskalsivat kysyä ja tuoda esille sen hetkisen osaamisen tai osaamattomuuden, mikä oli minusta suurenmoinen edistys heille. Ammatillisessa oppilaitoksessa opettajan ja oppilaiden avoin vuorovaikutus pitää mielestäni luoda jo heti opintojen alkuvaiheessa, vaikka se veisi vähän enemmän aikaa, mutta todennäköisesti kantaa hedelmää pitempään.

Opetusharjoittelun aikana korostui ammatillisen vuoropuhelun tärkeys, olipa kyse kahdesta opettajasta tai opettajan ja oppilaan tai kahden oppijan välisestä. Se on yhteinen tasavertainen alusta, jolle on hyvä lähteä rakentamaan mo-

lemminpuolista oppimista ja osaamista. Ohjaava opettajani painotti erityisesti ammatillista vuoropuhelua opetusharjoittelun aikana tärkeäksi viestiksi opiskelijoille aiheen tärkeydestä ja ajankohtaisuudesta oppilaitoksen ja työelämän välillä, toisaalta myös viestiksi siitä, kuinka ammattilaiset toimivat. Tässä mielessä oppimisympäristö toimi aidoimmillaan.

Opetusharjoitteluni oppilaitoksen opetussuunnitelmassa oppiminen perustuu ammatillisesta käytännöstä nouseviin monimuotoisiin ongelmiin. Koulutuksessa tärkeä ongelmakeskeinen oppiminen edellyttää tiedonkeruuta, ammatillisia sovelluksia ja hankitun tiedon sekä tekemisen analysointia, kyseenalaistamista ja käsitteellistämistä. Opetusharjoitteluni aikana opiskelijoiden työtä seurattessani nousi esille ongelmakeskeisyys ja yleensä kokemuksellisuus sekä yhteistoiminnallisuus. Eräänä päivänä kysyin kahdelta opiskelijalta, mitä he tekevät. He olivat ideoimassa pareittain tehtävää, jolla oli vain kuvainnollinen teema ja josta piti tulla jokin tuotos. Opiskelijoilla oli edessään prosessi, johon kuului tiedonkeruuta ja – käsittelyä, ongelmalähtöisen ja kokemuksellisen oppimisprosessin läpikäyminen. Lisäksi tehtävä oli ryhmätyö, jolloin erityisesti oppijan pitää osata huomioida myös toinen oppija vertaisenaan. Oppimisprosessissa toteutuu siten myös humanistisuuden lähtökohta oppilaan sitä välttämättä edes tiedostamatta.

Jokainen opintokokonaisuus päättyi yhteiseen arviointikeskusteluun, jossa opiskelijoilla oli mahdollista oppia myös vertaisopiskelijoiden töistä. Itsearviointi on myös tärkeä osa oppimaan oppimista. Ammatillisessa koulutuksessa oppija ohjataan aktiiviseen, laaja-alaiseen ja kriittisen tiedon prosessointiin. Työelämän nykyisessä jatkuvassa muutoksessa edellytetään kykyä pysyä muutoksen mukana kehittäen samalla omaa työtään kriittisesti. Tänä päivänä tiedon oletetaan olevan vanhaa jo puolenkymmenen vuoden sisällä. Toki kaikki tieto ei ole vanhenevaa. Ajatus siitä, kerran hankittu tieto tai koulutus ei enää riitä viiden vuoden päästä, täytyy sisäistää. Oppilaan pitää oppia ha-

kemaan tietoa teoria- ja käytännönläheisesti sekä yhdistämään ne. Oppija on samalla tiedon hankkija ja tutkija, joka muodostaa itse oman käsityksensä tiedosta. Opettajan tehtävänä on ohjata opiskelijaa konstruktiviseen tiedonkäsitykseen.

Opetusharjoittelun, omien ammatillisten opintojen sekä työelämän kokemuksen pohjalta ainakin kädentaitojen alalla tiedolla on monta merkitystä, asemaa ja tehtävää. Osa tiedosta on perusteita, jotka täytyy oppia voidakseen tuottaa uutta tietoa. Esim. kankaankudonnan sidospilla on tietona on oleellinen merkitys. Ilman sidospillisen tiedon tietämystä ja ymmärtämistä ruutupiirroskuvista ei synny kangasta. Perusteet hallittuaan opiskelijalla on mahdollisuus soveltaa tietoaan ja luoda uutta tietoa. Osa esim. kankaankudonnan opimateriaalista on luontevaa jakaa opiskelijoille, kaikkea ei ole mielekästä tehdä jokaisen itse. Opiskelijalle on oleellisempaa oppia ymmärtämään esim. kankaankudonnan sidosten muodostuminen ja muokkaaminen eli tieto toimii myös välineenä.

4.3 Opettajan ammatti-identiteetti

Luukkaisen mukaan opettajan kasvu ja kehittyminen on yksilöllinen ja jatkuva prosessi. Merkittävä tekijä siinä on ammatillisen identiteetin kehittyminen, jossa nyt painottuu persoonallinen kasvu. Aiemmin painottuivat enemmän tiedolliset valmiudet, ajattelun ja opetustaidon kehittyminen. (Luukkainen 2005, 173) Sisäistetyn opetussuunnitelman lisäksi opettaja omaksuu oman elämäkokemuksensa ja maailmankuvansa kautta myös muita kuin virallisen opetussuunnitelman tavoitteita. (Patrikainen 1999, 71 – 74) Kansasen mukaan opettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta perustuvat hänen henkilökohtaiseen tiedostettuun tai tiedostamattomaan uskomusjärjestelmäänsä. (Patrikainen 1999, 74)

Olen poiminut tähän joitakin oman ammatillisen identiteetin kehittymisen kannalta merkittäviksi kokemia asioita, sekä asioita, jotka ovat nousseet opettajakoulutuksen aikana tiedostetulle tasolle. Olipa kyse ammatillisesta tai opettajana kasvamisesta, ihmisen omalla henkilökohtaisella kasvulla ja kehitymisellä on siinä merkittävä rooli. Ilman omaa kasvamista ja kehittymistä ei kasva myöskään ammatillisesti. Jokainen myös kasvaa ja kehittyy yksilöllisesti, milloin on enemmän oman kasvun aika, milloin ammatillisen kasvun aika, jos niitä edes voi erottaa.

Omasta ammatillisesta kasvusta on havaittavissa jaksoja, joita on jälkeenpäin osannut tunnistaa. Ensimmäiset vuodet valmistumisen jälkeen menivät ammattiin ja työelämään opetellessa. Vuosien päästä ns. takki oli tyhjä. Ruohotie (1993) tarkoittaa kasvutarpeella, että yksilöllä on halu ottaa vastaan uusia haasteita, oppia uutta ja kehittää itseään omassa työssään ja ammatissaan. (Luukkainen 2005, 175) Omalla kohdallani hakeuduin jatkokoulutukseen. Koulutus kasvattaa sekä ammatillisesti että persoonallisesti. Toisaalta se päivittää ehkä tietoja ja taitoja työelämää varten, mutta myös nostaa uusia piirteitä ihmisenä, uusia näkemyksiä, jotka muokkaavat yksilöä persoonana. Omalla kouluttautumisella olen havainnut olevan merkitystä sekä ammatillisen että oman identiteetin kehittymiselle. Asioista tietoiseksi tuleminen nostaa itsetuntoa, jolloin myös avautuu mahdollisuus nähdä itsestään uusia piirteitä. Näkökenttä laajenee. Uudet mahdollisuudet herättävät mielenkiinnon erilaisiin asioihin, jolloin osaa tiedostaen kehittää itsessään myös ammatillisia puolia. Kiinnostus opettajakoulutukseen heräsi oman työn tutkimisen kautta, kuinka ohjaan kursseillani ja mitä oppimisprosessissa tapahtuu. Karin (1996) mukaan ammatillinen identiteetti on tietoisuutta siitä, mitä opettaja voi tehdä ja mitä hänen tulisi saada aikaan opettajan tehtävissä, joihin hän koulutuksen aikana hankkii perus pätevyyden. (Luukkainen 2005, 179) Omat heränneet kysymykset työssäni ovat vieneet eteenpäin kehitysprosessia kohti opettajuutta.

Ammatti-identiteetti kasvaa ja kehittyy siis kokonaisvaltaisesti koko ammatillisen koulutuksen ja ammatissa toimimisen ajan tutkimalla omaa työtään ja ajatteluaan, kulkemalla muutoksen mukana vuorovaikutuksellisessa ja kollegiaalisessa työ- ja oppimisympäristössä. Uskoisin, että meissä jokaisessa asuu pieni tutkimusmatkailija, kun vain annamme itsellemme luvan ja mahdollisuuden siihen!

4.4 Arvot

Opettajan työn perusta lähtee arvoista; sekä omista henkilökohtaisista että opetussuunnitelman määrittelemistä arvoista. Opettajan työhön tulisi sisältyä oman toiminnan motiivien ja päämäärien eettistä pohdintaa ja arviointia. Opettajan eettisten periaatteiden taustalla vaikuttavat arvot, joiden selvittäminen ja tiedostaminen auttavat vaikeiden valintojen tekemisessä. Tavoitteena on tukea oppilaan kasvua ja kehitystä, jotta hänelle muodostuu realistinen minäkuva, terve itsearvostus ja ehjä maailmankuva. Opettajan työ on jatkuvia arvovalintoja, joiden perustana on opettajan omaksuma ihmiskäsitys, mutta myös hänen oppimisteoreettinen ja pedagoginen ajattelunsa laatuun ja käsitykseen omasta työnkuvasta. Arvot ja arvostukset muodostavat eettisen pohdinnan perustan. (Luukkainen 2005, 74 - 92) Luukkaisen mukaan arvojen pohdintaa opitaan vain pohtimalla arvoja; yhdessä, laajasti, kantaaottavasti, perustellen ja sitoutuen. Kuulostaa yksinkertaiselta, mutta todellisuudessa vaatii pitkäjänteistä työtä siirtää arvojen merkitys näkymään työelämässä. Opettajan työssä se on työn luonteen vuoksi ollut ensiarvoisen tärkeässä roolissa jo aikoja. Käsityksiä hyvästä opettajasta muistaa itse jo omasta kouluajasta.

Omassa työyhteisössäni arvokeskustelua käytiin joitakin vuosia sitten, kun työntekijämme osallistuivat strategiatyöskentelyyn. Silloin keskustelu jäi keskusteluasteelle ja pinnalliseksi, arvot mukailivat liiton arvoja. Arvoja ei au-

kaistu, mitä ne tarkoittavat käytännön työssä. Eräs toimihenkilöstämme kar-
toitti opinnäytetyönään henkilöstön osaamista ja kehittämistarpeita, jolloin
hän törmäsi vision ja arvojen näkymättömyyteen työyhteisön joukossa. Arvo-
jen merkitystä ei ymmärretty, kun niitä ei ole jalkautettu. Päivittäessäni tut-
kintoani AMK-tutkinnoksi v. 2004, tein opinnäytetyönä yhdistyksellemme
uuden asiakaslehden sisällönsuunnitelmaa, jossa jouduin loppujen lopuksi
arvojen eteen. Toimintamme pohjautuu arvoihin, joiden tuli myös näkyä asia-
kaslehden sisällössä, jotta siitä tulisi meidän oman toiminnan näköinen. Työs-
säni päätin jatkaa edellisen opinnäytetyöntekijän tuloksia, ja jalkautin arvo-
keskustelun työyhteisön pohdittavaksi. Kävimme kohta kohdalta läpi, millä
tavoin arvo näkyy esim. artikkelissa, mallistossa tai pääkirjoituksessa. Lukies-
sani ja pohtiessani opettajan työn perustaa löysin taas itseni arvojen keskeltä.
Edellisessä tehtävässäni arvokeskustelu käytiin työyhteisön parissa, ei niin-
kään omien henkilökohtaisten arvojen keskusteluna ja pohtimisena. Joten mi-
tä ilmeisimmin minun on arvojen pohtimista jatkettava, jotta voisin kehittää
omaa opettajuuttani.

Ihmiskäsitykseni nojaa humanistiseen näkemykseen. Jokainen on ainutlaatui-
nen ja ainutkertainen yksilö, jota kunnioitan siinä kuin itseänikin. Jokaisella
on oikeus omiin ajatuksiin, mielipiteisiin, ja tunteisiin. Jokaisella ihmisellä on
sekä oikeuksia ja velvollisuuksia itseään ja muita kohtaan. Opettajana halu-
an toimia rehellisesti, oikeudenmukaisesti ja tasavertaisesti sekä oppilaiden
kanssa että työyhteisössä, jotta kukin voisi tuntea itsensä hyväksytyksi. Koska
en varsinaisesti ole toiminut opettajana oppilaitoksessa opetusharjoittelua lu-
kuun ottamatta, olen pohtinut arvoihin liittyviä asioita sekä omasta henkilö-
kohtaisesta käsityksestäni ihmisarvoa tai oppimista kohtaan että opetushar-
joittelun ja oman työn kautta. Osittain olen myös pohtinut asioita suhteessa
omiin lapsiin (4 lasta). Minulle jokainen heistä on eri yksilö ja persoona, joilla
on yllä mainitsemiani oikeuksia ja velvollisuuksia. Lapsilleni olen korostanut
jokaisen ihmisen erilaisuutta ja ainutlaatuisuutta yhtä arvokkaina asioina.

Nuorimmat lapset ovat kaksoset, mikä on aiheuttanut sekä kysymyksiä heille että heiltä itseltään. Molemmat silti ymmärtävät olevansa eri yksilöitä erilaisine ominaisuuksineen. Kaikille lapsilleni pyrin olemaan yhtä oikeuden mukainen ja tasavertainen, kuten toimin myös opettajana, kuten myös toimin omassa työssäni työpajan ja kurssien ohjaajana sekä työyhteisön jäsenenä.

Tärkeimpinä asioina missä tahansa ympäristössä pidän toisista ihmisistä välittämistä, kuten myös Luukkainen kirjoittaa opettajan tärkeimmästä arvosta: "Välittämisen filosofia on tärkein arvo." (Luukkainen 2005, 90) Eräässä verkkokeskustelussa opettajakoulutuksen aikana eräs opettaja kirjoitti opettajan muuttuneesta työstä; opettajan pitäisi olla opettaja, sosiaalityöntekijä, opinto-ohjaaja, poliisi, jne. ja hän ihmetteli, miten tähän on tultu. Väittäisin, että osaksi juuri välittämisen puutteesta. Nykyajan työn muuttuminen jatkuvaksi kii-reeksi ja paineiseksi (joko työn määrästä tai epävarmuudesta toista), työn tehokkuus on kaikessa toiminnassa ensimmäisenä. Perheiden yhteinen aika jää jalkoihin, jolloin helposti kärsii parisuhde, jonka jälkeen voi koko perhe huonosti. Elämästä muodostuu vähitellen oravanpyörä. Välinpitämättömyys lähtee pienistä asioista ja kasvaa möykyksi, jonka purkaminen on vaikeaa. Välittäminen lakkaa vähitellen ja jos kierrettä ei saada katkaistua, ihmiseltä katoaa elämästään arvoja, joita hän on pitänyt tärkeinä. Vanhemmat välittävät lapsilleen omalla esimerkillään toisesta ihmisestä välittämisen perusarvon asuivatpa he ydinperheessä tai eivät. Mutta jos lapsi ei saa turvallisuuden ja välittämisen tunnetta omasta perheestään (mikä se kenelläkin on), ehkä hän hakee sen koulusta. Opettaja kuitenkin on turvallinen aikuinen, joka välittää. Jos opettaja menettää välittämisen tunteensa, mielestäni hän menettää otteensa oppilaaseen, työhönsä ja itseensä.

Lasten ja aikuisten ohjaaminen on erilaista. Omassa työssäni kädentaitojen ohjaajana asiakkaat tulevat harrastamaan vapaaehtoisesti, joten he useimmiten ovat jo erittäin motivoituneita. He tulevat omista lähtökohdistaan ja ymmärtävät yleensä mitä hakevat. Lasten äitinä ja myös opettajana joutuu perus-

telemaan tarkemmin, miksi jokin asia on tärkeä lapselle. Varsinkin äitinä törmää usein siihen, että lapsi ei ymmärrä vanhempien tarkoittavan hyvää. Kuten vanhemmat niin opettajakin toimii vain lapsen edun mukaisesti. Luukkainen (2005) sanoo opettajan ammatin olevan eettinen ammatti ja että opettamisessa eettisyys tarkoittaa oppilaiden tarpeiden ja edun ensisijaista huomiointia. Opettajuuteen liittyy aina pyrkimys välittää jotakin arvokasta ja tärkeää lapsille. Luukkaisen mukaan opettajan työssä on kyse avarakatseisen ihmisen kehityksen tukemisesta. (Luukkainen 2005, 74 - 76) Jotta aikuinen tai opettaja voi uskottavasti ja aidosti olla kiinnostunut lapsesta ja hänen hyvinvoinnistaan, oppimisesta sekä tulevaisuuden kuvan luomisesta, täytyy oma arvojärjestelmä olla sisäistettynä ja pohdittuna. Täytyy uskoa itseän ihmisenä, kasvattajana ja opettajana, jotta myös oppilas kokee olevansa hyväksytty, tärkeä, arvokas.

Edellisten ihmisarvoon liittyvien pohdintojen lisäksi kädentaitojen ohjaajana pidän tärkeänä esteettisyyttä, kestävän kehityksen arvoa, kulttuurisia ja ammatillisia arvoja. Kädentaitoihin liittyy olennaisesti kauneuden käsitteitä ja mielihyvän tunteita, jotka ovat myös itselleni arvokkaita asioita, mutta myös opettajana esteettisyyden arvon välittäminen on tärkeää. Esim. käsityöläiselle tuotteen esteettisyydellä on merkitystä myös taloudellisesta näkökulmasta.

Oman ammatillisuuden ja ammattialan arvo kuuluu ammatillisen opettajan perusarvoihin, jotka kuuluvat välittää myös oppilaille. Osa muotoilun ja kädentaitojen opiskelijoista valitsevat ammatikseen käsityöläisyyden. Omalla kohdallani kädentaitojen arvostus suomalaisena kulttuurisena perinteenä, sen jatkajana ja uudistajana kuuluvat omiin vahvoihin arvoihin. Itselleni on tärkeää myös taidon ylläpitäminen ja kehittäminen, sillä käsillä tekeminen on osa minun persoonaani, mutta myös oman ammatillisen identiteetin kehittäminen vaatii itse taidon ylläpitämistä. Käsityöhön liittyy usein myös voi-

makkaita tunteita; esineillä voi olla suurta tunnearvoa. Ne voivat olla sukuun liittyviä, tiettyihin elämänvaiheisiin tai lahjoja erityiseltä henkilöltä. Myös käsityöläisyydellä sinänsä on tunnearvoa henkilölle itselleen että myös yhteiskunnassa sillä on arvoa perinteisenä ammattina ja myös tulevaisuuden ammattina.

Kädentaitojen opettamisessa sekä yleensä käsillä tekemisessä nousee esille kestävä kehitys. Luonnon kunnioittaminen materiaalivalinnoissa, tuotteiden suunnittelu ympäristöön sopiviksi ja tuotteiden hävittäminen luontoa rasittamatta ovat käsillä tekijöille tärkeitä. Luukkaisen mukaan myös kestävä kehitys pitää ulottaa myös sosiaaliseen ja henkiseen kehitykseen. (Luukkainen 2005, 89) Nyky-yhteiskunnassa ihmisen henkiseen hyvinvointiin pitäisi kiinnittää yhä enemmän huomiota, jotta jaksaa tehdä ja kehittää työtään sekä ylläpitää myös ihmissuhteitaan. Luukkainen sanookin, että ihmistä huomioon ottava ja tukeva suhdeverkosto nähdään osana sosiaalista kestävästä kehitystä. (Luukkainen 2005, 89)

Kädentaitojen opettajana oppimiseen liittyvät arvot liittyvät sekä ihmiseen sinänsä ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Jokainen oppii omasta lähtökohdastaan, jota myös opettajana haluan tukea. Kädentaitojen oppiminen on myös osa sosiaalista vuorovaikutusta eri opettajien, mestareiden ja oppilaiden välillä erilaisissa oppimisympäristöissä. Jokaisella on kädentaitojen edistämiseen arvokasta tietoa ja taitoa, jota on mahdollista välittää yhteiseen käyttöön.

5 KÄDENTAITOJEN PEDAGOGIIKKA

Kehittämistehtävän kädentaiteiden pedagogiikkaa käsittelevässä osassa olen lähestynyt käsityötä teorialähtöisesti tieteenä, taidon oppimisena, oppimisen strategiana sekä lyhyesti käsityön opetusta eri ammatillisissa koulutuksissa ja vapaan sivistys eri tahoilla.

5.1 Käsityön toimintaympäristö

Käsityö tieteenalana on nuori. Helsingin yliopiston Opettajakoulutuslaitoksella perustettiin 1982 tekstiilioppi käsityönopettajien koulutuslinjalle. Samoihin aikoihin Turun yliopistolla perustettiin käsityökasvatuksen professuuri, mutta yleensäkin kaikki ovat olleet kasvatustieteen suuntautuneita. Helsingin yliopistossa käsityötiede tutkintoaineena perustettiin v. 1991, jolloin on avautunut mahdollisuus myös lisensiaatin ja tohtorintutkintoihin. (Anttila 1996, 11 - 12) Käsityötiede tutkii käsityönä valmistettavia tuotteita ja niiden valmistuksen prosesseja sekä näihin vaikuttavia tekijöitä. (Anttila 1998, 8) Käsityötiede korostaa käsityötaidon suurta merkitystä ihmisen hyvinvoinnille ja esteettiselle kokemusmaailmalle.

Käsityöllä on monia merkityksiä, se voi tarkoittaa käsin tai käsissä pidettävien työkaluin suoritettavaa työtä tai käsin tehtyä tuotetta. Käsityö voi olla tekijälleen syvä tyydytyksen aihe tai se voi olla vain tavallista viihtymistä. Käsityöllä on sosiaalisia, taloudellisia ja kulttuurisia ulottuvuuksia. Varsinkin käsityön traditiota ylläpitävä ja kehittävä voima kuuluu kansalliseen identiteettiimme. (Anttila 1996, 10) Oma työkenttäni vapaan sivistystyön parissa tai ammatillisen koulutuksen puolella ajatellen peruslähtökohdat ovat samoja käsillä tekemisestä, mutta eri henkilöille ja eri toimintaympäristöissä korostuvat eri asiat. Käsi- ja taideteollisuusalan opiskelijoille luova toiminta nousee ehkä tärkeämmäksi kuin viihtyvyys ja sosiaalisuus, jotka ovat usein merkittäviä

käsityön harrastajille. Toki luovuus ja itsensä ilmaiseminen ovat kaikille käsillä tekijöille tärkeitä tarpeita.

Käsityön alue koostuu monista eri materiaaleista ja tekniikoiden osa-alueista, joita voi puolestaan lähestyä monesta eri suunnasta. Anttilan mukaan ympäristökokonaisuuteen kuuluvat ihmisen itsensä lisäksi kulttuurinen -, taloudellinen, tuotannollinen ja luonnonympäristö, joita käsityötiede tutkii hakien erilaisia näkökulmia. Käsityötaito merkitsee kaikkien osa-alueiden hallintaa, joten sen merkitys on suurempi kuin vain tekninen osaaminen. (Anttila 1996, 36 - 37)



Kuvio 2. Käsityötä määrittävät tekijät. (Anttila 1996, 37)

Kädentaitojen opettajan on sisäistettävä myös itse eri osa-alueet, jotta hän kykenee nostamaan niistä oleellisia asioita opiskelijoille riippuen opiskelijaryhmästä ja opintojen tavoitteista, olipa kyse ammatillisesta koulutuksesta tai harrastustoiminnasta. Anttilan mukaan valintojen tekeminen erilaisten näkökulmien välillä on arvovalintaa. (Anttila 1996, 39) Opettajan työn perusta on arvoissa, joita jo olen käsitellyt aikaisemmin. Erityisesti kädentaitojen opettajan arvopohja täydentyy lisäksi käsityön olemukseen liittyvistä näkökulmista. Käsityötaitoon liitettäviä arvoja ovat mm esteettiset, taloudelliset, tekniset, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset, tunneorvot, ammatilliset, kulttuuriset ja moraaliarvot. (Anttila 1996, 55 - 56)

Anttilan mukaan käsityön ja muotoilun toiminnassa kohoaa esiin erilaisia tiedon intressejä; tekninen -, praktinen -, kriittinen – ja intuitiivinen tiedonintressi. Tekninen tieto selittää erilaisia ilmiöitä esim. havaintojen, kokeilujen tai mittausten keinoilla. Käsityön tekemisessä materiaalien oikealla valinnalla on tärkeä merkitys esim. tuotekehitystyössä. Praktinen eli tulkinnallinen tiedonintressi pyrkii ymmärtämään ihmistä hänen ympäristössään. Esimerkiksi käsityöläinen joutuu tekemään tulkintoja arvioidessaan tuotteen esteettisyyttä ja arvoa ostajalle. Kriittistä tiedon pohdintaa tarvitaan arvioidessa esim. erilaisia menetelmiä, vaiheita, ratkaisuja lopputuloksen kannalta. Muotoilija tarvitsee kriittistä tiedon käsittelyä vertaillaessaan useiden eri tuotteiden ergonomisia ominaisuuksia ja niiden markkinoitavuutta. Luovan ajattelun ja intuition tuottama tieto on peräisin omista subjektiivisista tuntemuksista, elämyksistä, kokemuksista ja oivalluksista. Habermasin (1974) mukaan kaikki tieto on johonkin intressiin sidottua. (Anttila 1998, 20 - 21)

5.2 Käsityötaidon oppiminen

Käsityötaidon oppimisprosessi edellyttää monenlaisia tekijöitä. Käsityötaitoon tarvitaan yleisen älykkään suoriutumisen ohella erityyppisiä kätevyys- ja ha-

vaintotekijöitä, luovuuden ja muodonantokyvyn tekijöitä, positiivisuutta ja aktiivisuutta. Myös kommunikaatioille eli kyvyille viestittää eri asioita annetaan suuri merkitys. (Anttila 1996, 51) Tyypillistä käsityön tekijöille on hyvä motivaatio ja halu vaikuttaa jollakin tavoin suhteessa ympäristöön. Käsityön tekemiseen tarvitaan lisäksi sitkeyttä.

Käsityön tekijälle erilaisten aistien merkitys on suuri. Ihmisen aistit jaetaan vanhoihin, ihmisen varhaiskehitykseen liittyviin (proprioseptisiä eli elimistön sisäisiä) ja myöhemmin kehittyneisiin aisteihin. Sisäisiä aisteja ovat mm. paineasti, lihas-, jänne- ja nivelaisti sekä tasapainoaisti ja kinestesia. (Anttila 1996, 41) Käsityöläinen tarvitsee herkkyyttä näille elimistön sisäisille aistimuksille esim. muodon hahmottamiseen tai koneiden ja laitteiden hallintaan. Ihoaisti on ihmisen lähiaisti. Käsityön tekijälle käsin kosketeltavuus kertoo enemmän kuin tuhat sanaa. Näköaistin välityksellä käsityölle annetaan värit, valo, visuaalinen muoto ja tekstuuri (esim. kankaan pinta). Myös kuuloaisti on käsityön tekijälle tärkeä. Kankaan kahina on merkityksellinen vaatteiden suunnittelussa. Kankaankutojalle kudontarytmi viestii tasaisen tiheyden aikaansaamisesta tekstiiliin, esim. pellavaliinassa.

Englantilainen Harrison on koonnut käsityötaitoon ja design-prosessiin tarvittavia taitoja, tietoja ja arvoja, jotka muodostavat teknologisen kyvykkyyden. Tarvittavat taidot ovat tutkimisen, keksimisen, soveltamisen, arvioinnin ja kommunikoinnin taitoja. Tiedot koostuvat materiaaleihin, energiaan ja kontrolliin. Arvot vastaavasti esteettisiin, taloudellisiin, teknologisiin ja moraalsiin tekijöihin. (Anttila 1996, 48)

Anttila jakaa taidon oppimisen orientaatiovaiheen jälkeen kolmeen eri vaiheeseen:

a. Tiedostamisvaihe (kognitio)

Oppilas tekee havaintoja, hankkii tietoja, kehittää mielikuvaa suorituksesta, ymmärtää tehtävän ja tunnistaa keskeiset vaati-

mukset. Visuaalinen kanava hallitsee suoritusta enemmän kuin vielä harjoittelu.

- b. Jäsentyminen vaihe (assosiaatio eli kiinnittyminen, harjaantuminen)
Kognitiivinen osuus vähenee ja tilalle tulee motorinen harjoittelu. Toiminnot niveltyvät toisiinsa, toimintamalli vakiintuu kun harjoitus tuottaa tulosta.
- c. Täydentymisen vaihe (autonominen vaihe)
Monivaiheiset kokonaisuudet hallitaan sujuvasti, tietoisien kontrollin osuus vähenee. Häirinnän ja rasituksen sietokyky lisääntyy. Vaihetta hallitsee kokonaisuuksien hahmottaminen ja hallinta. (Anttila 1996, 60–61)

Taitojen oppimisessa erilaisilla harjoitusmenetelmillä on tärkeä asema. Vartiaisen (1989) mukaan käytännöllisten taitojen opettamisessa käytetään menetelmiä, jotka perustuvat tehtävän suorittamiseen eri tavoin tekemällä tai menetelmiä, joissa painottuvat puhuminen, kuvittelu ja ajattelu. Jos painopiste on ulkoisessa suorittamisessa, puhutaan tekemällä harjoittelusta. Mikäli harjoitellaan sisäisesti ajatellen ja kuvitellen, puhutaan mentaalisesta harjoituksesta. (Suojanen 1993, 142)

Erilaisia työnopetuksen menetelmiä, jotka soveltuvat esim. yksinkertaisten työtekniikkojen opetteluun tai suunnittelu- ja valmistusprosessin ohjaamiseen ovat mm. heuristinen ohjaaminen, kognitiivinen itseopiskelu, neljän ja viiden askeleen mallit ja CMS - strategia.

Heuristisilla säännöillä tai ohjeilla on tarkoitus auttaa tavoitteeseen vievän strategian muotoilemisessa. Monimutkaisetkin tehtävät koostuvat yksittäisistä työvaiheista. Heurististen sääntöjen (ohjeiden) tehtävä on käsityöllisissä tehtävissä kiinnittää käsityöntekijän huomio keskeisiin kohtiin työn suunnittelussa ja tekemisessä.

Kognitiivinen itseopiskelu on mentaalista harjoittelua ja eri harjoitusmenetelmien yhdistämistä käytännössä. Opetus etenee seuraavasti;

1. Ohjaaja näyttää käytännön ratkaisun verbalisoiden samalla suorituksen vaiheita ja antaen ohjeita ja neuvoja. Oppilas havainnoi opettajan suoritusta.
2. Oppilas tekee tehtävän ja ohjaaja ohjaa antaen neuvoja.
3. Oppilas tekee tehtävän verbalisoiden neuvot ja ohjeet ilman apua.
4. Oppilas tekee tehtävän verbalisoiden yhä lyhyemmässä muodossa ohjeet ja säännöt. Toiminnan säätely sisäistyy.
5. Harjoittelu on puhtaasti kognitiivisten operaatioiden varassa. Keskeisessä asemassa ovat ohjauksessa annettavat heuristiset ohjeet.(työn kriittiset kohdat)

Kognitiivinen itseopiskelu on opettajakeskeistä ja siinä painottuu tekemällä harjoittelu. Se on todennäköisesti kehitetty ohjaamaan vain yhtä oppilasta kerrallaan, joten se ei sellaisenaan sovi koko luokan opetusmenetelmäksi.

Yleisin Suomessa käytetty työnopastusmenetelmä on ns. neljän askeleen menetelmä. Opetus jaksottuu vaiheisiin; valmista, opeta työ, kokeile taito ja tarkasta. Neljän askeleen malliin kuuluu havainnointiin perustuvaa ja tekemällä harjoittelua sekä verbaalista harjoittelua. Vartiainen (1989) on kehittänyt viiden askeleen mallin, jossa teoriasidonnaisuutta on parannettu liittämällä toiminnan teoriaan. Opetus jaksottuu siten seuraavasti; valmistautumisvaihe, opetus, mentaalinen harjoittelu, taidon kokeilu ja tarkastus. Valmistautumisvaiheessa keskeistä on tavoitteen ja sen rakenteen esittely, jotta oppilaalle muodostuu sisäinen malli tehtävästä; oppilas pitää saada ajattelemaan. Opetus auttaa tehtävän kokonaiskuvan muodostamiseen ja työn kriittisiä kohtia koskevien sääntöjen löytämisessä. Opiskelijan tehtävänä on havainnoida ja analysoida tehtävän tekemistä. Mentaalinen harjoittelu viimeistelee tehtävää, jotta siitä syntyy sisäinen malli. Oppilasta pyydetään ensin kertomaan tehtävän päävaiheet ja tavoitteet verbaalisesti ja sen jälkeen toistamaan sama itseksseen (kognitiivinen harjoitus). Vaiheen tarkoitus on aktivoida oppilas älylli-

sesti. Taidon kokeilu selvittää, kuinka edellisten vaiheiden avulla on pystytty muodostamaan tehtävää koskeva tietoperusta. Tarkastus paljastaa onko tiedoista muodostunut taito ja mahdollisesti automaattinen valmistus. Vaiheita voi myös toistaa ja palata niissä takaisin. Myös tavallisesti mentaalinen vaihe jää pois, jos tehtävä ei ole vaikea.

Suonperä (1992) on kehittänyt CMS - strategian mallin, joka perustuu psyko-motorisen suorituksen kriittisten kohtien analysoinnille, niiden havainnolliselle esittämiselle ja mentaaliseen harjoitukselle. Opettaminen alkaa teoreettisella osuudella (orientointi, tavoitteet), jota seuraa havaintoesitys, jossa näytetään opittavan suorituksen kokonaiskuva (esim. demonstraatio, kuvanauha). CIO analyysi (critical incident observation) esitetään etukäteen videonauhalla, joka ohjaa oppilasta kriittisten kohtien havainnointiin ja analyysiin. Rentoutuminen ennen videonauhan katselua auttaa oppilasta keskittymään ja lopuksi tapahtuu motivointi ennen mentaaliharjoitusta. Mentaalivaiheessa on tarkoitus kerrata suoritus mielikuvien avulla. Strategia päättyy fyysiseen harjoitukseen palautteineen ja ohjauksineen. Käsityötehtävien tekemisessä kriittisten kohtien analyysi on erittäin tärkeä, sillä esim. taitamaton tekijä saattaa jopa hutiloida juuri niissä kohdissa, jotka ovat keskeisiä työn onnistumisen kannalta. Siksi juuri kriittisten kohtien analysoinnin opettaminen on tärkeää työn opettamisessa. (Suojanen 1993, 144 – 151)

Suojasen (1993) mukaan käsityökasvatus on toimintaa, jossa kasvatus- ja opetustarkoituksessa tuotetaan esineitä erilaisia materiaaleja, työskentelyvälineitä ja toteutustekniikkoja käyttäen. Käsityön tekemisen yhteydessä puhutaan rationaalisesta eli tarkoituksenmukaisesta työskentelyprosessista. Se on tapahtumasarja, jossa mahdollisimman vaivattomasti ja vähin työvaihein saavutetaan asetettu tavoite siten, että tämä on tekijästä esteettisesti tyydyttävä ja käyttöominaisuuksiltaan toimiva. (Suojanen 1993, 14–15)

Käsityön oppimisen strategia

Suojanen korostaa oppijan ja opettajan välistä vuorovaikutussuhdetta motivaation syntymiselle ja oppijan oppimistyylin löytämiselle. Hänen kirjassaan tuodaan esille erilaisia strategioita, jotka vaikuttavat oppimisen laadullisiin tekijöihin. Oppilaan, oppimistehtävän ja opettajan vuorovaikutussuhdetta kuvataan käyttämällä neljää tilanneorientaatiota, joiden on todettu selittävän oppimisen tasossa ilmeneviä eroja. Tehtäväorientaatiolle on tyypillistä tehtävän ymmärtämiseen ja hallintaan tähtäävä toiminta. Oppilas ottaa vastuun oppimisesta itselleen. Hän pyrkii itsenäiseen toimintaan ja onnistumisen kriteerinään varmuuden ja hallinnan kokemus. Riippuvuusorientaatio merkitsee oppimistilanteen sosiaalisten suhteiden nousemista keskeisiksi hallintayritysten kohteiksi. Vastuu oppimisesta siirtyy opettajalle, jonka odotukset oppilas pyrkii täyttämään. Oppiminen jää pinnalliseksi ja puutteelliseksi. Minädefensiivinen orientaatio ilmenee siten, että oppimistehtävä ei koeta kiinnostavaksi, vaan tilanteesta ja siinä koetusta uhkasta yritetään selvittää jonkin turvallisen hallintastrategian avulla. Oppimiskyvyistään epävarma ja epäonnistumista pelkäävä oppilas tulkitsee oppimistilanteen minän uhkaksi. Jatkuva ongelmaratkaisun välttäminen johtaa oman minä kehityksen estymisen. Epäonnistumisen pelko on este uuden asian oppimiselle. Omistautumaton orientaatio ilmenee arvonkieltämisenä, jolloin koulun opetuksella ei ole oppilaalle merkitystä.

Oikinuoran mukaan ainoastaan tehtävään orientoitunut opiskelustrategia näyttää johtavan yleiseen pyrkimykseen asioiden syväprosessoinniksi, joka taas kehittää ajatteluprosesseja. Opettajan toiminnalla on siten ratkaiseva vaikutus, millaisen oppimisen strategian oppilas aikaa myöten itselleen kehittää. Suojasen mukaan kognitiivisen oppimiskäsityksen periaatteiden mukaan toimivalla opettajalla on suuremmat mahdollisuudet kehittää omavastuullisuutta ja sisäistä motivaatiota kuin behavioristisen oppimiskäsityksen omaksumineella opettajalla. Käsityötä opettavalle on erityisen tärkeää eriyttämisen ky-

ky, sillä käsitöissä on suuria eroavaisuuksia oppilaiden vaihtelevan taitotason ja mielenkiinnon vuoksi. Hyvältä käsityön opettajalta edellytetään vielä humanistiseen oppimiskäsitykseen perustuvaa otetta oppilaisiin. (Suojanen 1993, 130 -132)

5.3 Käsityö erilaisissa oppimisympäristöissä

Käsityön opetusta Suomessa antavat yleissivistävän koulutuksen lisäksi ammatilliset oppilaitokset, käsi- ja taideteollisuusoppilaitokset, taiteen perusopetusta antavat tahot sekä vapaan sivistystyön eri tahot. Jatko-opintoja on mahdollista suorittaa mm Taideteollisessa korkeakoulussa, käsityön opettajien koulutuksessa ja ammattikorkeakouluissa. Kehittämistehtävässäni olen määritellyt lyhyesti opetusta antavan tahon tavoitteet ja roolin käsityön opetuksessa. Aiherajaukseni mukaan käsittelen vain niitä tahoja, joissa itselläni on mahdollisuus toimia opettajana.

Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on antaa yhteiskunnan ja työelämän sekä niiden kehittymisen edellyttämää, ammattitaidon saavuttamiseksi ja ylläpitämiseksi sekä jatko-opintojen harjoittamiseksi tarpeellisia valmiuksia. Käsityöalan koulutusammattien kohdalla pyritään selvästi antamaan kokonaiskäsitys tuotteiden suunnittelun ja valmistuksen prosesseista painopisteen ollessa kuitenkin edelleen rationaalisissa valmistusprosesseissa. Vaate-
tusalalta valmistuu esim. mallipukineiden valmistajia, kaavanpiirtäjä-
leikkaajia, modisteja ja vaatetusteknikkoja. Teknisellä alalla on mm. puutekniikan linja, kone- ja metallitekniikan linja ja hienomekaanikon koulutusammatti. (Suojanen 1993, 30) Ammatillisessa koulutuksessa korostuu tekninen osaaminen, tuotannollisuus ja taloudellisuus tarkasteltaessa käsityön merkitystä sen ympäristökokonaisuudessa.

Käsi- ja taideteollisuusoppilaitoksen yleistavoitteessa määritellään tarkoituksena olevan kehittää työelämässä joustavaa, monipuolista, kokonaisuutena hallittua valmistus-, suunnittelu- ja korjaustoimintaa. Kulttuurituntemuksella, havaintokyvyllä, luovuudella ja hyvällä käsityötaidolla pidetään yllä ja kehitetään suomalaista esine- ja ympäristökulttuuria tuotannon ja siihen liittyvien tekijöiden kautta. (Suojanen 1993, 30) Koulutuksessa korostuu teknisen osaamisen lisäksi esteettisyys sekä kulttuurin tuntemus ja luonnonympäristön merkityksen huomioiminen. Käsi- ja taideteollisuusalan oppilaitoksista valmistuu artesaaneja toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta ja artenomeja / muotoilijoita ammattikorkeakoulusta.

Taiteen perusopetus on lapsille ja nuorille järjestettyä eri taiteen alojen opetusta. Taiteen perusopetuksen käsityöllä tarkoitetaan valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden mukaan laadittuun opetussuunnitelmaan perustuvaa systemaattista, vuodesta toiseen jatkuvaa ja etenevää, pätevin opettajavoimin annettua käsityön opetusta. Käsityönopetusta annetaan käsityökouluissa ja työpajoissa, joiden toiminnasta vastaavat esim. kansalais- ja työväenopistot, käsi- ja taideteollisuusyhdistykset tai kunnan koulu- ja kulttuuritoimi. (Suojanen 1993, 32) Tällä hetkellä taiteen perusopetusta annetaan myös aikuisille, jota myös oma työyhteisöni on suunnittelemassa.

Kansanopistot, kansalais- ja työväenopistot sekä käsi- ja taideteollisuusyhdistykset opettavat erilaisia tietoja ja taitoja, jotka ovat tarpeellisia kansalaisten elämässä, jotka antavat pohjaa jatko-opinnoille tai jotka edistävät henkistä hyvinvointia. Opetus perustuu vapaaehtoisuuteen. Käsi- ja taideteollisuusjärjestön toiminnan tarkoituksena on suomalaista käsityötä koskevan tiedon ja taidon ylläpitäminen ja uudistaminen. (Suojanen 1993, 34 – 35)

6 ERILAISIA LÄHESTYMISTAPOJA KÄDENTAITOJEN OPETUKSESSA

Erilaisia lähestymistapoja olen valinnut perustuen edellisiin teorioihin ja käsityksiin kädentaitojen pedagogiikasta sekä omiin kokemuksiin kädentaitojen ohjaajana sekä omassa työssäni että opetusharjoittelun aikana. Myös käsitykset tiedon rakentumisesta ja oppimisesta kädentaitojen opetuksessa ovat lähtökohtia valinnoille. Erityisesti oma kiinnostus erilaisia menetelmiä tai lähestymistapoja kohtaan on merkittävä juuri omaa kädentaitojen opettajuutta ajatellen. Olen halunnut perehtyä aiheisiin myös siitä näkökulmasta, kuinka ne sopisivat omaan persoonalliseen tapaan ohjata vai kokisinko tarvetta uudistaa käsityksiäni kädentaitojen ohjauksessa.

6.1 Kokemuksellinen oppiminen

Kokemuksellisessa oppimisessa korostuvat oppimisen tapahtuminen prosessina kehämäisinä sykleinä, missä ajatusten ja toiminnan reflektiolla on olennainen merkitys. Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallissa on neljä vaihetta, jotka painottavat eri oppimisen vaiheita. Oppimisen perustana toimii oma kohtainen kokemus. Toisena vaiheena on pohdiskeleva havainnointi (reflektio), jonka tarkoituksena on erilaisten näkökulmien avulla liittää erilaisiin yhteyksiin. Kolmannessa vaiheessa ongelma pyritään käsitteellistämään loogisen ajattelun avulla ymmärrettävään muotoon. Neljännessä toiminnan vaiheessa on tavoitteena etsiä käytännön ratkaisuja. Kolbin teoriassa toteutuu oppimisen holistisuus eli kokonaisvaltaisuus. Kolb kuvaa oppimista inhimillisen, sekä sosiaalisen ja fyysiseen ympäristöön sopeutumisen pääprosessina. Oppijalle kokemus on persoonallinen, omakohtainen, se on subjektiivista ja toisaalta objektiivista, jossa oppija on sosiaalisessa vuorovaikutussuhteessa toisten oppijoiden ja ympäristön kanssa. Oppija on kokemuksessa mukana sekä sisäi-

sesti että ulkoisesti. Hän osallistuu oppimiseen koko persoonallaan älyn, tunteiden ja aistien osalta. (Poikela 2003, 123 -128)

Ihminen oppii useita asioita kokemuksen kautta myös koulun ulkopuolella. Sisäistääkseen ja ymmärtääkseen oppimansa hänen pitää kyetä muodostamaan tietoa kokemuksesta. Ilman omaa pohdiskelua tai käsitteellistämistä oppiminen jää vajaaksi. Kädentaitojen oppimisessa opittujen asioiden soveltaminen on vaikeaa, jos ei ole sisäistetty asiaa. Esim. huovutuksessa villakuidun huopumiseen vaikuttavat useat tekijät. Niiden havainnollistaminen ja ymmärtäminen itse tekemisen ohella ovat ensiarvoisen tärkeitä, jotta oppilas oppii ja sisäistää huovutuksen periaatteet. Oppilas voi tehdä käsityön valmiiksi, jos ohjaaja kertoo jokaisen vaiheen, mutta ilman omaa ymmärrystä hän ei pysty käyttämään oppimaansa uudelleen ilman ohjaajaa.

Suojasen (1993) kaikki kokemus ei johda oppimiseen, mutta kokemus luo perustan ja mahdollisuuden oppimiselle. (Suojanen 1993, 117) Joissakin kädentaitojen oppimisessa uskon näin olevan. Joskus käsityötekniikka voi olla niin monimutkainen, että sitä on vaikea ymmärtää ensimmäisellä kerralla. Täytyy kokeilla useita kertoja, jotta hahmottuu tekninen kokonaisuus. Sama esimerkiksi huovutuksesta. Jos oppilas ei ole ennen huovuttanut, hän ei välttämättä hahmota kaikkia vaiheita ja mikä niiden tarkoitus on. Ensimmäinen kerta menee prosessin kokonaisuuden hahmottamiseen, jonka jälkeen on helpompaa pilkkoa oppimisen alueet vaiheisiin ja pohtia niiden merkityksiä, käsitteellistää ja toteuttaa huovutus siten, että oppii soveltamaan osaamistaan ja tietoaan seuraavassa työssä. Taidon oppimisen voi hyvin vaiheistaa erilaisiin asteisiin tiedostamisesta ja havainnoinnista, motorisesta harjoittelemisesta sujuvaan kokonaisuuden hallintaan.

Omassa työssäni kudonnan työpajassa ja kurssien ohjaajana kokemuksellinen oppiminen on luontevaa, lisäksi mielekästä aikuisen opiskelijan keinoa oppia

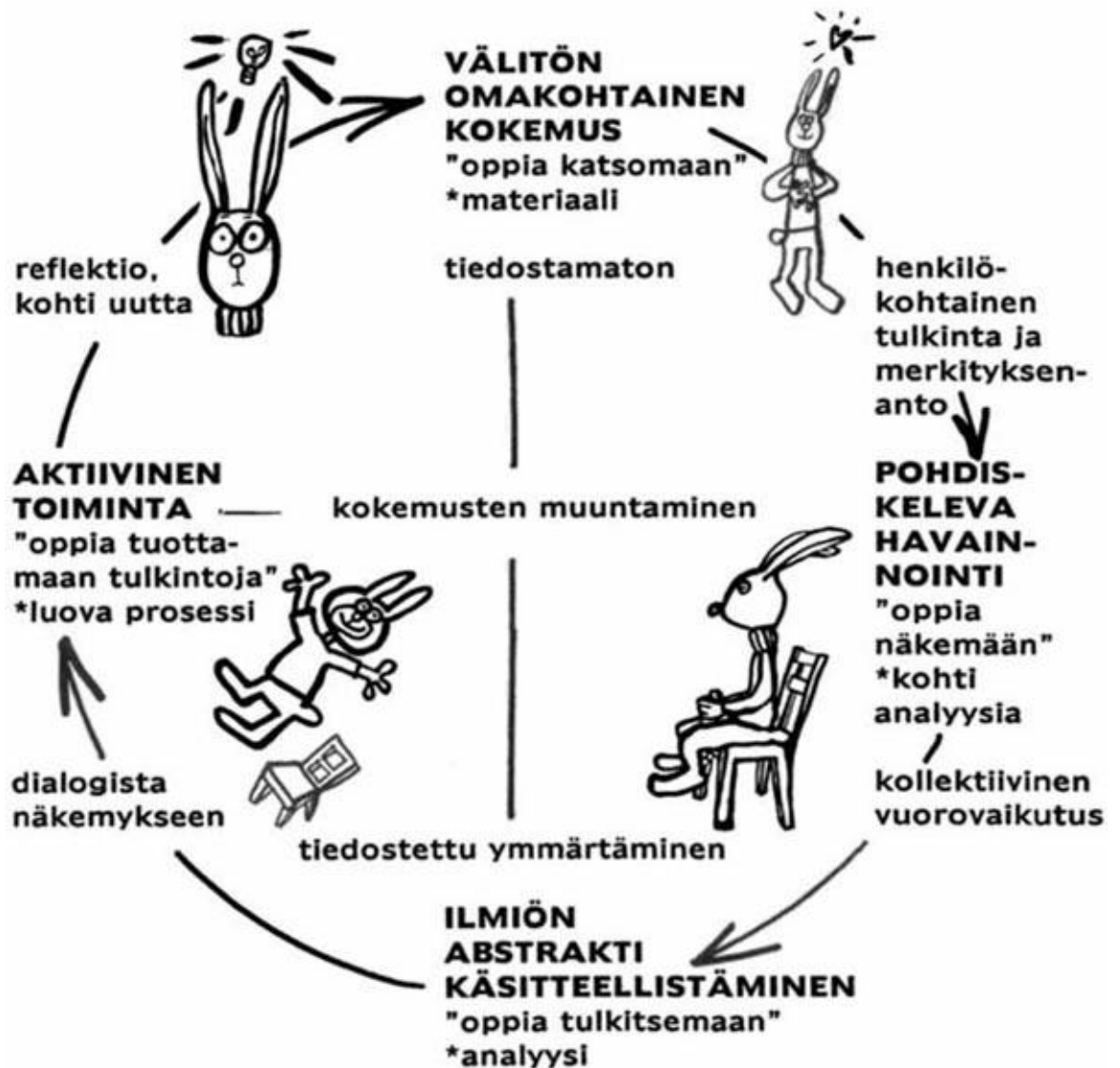
uusia asioita. Kokemuksellisuuteen liittyy vapaaehtoisuus, jolloin motivaatio on korkealla ja oppijalla on halu itse kohdata uusia asioita. Vaikka aikaisemmin en ole määritellyt työssäni erilaisia oppimisen lähestymistapoja, kokemuksellisuuden voi ohjauksestani havaita. Asia, johon en ole riittävästi osannut paneutua, on reflektiivisyys. Ohjauksessa olen tavallisesti selittänyt verbalisesti ja havainnollistanut itse näyttämällä kriittiset kohdat. Kokeneempia olen kehottanut uusien ideoiden kokeilemiseen, muuta en ole ohjannut oppijaa itsenäiseen refleктоivaan ajatteluun.

6.2 Kokemuksellinen oppiminen ja taiteellinen oppimisprosessi

Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallissa oppimistapahtuma on jatkuvasti kehittyvä ja syvenevä prosessi. Jokainen kehän eri vaihe painottaa oppimista eri tavoin. Kokemuksellinen oppiminen perustuu Kolbin syklin eri vaiheisiin (kuvio 2), mutta jossa taide toimii oppimisen välineenä. Kysymyksessä ei välttämättä ole minkään tuotoksen tai taiteen tekeminen, vaan esim. taideteos tai ympäristötaide voi toimia kokemuksen lähteenä, jonka kautta pohdittavaa asiaa käsitellään. Suomessa erityisesti Inkeri Sava on perehtynyt taidekasvatukseen ja taiteen käyttämiseen oppimisen välineenä. Oma kokemukseni tästä lähestymistavasta on vähäinen; olen osallistunut itse Kaija Hannulan valinnaiskurssille aiheesta, mikä teki minuun suuren vaikutuksen. Samoin olen opetusharjoittelussani kokeillut kahdelle ryhmälle kokemuksellis-taiteellista lähestymistapaa pajun punonnassa. Taiteen perusopetuksen oppimiskäsitys perustuu kokemukselliseen oppimiseen, jos taiteen käyttäminen on olennainen osa toimintaa.

KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN JA TAITEELLINEN OPPIMISPROSESSI

Kaija Hannula / Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu 2004



Kuvio 3. Kokemuksellinen oppiminen (Kolb 1984).

Kuva on Kaija Hannulan valinnaiskurssista kokemuksellinen oppiminen ja taiteellinen oppimisprosessi.

6.3 Ongelmaperustainen oppiminen

Ongelmaperustainen - ongelmalähtöinen oppiminen on yläkäsite lähestymistavoille, joissa oppimisen menetelmällisen organisoinnin periaatteena on teorian ja käytännön yhteensovittaminen sekä ammatillisesta käytännöstä nousevien tilanteiden käyttäminen opetuksen lähtökohtana. Ongelmaperustainen oppiminen ei ole yksittäinen menetelmä, vaan kokonaisvaltainen lähestymistapa oppimiseen. Olennaista ei ole ratkaiseminen sellaisenaan, vaan oppiminen ongelman avulla. (Kupias 2002, 120) Myös Poikelan (2002) mukaan ongelmaperustaisessa oppimisessä oppimisen lähtökohtana toimivat ongelmat, jotka nousevat työn ja ammatin reaali maailmasta. (Poikela 2002, 55) Ongelmaperustainen oppimisen lähtökohtana on, että jokainen oppija etsii ja hankkii tietoa sekä jokainen myös käyttää omaa kokemustietoa. Tiedon etsiminen pohjautuu havainnointiin, analysointiin ja eri asioiden yhdistämisiin kokemuksen ja aikaisemman tiedon perusteella. Kupiaksen mukaan oppimista voidaan soveltaa sekä konstruktiiviseen että kokemukselliseen oppimiskäsitukseen pohjautuen. (Kupias 2002, 123)

Oppiminen toteutetaan pienryhmissä, mutta kukin toimii ja oppii myös yksilöllisesti ja itsenäisesti. Ryhmässä jaetaan ja jäsennetään tietoa sekä opitaan työelämän kannalta tärkeitä kommunikaatio- ja yhteistyötaitoja. Oppimista tuetaan esim. ohjatulla ryhmäopetuksella, teoreettisilla katsauksilla, työpajatyöskentelyllä, harjoituksilla, harjoittelulla ja tutustumiskäynneillä. Ryhmän ohjauksesta vastaa tutorit. Tutoreiden keskeisenä tehtävänä on edistää oppilaiden omaehtoista oppimista (Poikela 2002, 175 – 176) Ryhmän aineiston purkaminen ja uudelleen rakentaminen tapahtuu tutoriaaleissa eli tutorkeskusteluissa. Kukin tuo keskusteluun omat tiedot ja kokemukset hankkimastaan aiheesta, jota on tarkoitus ymmärtää ja käsitellä uuteen muotoon yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Tutoriaaleissa opiskelijat oppivat vuorovaikutusta ja kommunikointia rakentavassa hengessä. Tärkeää on ryhmän hyvän yhteishengen luominen, jotta keskusteluihin uskaltavat myös aremmat oppi-

laat. Poikelan mukaan ongelmaperustaisessa oppimisessa on tarkoitus muodostaa sellaisia tietorakenteita ja kokonaisuuksia, jotka palvelevat jatkuvaa oppimista ja opitun tiedon käyttämistä myöhempään. (Poikela 2002, 149)

Ongelmaperustaisessa oppimisessa nousee eteen samoja piirteitä, kuten työelämässäkin. Oppiminen täytyy ymmärtää erilaiseksi eri ihmisillä sekä tietojen että taitojen suhteen. Tiedon luonne ei ole yksiselitteinen. Se muuttuu, eikä ole olemassa yhtä oikeaa tietoa. Opiskelijan täytyy itse olla aktiivinen, jotta oppiminen on mielekästä. Jotta oppimisella tai työn tekemisellä on merkitystä, on asetettava itseä kiinnostavia kysymyksiä ja etsittävä niihin vastauksia oma-toimisesti. Ongelmaperusteisessa oppimisessa asioita käsitellään tutorkeskusteluissa, joissa samalla opitaan yhteistyön ja vuorovaikutuksen merkitys, jota tarvitaan työelämässä. Ongelmaperustainen oppiminen kehittää tutkimisen taitoja elinikäisen oppimisen periaatteella.

Ongelmanratkaisua työelämässä pohditaan kehityskeskusteluissa tai viikkopalavereissa riippuen asiasta. Työelämässä asioiden ja tehtävien kollegiaalinen yhteistyö johtaa parhaisiin tuloksiin ja ratkaisuihin sekä yksilön että yhteisön kannalta. Muuttuva tieto ja muutokset on helpompaa hyväksyä ja käsitellä yhdessä, ymmärtää erilaiset toimintatavat ja ajatukset eräänlaisena jatkumona aina uudelle asialle ja tiedolle. Tulevaisuuden työntekijältä vaaditaan tiedon käsittely- ja ongelmanratkaisuvalmiuksia sekä sosiaalisia valmiuksia. Hänen on pystyttävä kriittisesti refleктоimaan oman alansa tietoperustaa, käyttämään käsitteitä ja teoreettisia malleja. Lisäksi hänen on osattava toimia tehokkaasti ongelmien määrittäjänä ja ratkaisijana. Kollegiaalinen yhteistyö korostuu entisestään, mikä edellyttää hyviä vuorovaikutustaitoja. (Poikela 2002, 131 – 132)

Opetus käsi- ja taideteollisuusalan oppilaitoksessa (jossa olin opetusharjoittelussa) perustuu kokemukselliseen ja ongelmaperustaiseen oppimiseen. Erityisesti ongelmalähtöisyys näkyy kaikissa eri kankaankudontaan liittyvissä opin-

kokonaisuuksissa. Käsityöllisen suunnittelun ja valmistusprosessin aikana oppilas joutuu ottamaan kantaa käsityön olemuksen eri muotoihin; taloudelliseen, tekniseen, kulttuuriseen ja luonnonympäristöön. Opetusharjoitteluni eräillä tunneilla huomasin jälkeinpäin käyttäneeni heuristisia sääntöjä taidon oppimisen menetelmänä. Kukin opiskelija opetteli tähän kudontaa ja siihen liittyviä vaiheita. Tehtävän alussa näytin itse kokonaisuuden kannalta poimitaan liittyvät vaiheet, joita jokainen oppija harjoitteli itse ensin ohjeiden kanssa ja sen jälkeen itsekseen. Koska työvaiheet ovat vaikeita, ne on helpompaa selittää ääneen. Vähitellen ääneen selittäminen sisäistyi itsenäiseen ajatteluun. Ohjaajan tehtävänä on kertoa kriittiset kohdat (heuristiset ohjeet).

Toinen kriittisten kohtien analysoinnin menetelmä CMS - strategia sopisi hyvin esim. työelämässä tapahtuvien käytänteiden demonstroinnissa. Opetusharjoittelussani eräällä tunnilla katsoimme aluksi videolta tunnin aiheen orientoinniksi. Toisaalta se oli hyvä, mutta jäi ehkä liian irralliseksi. Videon aikana mainitsin muutamia kommentteja ja erityisiä huomioitavia asioita. Eräillä toisilla opetustunneillani oppimisympäristönä toimi oma työympäristöni, mikä myös valaisi hyvin työelämässä olevia ongelmia, joita ei osata aina huomioida ja tiedostaa oppilaitoksessa. Näiden ongelmakohtien näyttäminen videon välityksellä kyseisellä CMS - strategiaan perustuvalla menetelmällä voisi olla antoisaa asioiden pohtimista ja analysointia oppilaitosympäristössä. Ongelmakohtiin voisi aina palata video-työskentelyssä.

6.4 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Erilaiset yhteistoiminnallisen oppimisen muodot näyttävät lisääntyneen useissa erilaisissa koulumuodoissa. Yhteistoiminnallinen oppiminen on työelämään valmistautuvia ammatillisia opiskelijoita ajatellen oiva mahdollisuus harjoitella käytännössä jo tulevia vaadittavia taitoja. Kirjassa Karttakepin kuolema eräs helsinkiläinen luokanopettaja kertoo havainnollisesti oman 6.luokan

yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Hän järjesti oppilaat 4-6 hengen tiimeihin. Ennen ryhmäjakoa opettaja selvitti kokeella/testillä eri persoonallisuustyyppjä, jotta hän pystyi muodostamaan ryhmiä, joissa toimi kaikkia erilaisia persoonallisuuksia. Tiimin yhteistyö oli toimivampaa, kun ryhmässä oli sekä tah-
tolapsia (voimakkaita määrällijöitä), ajattelijoita (hiljaisia pohtijoita) että tun-
nelapsia (kaikkeen tunteella reagoijia). Samoinhan toimivat yrityksetkin eli
etsivät tiimeihin persoonia, jotka täydentävät toisiaan. Tiimissä jokaisen pitää
löytää oma roolinsa oman persoonallisuutensa mukaan, jolloin tiimin yhtei-
nen tavoite on helpompaa ja tehokkaampaa saavuttaa. Tiiminvetäjä johtaa ja
pitää tiimin kasassa. Tiimin jäsenillä on omat vastualueet. Tiimityön onnis-
tumiseksi vaaditaan opettajalta hyvää suunnittelua ja tavoitteiden tarkkaa
määrittelyä, jotta hän osaa toimia suuntaa antavana ohjaajana, mutta ei silti
toimi tiimin puolesta. Tiimityössä korostuu sekä opiskelijan henkilökohtainen
vastuu että ryhmän vastuu. Jotta tiimin tavoite saavutetaan, jokaisen opiskeli-
jan sitoutuminen ryhmän yhteisen edun ja tavoitteen saavuttamiseksi on tär-
keää.

Tiimityössä opitaan ja harjoitellaan vuorovaikutustaitoja yhtä lailla kuin itse
aihetta ja tehtävää. Tiimityö kehittää opiskelijaa monilla eri tavoin; sosiaali-
suutta, kommunikointia ja viestintää, omien vahvuuksien löytämistä, vahvis-
taa omaa identiteettiä ja ammatillisuutta, erilaisia tapoja oppia ja hankkia tie-
toja yhteistyötaitoja. Tiimityö saattaa kohottaa motivaatiota eri tavoin kuin
yksin työskennellessä. Esim. omassa työssä jokin tehtävä yhteistyössä on mie-
lekkäämpää kuin yksin tehtynä. Moilasan (2003) mukaan yhteistoiminnallis-
sa opetusmenetelmissä tiedollisten taitojen oppimisen lisäksi kehittyvät mo-
nenlaiset elämässä tarvittavat taidot. Nykypäivänä arvostetaan tunneälyä,
tervettä itsetuntoa ja suvaitsevaisuutta. Yhteistoiminnallisuus tukee oppilaan
kasvua ihmisenä. (Moilanen 2003, 79)

Mielestäni yhteistoiminnallinen oppiminen on tätä päivää, sillä useammat
työtehtävät vaativat yhteistoiminnallisuutta sekä yli ammattialojen että työyh-

teisöjen sisällä. Taitojen opettelu jo eri koulutusmuodoissa vaatimustason mukaan luo pohjan työelämää varten. Omassa työyhteisössäni on helposti havaittavissa yhteistoiminnallisen oppimisen puuttuminen vanhan behavioristisen oppimiskäsityksen koulutustaustan saaneilla henkilöillä. Yhteistyön opettelu ja oppiminen sekä erilaiset muutokset ovat vaikeita ja kankeita, kun on totuttu tekemään asiat tietyllä kaavalla ja vielä mahdollisesti yksin. Painopiste tekemisessä on vielä ollut tekninen sekä korostanut pääasiassa ammatin hallintaa, kun taas painopiste nykyään on enemmän henkisissä asioissa, ihmisen laadukkaassa ajassa ja ajankäytössä.

Yhteistoiminnallisuus pitäisi näkyä enemmän myös opettajien toiminnassa sekä opettajien itsensä vuoksi että myös esimerkkinä opiskelijoille yleisestä suuntauksesta. Rainan (2003) mukaan opettajan työ on edelleen paljon yksinäistä puurtamista luokahuoneessa. (Raina et al. 2003, 8) Samaa olen kuullut useilta opettajilta. Veljeni vaimo toimii ammatillisessa koulutuksessa, hänen mukaansa opettajat eivät tee mitään yhdessä. Jopa samoja aiheita opettajat käsittelevät kursseillaan, että yhteisiä rajauksia ei tehdä opintokokonaisuuksissa. Itselleni jäi opetusharjoittelusta hieman toisenlainen kuva. Onko merkitystä koulutuslallalla? Muotoilualalla osa projekteista on yhteisiä eri linjojen välillä, joten opettajat joutuvat tai saavat mahdollisuuden yhteistyöhön, vai miten sen ajattelee. Samoin opinnäytetöissä opettajat toimivat arvioivina opettajina yli rajojen. Osa opintokokonaisuuksista on sellaisia, joissa on mukana erikseen suunnitteluopettaja ja ammattialan opettaja. Muotoilualalla se on ollut tyypillistä jo vuosia, myös omissa opinnoissa aikoinaan.

Rainan (2003) mukaan opettajien ammatillisen tiedon tutkimus on paljastanut, että melkoinen osa opettajien tiedosta on ns. hiljaista tietoa, jota opettajat eivät välttämättä pysty sanoilla kertomaan. Tieto on sitoutunut käytännön toimintaa ja sen havaittavaksi tekeminen on oma prosessi, jossa yhteisöllisyys näyttelee tärkeää osaa. (Raina 2003, 15) Sama koskee työelämässäkin. Hiljaista tie-

toa karttuu kokemuksen kautta, kaikkea on mahdotonta ymmärtää edes kertoa. Esim. uuden työntekijän tai opettajan oppiminen on parasta työyhteisössä, jossa toiset työntekijät ymmärtävät olevan kaikkien edun mukaista yhteistoiminnallisesti ohjata uutta työntekijää. Olipa työyhteisö yritys tai oppilaitos, tavoitteena on laadukas työ, johon vaikuttaa kaikkien työpanos.

Yhteistoiminnallinen oppiminen ei ole erillinen opetusmenetelmä vaan tapa ajatella. Jokainen oppilas ja ryhmän jäsen on vastuussa työskentelystä ja se tapahtuu yhteisvastuullisesti. Jokaisen oppilaan on tärkeä tietää opiskelun tavoitteet. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa huomioidaan oppija itsenäisenä ajattelevana, itseohjautuvana ja itselleen tavoitteita asettavana persoonana.

(Kupias 2002, 128 – 131)

Kädentaidoissa yhteistoiminnallinen oppiminen todentuu useissa eri muodoissa käsityön ilmenemisestä erilaisissa ympäristöissä. Yhteistoiminnallista oppimista voidaan toteuttaa sekä taidon oppimisen mahdollistajana että käsityöllisen tuotteen valmistuksen menetelmänä. Suunnittelun ja valmistuksen prosessiin voi osallistua tiimi, jonka jokaisella jäsenellä on oma tehtävä. Käsityöllinen tuote voi olla jokaisella silti oma, joka on yhteydessä isompaan kokonaisuuteen tai tuote voi olla yhteinen, johon jokainen tuo oman tietonsa ja osaamisensa. Opetusharjoittelussani kankaan rakentamisen eri vaiheet toteutuivat kokemuksellisen oppimisen rinnalla yhteistoiminnallisuuden periaatteella. Jokaisen pienryhmän panos vaikutti kaikkien yhteiseen oppimiseen, jossa kullakin oli oma osatehtävä kriittisine kohtineen, mikä jaettiin ryhmän yhteiseen käyttöön.

6.5 Portfolio

Portfoliolla voi olla useita tavoitteita ja tarkoituksia. Opetuksessa opiskelijoiden portfolioilla voi olla tavoitteena oppimaan oppimisen ja itseohjautuvuu-

den tukeminen. Portfolion tarkoituksena voi olla tekijän oman identiteetin rakentaminen ja kasvun tukeminen. Sillä voidaan kuvata ja määrittää omaa ammatillista kasvua ja kehitystä. Niikko jakaa portfolioit perus-, näyte-, arviointi- ja prosessiportfolioon. (Niikko 2000, 49 – 50)

Perusportfoliolla tarkoitetaan oman osaamisen ja oppimisen persoonallista dokumentointi- ja tukijärjestelmää ja oppimisprosessia myötäilevää tukikan-siota. Perusportfolio on luonteeltaan yksityinen ja tekijänsä hallussa. Se palvelee ensi sijassa aineiston keruuta ja siinä korostuu sisältö. Perusportfolioon kootaan opiskelua, työtä ja toimintaa koskevia dokumenttiaineistoa. Esim. luonnoksia, esseitä, suunnitelmia, päiväkirjoja, palautteita, kuvamateriaaleja, tuotteita jne. Perusportfolioon opiskelija voi koota esim. tietyn ajanjakson tai opintokokonaisuuden oppimistehtävät, työt ja luonnokset. (Niikko 2000, 50 – 519)

Näyteportfolio kootaan, tai olisi hyvä koota perusportfolion pohjalta. Se on julkinen, jolla yleensä tavoitellaan jotakin ulkoista päämäärää, kuten kurssi-suoritusta, työpaikkaa, haastattelua, apurahaa tai muuta tunnustusta. Näyteportfolioit ovat parhaiden töiden kokoelma ja kuvaavat yleensä korkeita mahdollista saavutustasoa. Opiskelija voi näyteportfoliossaan korostaa omaa erikoisosaamistaan ja aikaansaannoksiaan. Opiskelija voi koota opintojakson, kurssin tai opintojen päätyttyä näyteportfolioon oppimistuloksia loppuarviointia varten. (Niikko 2000, 51 – 54)

Arviointiportfoliossa korostuu tulos ja aikaansaannos, sen tehtävänä on osoittaa, mitä opiskelija on oppinut. Se on yleensä ulkoapäin säädelty ja sen tekijöille annetaan yhteiset ohjeet. Arviointiportfoliossa keskeistä on yhteisten oppimistehtävien tai asioiden tekeminen, joita voidaan arvioida. Arviointiin liittyy sekä itsearviointia että ulkoista arviointia. Arviointiportfoliolla on vahvuutena esittää ymmärrettävä näkemys opiskelijan tiedoista ja kyvyistä tietynä hetkenä. Sen heikkoutena pidetään sitä, että tekijän oppimistavoitteet

voivat kärsiä, sillä arviointiportfolio ei anna riittävästi opiskelijalle mahdollisuuksia itse päättää, mitä haluaa oppia. (Niikko 2000, 55 – 56)

Prosessiportfolio on kansio, johon on valittu opiskelijan kasvun ja oppimisen prosessia kuvaavaa aineistoa ja siinä näkyy myös työskentelyprosessin kulku. Tavoitteena on reflektoinnin avulla kehittää omia ammatillisia tietoja ja taitoja sekä omaa ammatillista identiteettiä. Kasvun ja oppimisen prosessiportfoliossa tekijän oma monimuotoinen kokemusmaailma toimii perustana uudelle kasvulle ja kehittymiselle. Tavoitteena on kuvata tekijän yksilöllistä kasvun ja oppimisen historiaa ja heijastaa niissä odotettavia muutoksia. Prosessiportfoliossa oman identiteetin tarkastelu auttaa opiskelijaa jäsentämään omaa itseä sekä omaa oppimistaan ja kehittämään tutkivaa perusasennetta. Itsearviointilla ja reflektoinnilla on olennainen merkitys ymmärtämiselle ja tiedostamiselle. Ammatillisen kasvu ja oppimisen prosessiportfolio tarjoaa mahdollisuuden korostaa kokonaisvaltaista näkemystä omasta työstä sekä ottaa huomioon kokemukset ja kyvyt. Kasvun ja oppimisen prosessiportfoliota suositetaan, kun tavoitteena on vahvistaa tekijän persoonallista ja ammatillista identiteettiä, kasvun ja oppimisen eri alueita, reflektiota ja käytäntöä. Sen heikkoutena pidetään sitä, ettei se tarjoa laajaa näkemystä tekijän kyvyistä ja pätevyyksistä tuotoksina. (Niikko 2000, 57 – 63)

Tenhulan mukaan portfoliotyö tukee oppimista silloin, kun sitä käytetään työvälineenä koko opintokaaren ajan. Portfolio ohjaa sekä opiskelijaa että opettajaa tarkastelemaan eri aikoina tehtyjä tuotoksia ja seuraamaan opiskelijan kehittymistä. Portfolion merkitys on pikemminkin reflektiivisessä, oppimista syventävässä prosessissa kuin itse kokoelmassa. (Tenhula 1999, 160 – 161)

Oma kokemukseni portfoliotyöskentelystä on heikko. Oman alani eli käsi- ja taideteollisuusalan opiskelijoiden tyypillisimpiä portfolioita ovat näyteportfo-

liot, sillä muotoilualan opiskelijoille on luonteenomaista korostaa esim. taiteellisuutta, luovuutta ja omia erityisosaamisalueita näyteportfoliomuodossa. Omassa työssäni en ole koskaan ohjannut portfolion tekemistä esim. kädentaitojen harrastajille. Voisiko esimerkiksi huovutusta harrastava tehdä portfolion ja kenelle hän sen tekisi? En keksi ainoatakaan syytä, miksei voisi tehdä joko itsenäisesti tai ohjatusti. Portfoliosta löytyy kirjallisuutta, jos joku harrastaja haluaisi tehdä itsekseen. Mikäli itse ohjaisin portfolion tekemistä esim. jostakin kädentaitojen osa-alueesta, tekisin portfolion ensin itse, jotta osaisin ottaa huomioon erilaisia näkökulmia ja vaihteita omassa työskentelyssä. Tekisin portfolion tekemisestä itselleni oppimispäiväkirjan muodossa ohjeistuksen. Millaisia asioita eteen nousee, miten ohjata harrastajaa omassa työssään?

Kankaankudonnan työpajassa osa harrastajista pitää kirjaa kutomistaan tekstiileistä ja esim. maton kudonnan metrimääristä. Sekä itselle että toisille se kertoo jotakin harrastajan tasosta ja osaamisesta, hänestä ihmisenä. Kädentaitojen harrastajalle portfolio voisi toimia oman kasvun ja kehittymisen kertojana sekä ihmisenä että taitajana. Portfoliosta voisi käydä ilmi esim. hänen osaamansa tekniikat, käytetyt materiaalit, havainnot aikaisemmista töistä, uudet kiinnostuksen kohteet ja heränneet kysymykset. Kansioi täydentyisi ajan myötä. Aikuisten ja lasten taiteenperusopetuksessa opiskelijat tekevät oman kasvun portfolion syventävissä opinnoissa.

6.6 Dialogi

Olen nostanut yhdeksi opetukselliseksi lähestymistavaksi myös dialogisuuden, sillä ohjaajana ja opettajana vuorovaikutus toisen ihmisen kanssa on välttämätöntä. Dialogi syntyy vuorovaikutuksessa, jota tarvitaan kaikkialla. Ojanen (2000) mukaan kehittymistä palveleva dialogi merkitsee yhteyttä toiseen ihmiseen. (Ojanen 2000, 61) Oppiminen edistyy, jos oppilaan ja ohjaajan välille kehittyy avoin ja luonteva yhteys. Oppimisympäristö antaa molemmille tilaa

oppia uutta yhdessä. Ojanen kutsuu dialogia sisäiseksi ajattelutavaksi, ihmisen olemassaoloa koskeväksi ymmärrykseksi, joka ei ole määriteltävissä, vaan kokemuksen kautta tunnistettavissa. (Ojanen 2000, 62) Isaacsin (2001) mukaan dialogi on keskustelua, jossa on ydin ja jossa ei valita puolta. (Isaacs 2001, 39) Olennaista dialogissa on toisen ihmisen aito kuunteleminen ja omana itsenään oleminen. Dialogissa ei ole oikeita eikä vääriä vastauksia ja ajatuksia. Vain jokaisen ihmisen omia ajatuksia, mielipiteitä ja tuntemuksia; dialogissa ei voi ajatella toisen puolesta.

Isaacs jakaa dialogin neljään taitoon ja periaatteeseen. Dialogissa kaikki suuret taidot alkavat ihmisestä itsestään; ihmisen pitää oppia kuuntelemaan itseään ja puhumaan itsensä kanssa. Isaacs jakaa taidot tai harjaantumisen keinot kuuntelemiseen, kunnioittamiseen, odottamiseen ja suoraan puheeseen. Dialogissa tärkeää on oppia hiljaisuutta, jolloin on mahdollista kuulla toinen ihminen hänen ajatuksineen. Isaacs sanookin, että ihmisen pahin häiritsijä on hän itse. *”Hiljentämällä mieleemme sisäisen metelin avaudumme olemaan läsnä ja kuuntelemaan.”* (Isaacs 2001, 114) Kuinka usein meillä onkaan tapana ”puuhata” tai ajatella ihan jotain muuta, kun kuuntelemme toista ihmistä. Dialogissa on tärkeää ymmärtää keskustelun merkitys kokonaisuutena, vaikka keskustelu koostuu eri osista. Usein näistä osista nousee vaikeitakin yksityiskohtia keskusteluun, jolloin on osattava erityisesti kuunnella ja kunnioittaa toista ihmistä ja hänen ajatuksiaan, ottaa huomioon hänen rajansa. Hyvin helposti ihmiset lausuvat omia mielipiteitään, ennen kuin välttämättä ovat edes kuunnelleet toisiaan kunnolla. He muodostavat jo omia käsityksiään ja ehdottomuuksia, jolloin avointa dialogia ei synny. Isaacsin mukaan ihmisen on tehtävä tietoinen valinta, kun hän kuuntelee toista ihmistä. Joko hän muodostaa heti oman puolustavan mielipiteen tai sitten hän voi lykätä oman mielipiteen muodostumista. Odottaminen ei tarkoita omien ajatusten tukahduttamista, vaan että niitä ei tuoda esille yksipuolisen vakaumuksen nojalla. Odottaminen voi vapauttaa valtavasti luovaa energiaa. (Isaacs 2001, 144 – 145) Useimmille

keskustelussa suoran ja aidon puheen tuottaminen on vaikeaa. Pelkää joko oman mielipiteensä aikaansaamaa reaktiota, tai kyvyttömyyttä saada asiansa kerrottua kuten itse haluaisi sen ymmärrettävän. Oman aidon itsemme esiintuominen vaatii itseluottamusta ja rohkeutta; rohkeutta mennä kohti tietämättömyyttä. Mielestäni Isaacs kommentoi hyvin ”pakkopuhumiseen”; ihmisen ei ole pakko lausua ääneen kaikkea mitä mieleen juolahtaa. Jos valitsemme tietoisesti, mitä sanomme ja jätämme sanomatta, saamme elämämme paremmin hallintaan. (Isaacs 2001, 170) Näin usein onkin, kun miettii ystävistään tai työtovereistaan, jotka ovat esim. hiljaisia. Kun heillä on asiaa, niin se on asiaa. Sama nousi esille aikaisemmasta esimerkistäni helsinkiläisestä luokanopettajasta, joka järjesti luokan oppilaat tiimeihin. Hän kertoi kirjoituksessaan, että ryhmän ajattelija-lapsista kehittyi ryhmän ”liima” eli koossa pitävä voima. Heidän hiljaisesta ajattelustaan nousi yhteinen etu koko ryhmän toimintaan.

Ojasen mukaan ohjaajan ja ohjattavan vuorovaikutussuhteessa ohjaajan ymmärrys ohjattavan erilaisista keinoista viestiä on arvokasta. Tietoisuus siitä, että toinen ihminen harvoin ajattelee samalla tavalla, on hyvä muistaa. Dialogilla voi auttaa itseään ymmärtämään toista ihmistä, mikä on ohjaajallekin tärkeää, jotta hän osaa antaa ohjattavalle mahdollisuuden tuoda esille omia ajatuksia ja kokemuksia, mikä Ojasen mukaan auttaa ohjattavaa hyväksymään paremmin itsensä ja kuulemaan omat sisäiset äänet. (Ojanen 2000, 67)

Dialogisuus myös erilaisissa työorganisaatioissa näyttää nousseen merkittäväksi keinoiksi kohentaa työolosuhteita, erilaisia käytäntöjä, uudistuksia ja muutoksia; ylipäättään rakentaa siltaa työyhteisön jäsenten tai moniammatillisten työyhteisöjen välille. Dialogi nähdään yhteistyön ja yhteisen oppimisen apuvälineenä. Heikkilän (2001) mukaan työorganisaation käytäväkeskustelut ovat yksi hyvä esimerkki dialogisuuden toteutumisesta. Keskustelua käydään tasavertaisina niine kokemuksineen ja kysymyksineen, joita yhdessä pohditaan omalla persoonallisella tavallaan. Keskustelu tuottaa uusia ajatuksia, joita

testataan keskustelun kautta yhteisillä kokemuksilla, jolla laaja-alaisuus nousee esille, josta voidaan poimia uusia innovatiivisia ratkaisuja. (Heikkilä 2001, 170 – 175) Omassa työyhteisössä voi havaita hyvinkin joka päivä tapahtuvaa käytäväkeskustelua asioiden ratkaisuihin. Työyhteisön jäsentemme keskuudessa olemmekin puhuneet asiasta, kuinka rakentavaa ja uusia ideoita tuottavaa on pysähtyä yhdessä hetkeksi jonkin ongelman pariin. Yksin ajatusta työstäessä ratkaisu yleensä jää itselle tavanomaiseksi, mutta yhteinen tasavertainen keskustelu tuo yleensä uuden suunnan tai toteaa jonkin vanhan käyttökelpoisen idean toimivan juuri tässä ongelmassa.

Itse en ole tietoisesti ymmärtänyt käyttää kädentaitojen ohjauksessa dialogisuutta, vaikkakin kehittämistehtäväni aikana omissa pohdinnoissa ja ajattelussa olen silloin tällöin välähdyksenomaisesti tajunnut ohjanneeni ryhmän keskustelua dialogisuuden suuntaan. Uskoisin, että niin tapahtuu luonnostaan, kun ryhmä tuntee toisensa, ja jokainen uskaltaa rohkeasti ja avoimesti tuoda julki ajatuksensa ja ohjaajana pystyn pitämään yllä hyvää vireystasoa ja ilmapiiiriä. Mitä olen kuitenkin dialogin käyttämisestä lukenut, niin sen käyttäminen ohjauksessa ei ole helppoa ja että kaikkien osallistujien pitäisi tietää, mistä on kyse. Ajatellessani esim. oman työyhteisömme (koko yhdistys; henkilöitä n. 10) kehittämispalaveria, uskon, että ajautuisimme umpikujaan, jos kaikki eivät tietäisi, miten dialoginen keskustelu toimii. Myös ohjaajan tai keskustelua johtavan täytyy osata ja ymmärtää dialogin eteneminen.

Ammatillisessa oppilaitoksessa avoin dialogi yhdessä oppilaiden kanssa sitä vastoin voisi edistää molemminpuolista tuntemusta opettajan ja oppilaiden välillä ja siten edistäisi myös oppimista. Itse olen kiinnostunut dialogisuudesta syystä, että se luo mahdollisuuden ihmiselle itselleen kuunnella ajatuksiaan ja tunteitaan sekä tuoda ne julki yhteiseen keskusteluun tasavertaisena toisen kanssa, mikä kohottaa itsetuntoa ja auttaa tunnistamaan omaa minuutta. Samalla se antaa mahdollisuuden ymmärtää myös toista ihmistä. Mielestäni se

on hyvä lähtökohta myös ohjaajan ja ohjattavan välillä oppimisen edistäjänä. Dialogia voisi toteuttaa esim. yhteistoiminnallisessa ja ongelmanperustaisessa oppimisessa. Avoin dialogi vaikuttaa positiivisesti tutorkeskusteluissa vuorovaikutuksen syntymiseen.

6.7 Työssäoppiminen

Työssäoppimisella voidaan käsittää erilaisia asioita. Se voi olla ammatillisen koulutukseen liittyvä opiskelujakso, mikä toteutetaan työelämässä. Sillä voidaan tarkoittaa työntekijän perehdyttämistä ja työnopastusta, toisaalta se voi olla mitä tahansa työn äärellä tapahtuvaa tiedostamatonta oppimista. Työssä oppimisesta voidaan myös puhua esim. henkilöstönkehittämisestä. Työssä oppiminen voidaan määritellä työn äärellä tietoisesti tai tiedostamattomasti tapahtuvaksi oppimiseksi. (Kupias 22002, 132)

Tässä kehittämistehtävässä tarkoitan työssäoppimisella ammatilliseen koulutukseen liittyvää opiskelujaksoa. Omassa työyhteisössäni opiskelijoiden työssäoppiminen voi olla tekemällä oppimista, työn havainnointia ja osittain mallioppimistakin yhdessä ohjaajan kanssa. Oppimiseen liittyy ongelmien havaitsemista, määrittelyä ja ongelmaratkaisua. Työssäoppimisessa korostuu työn tekemisen kokonaisuus. Oppilaitoksessa jokin opintokokonaisuus tai opittava asia voi jäädä irralliseksi, mutta työssäoppimisjaksolla opiskelija voi nähdä käytännössä, kuinka asia liittyy työn arkeen tai kokonaistoimintaan. Esimerkiksi opetusharjoittelussani opetin maton kudontaa collingwood-tekniikalla. Oppilaitoksen tuntien puitteissa aikaa on yleensä aiheisiin todella vähän, jolloin tunnilla ehtii käydä vain perusasiat, joita opiskelijat harjoittelevat omassa työssään itsenäisesti. Osa opiskelijoista innostuu tekniikasta, osa ei innostu. Tapa opettaa ohjaa opiskelijaa etsimään itse tietoa ja muodostamaan omaa käsitystä, mikä on hyvä lähtökohta. Mutta tästä jää uupumaan yhteys työelämässä tapahtumaan toimintaan, mitä kaikkea ei ehdi ottaa tuntien puitteissa

esille ja mikä kaikki ”hiljaiseen ” tietoon liittyvä toiminta ei näy muualla kuin itse työssä. Työssä ohjaajana olet mukana ohjattavan kanssa suunnittelemassa mallia (ed. esim. collingwood-matto), jossa pitää osata ottaa huomioon yleisten suunnitteluun liittyvien perusasioiden lisäksi mallin vaikeusaste suhteessa kutojan taitotasoon ja varattuun aikaan nähden (Taitokeskuksen kudonnan-työpajaan varataan kudonta-aika). Vaikka maton olisi itse kutonutkin, ohjattavan ohjauksessa nousee yleensä yksilöllisiä eroja ymmärtää ja nähdä asioita tai työn kriittisiä kohtia. Collingwood - maton suunnittelua ja kudontaa on vaikea osata ohjata ilman työssä oppimista, jonka kautta oppii tietynlaista herkkyyttä ja taitoa kuunnella erilaisia ihmisiä, jotta osaa ohjata ja neuvoa heitä sopivalla menetelmällä. Tässä yhteydessä tarkoitan työssä oppimisella yleensä työn äärellä oppimista eli käytännön työn kautta.

Oppiminen on erityisesti yhteistoiminnallista sekä muiden työyhteisön jäsenten kanssa että erityisesti työpaikallani myös asiakkaidemme kanssa. Osa asiakkaistamme on jo taitavia kädentaitajia, joilla on myös paljon tietoa ja erilaista osaamista sekä meille ohjaajille että opiskelijoille. Eräs harjoittelijamme sanoi, ettei ollut edes käsittänyt, kuinka paljon hän on voinut oppia meidän kankureilta eli asiakkailtamme. Kädentaitojen työssäoppijoille on mielestäni erityisen hyvä luoda yhteyksiä vanhempiin kädentaitajiin, jolloin myös perinne näkyy aidoimmillaan. Toisaalta he huomaavat myös vanhempien taitajien uudistumishalun ja -kyvyn elinikäisenä oppimisena.

6.8 Reflektiivinen oppiminen

Reflektiiviseen oppimiseen omana lähestymistapana törmäsin Ulla Suojasen kirjassa Käsityökasvatuksen perusteet. Sikäli reflektiivisyys nousee esille lähes kaikessa ajatteluun ja oppimiseen liittyvissä aiheissa ja yhteyksissä. Nostan kuitenkin erilliseksi kappaleeksi, sillä kirjoittajan lailla mielestäni sillä on erityisen merkittävä asema käsityön valmistuksessa ja ohjauksessa. Reflektiiv-

visyyden tasot ovat mielestäni myös oleelliset omaan opettajuuteeni ja ohjaamiseen erilaisissa toimintaympäristöissä. Ammatillisessa koulutuksessa olevalle opiskelijalle pitää osata ohjata riittävä reflektiivisyyden taso, jotta hänellä on mahdollisuus kehittyä ja kasvaa omassa ammatissaan. Käsityöharrastuksen ohjaamisessa refleksiivisyyden taso voi olla, ja usein on erilainen.

Reflektointi on keskustelua itsensä kanssa omasta toiminnasta, käyttäytymisestä ja ajattelusta, oman kokemuksen uudelleenarviointia ajattelun kautta. Käsityöntekijä palauttaa mieleen ja tekee havaintoja käsityötä suunnitellessaan ja valmistaessaan ympäristöstä, työstään ja itsestään. Omien ajatusten kertaaminen ja pohtiminen, oman toiminnan analysointi ja tarkastelu koko prosessin ajalta selvittää monia ongelmia. Reflektoinnissa voidaan erottaa Habermasin (1974) tiedonkäsityksen mukaan kolme tasoa; tekninen, tulkinnallinen ja kriittinen reflektointi. (Suojanen 1993, 120)

Tekniselle reflektoinnille on tyypillistä tarkastella asioita meneillään olevan työn kannalta. Esim. monet käsityötekniikat ovat muotoutuneet tietynlaisiksi, joita toistetaan sellaisenaan kyseenalaistamatta ilman pohdintaa teknisellä tasolla. Prosessin aikana oppilas oppii ne tekniikat ja työtavat, joita hän tarvitsee, mutta ei välttämättä osaa soveltaa taitotietoa kohdatessaan ongelmia. Hänestä voi kehittyä osaava käsityöntekijä, joka selviytyy samanlaisista tehtävistä. Tulkinnallisella tasolla käsityötoimintaa tarkastellaan laajemmin, erilasiin ratkaisuihin tutustuen. Huomiota kiinnitetään myös materiaaleihin ja työvälineisiin sekä niiden hankkimiseen, hoitoon ja huoltoon. Käsityöntekijää voi sanoa taitavaksi tekijäksi. Kriittisellä tasolla käsityön tekemistä arvioidaan suhteessa sekä tuotannolliseen, taloudelliseen ja sosiaaliseen että luonnon- ja kulttuuriympäristöön. Erityiseen pohdintaan nousevat myös moraaliset ja eettiset vastuut kuluttajana ja tuotteen suunnittelua ja valmistamista koskevien valintojen tekijänä. Käsityöntekijästä tulee ymmärtävä tekijä, joka kokee myös voimakkaita esteettisiä ja eettisiä elämyksiä. (Suojanen 1993, 120 – 121)

Boud, Keogh ja Walker (1985) ovat kehittäneet Kolbin mallin perusteella reflektiivisen prosessin mallin. Tavoitteena on erilaisten kokemusten muuttuminen prosessin kautta oppimistuloksiksi. Reflektiiviseen prosessiin kuuluu kolme pääelementtiä; kokemuksen mieleen palauttaminen, tunteiden huomiointi ja kokemuksen uudelleenarviointi. (Suojanen 1993, 119) Arviointikeskustelussa on mielestäni hyvä tilaisuus käyttää reflektointia uusien käsitysten muokkaamiseen. Esim. opetusharjoittelussa opintojakso päättyi aina yhteiseen arviointikeskusteluun, jossa jokaisen oppilaan piti kertoa omasta työstään (vaatetuskangas); sen vaiheista, ajatuksista, onnistumisista/epäonnistumisista, lähtökohdasta, tuloksista. Siinä palautetaan mieleen koko prosessin vaiheet yhdessä jaettaviksi (jolloin myös toisilla on mahdollisuus oppimiseen), joita voidaan keskustelun kautta työstää eteenpäin. Opettajan tehtävänä on ohjata oppilas myönteiselle näkökulmalle; onnistuminen herättää aina positiivista asennoitumista oppimiseen, mutta epäonnistumisen ymmärtäminen auttaa oppilasta ajattelemaan positiivisesti oppimisensa kannalta. Tunteiden auki purkaminen antaa siten tilaa uusien asioiden oppimiselle. Keskustelu eri vaiheineen mahdollisti oppilaalle/oppilaille muokata omaa kokemustaan ja käsitystään oppimisprosessista uudelle ymmärtäville tasolle.

Mielestäni reflektoinnin tason pitää ammatillisessa koulutuksessa yltyä kriittiselle tasolle, sillä oppilas joutuu työelämässä ottamaan kantaa ja tekemään valintoja monista eri lähtökohdista käsin. Kuten jo aikaisemmin olen kirjoittanut, käsityötaito edellyttää taloudellista, teknistä, kulttuurista ja luonnonympäristön alueiden hallintaa. Eri osa-alueet vaihtelevat ja korostuvat eri tilanteissa, mutta niiden tietoinen ymmärtäminen osaksi käsityöllistä toimintaa pitää oppia. Usein käsityön harrastajalle on suuri merkitys sillä, onko tuote luonnonmateriaalia vai ei, kuinka paljon tuotteen tekeminen maksaa ja onko tuote vaikea vai helppo teknisesti. Joillekin on merkitystä sillä, onko tuote perinnettä jäljittelevä vai moderni tekstiili. Vaikka työelämässä käsityön harras-

tajille järjestetty toiminta on asiakaslähtöistä, joutuu siitä huolimatta ohjaajana ottamaan kantaa myös työelämälähtöisesti samoihin näkökulmiin.

Kädentaitojen kursseilla ja kankaankudonnan työpajassa reflektiivisyyden taso on riippuvainen monista eri tekijöistä; ihmisen lähtötasosta suhteessa opittavaan asiaan, muista osallistujista, yleisestä keskustelusta ja ilmapiiristä, motivaatiosta. Yleensäkin ihmiset tulevat kädentaitojen pariin eri syistä. Joillekin on merkityksellistä sosiaalinen yhteys toisiin ihmisiin, osalle tekniikan hallinta. Joku etsii uusia ratkaisuja ongelmiin, jolloin hän jo tarkkailee omaa osaamistaan ja tekemistään tarkemmin kuin joku toinen. Osa harrastajista saattaa pohtia joitakin osa-alueita hyvin kriittisesti, esim. luonnonympäristö, mutta jotakin toista aluetta välttämättä lainkaan, esim. taloudellisuus.

7 ERILAISTEN LÄHESTYMISTAPOJEN TOTEUTTAMINEN OHJAUKSESSA

Olen kehittämissitehtävässän toteuttanut joitakin erilaisia lähestymistapoja ohjauksessa sekä opetusharjoittelun aikana että omassa työympäristössäni. Omaan kappaleeseen olen koonnut havaintoja eri opettajien työn ja opetuksen seuraamisesta.

7.1 Opetusharjoittelu Kuopion Muotoiluakatemiassa

Olen suorittanut opetusharjoittelun Kuopion Muotoiluakatemiassa keväällä 2005 ja syksyllä 2005. Opetustunnit koostuivat erilaisten tekstiilimuotoilun laitoksen opintokokonaisuuksista sekä ensimmäisen että toisen vuosikurssin opiskelijoille. Opetussuunnitelmaa ja toteutusta miettiessä pyrin löytämään mahdollisimman monenlaisia menetelmiä ja lähestymistapoja, jotta saisin kokemusta niiden toimivuudesta ja että jokaiselle oppilaalle löytyisi hänelle ominainen tapa oppia.

Yhteistoiminnallisuutta pidin tärkeänä, sillä sen merkitys työelämässä on oleellinen. Sekä opetusharjoittelua suunnitellessa että jälkeenpäinkin mietin, olisiko pitänyt valita muitakin lähestymistapoja kuin kokemuksellisen ja ongelmaperustaisen oppimisen yhteistoiminnallisuuden rinnalle. Toisaalta oppilaitoksen opetussuunnitelma perustuu niihin käsityksiin oppimisesta, johon myös opettajan pitäisi perustaa oppimiskäsityksensä. Kädentaitojen oppimiseen lähestymistavat ovat toisaalta ominaisuuksiltaan sopivia. Käsityön oleukseen liittyy yleensä aina jokin ongelma, mikä pitää ratkaista keinolla A tai B, jolloin joko omia tai toisten kokemuksia voi pitää lähtökohtana. Menetelmät kytkeytyvät toisiinsa. Opetusharjoittelun jälkeen ja erityisesti nyt kehittämissitehtävääni tehdessäni olen oivaltanut, ettei opetuksen suunnitelmassa voi oikeastaan ajatella käyttävänsä menetelmiä tai lähestymistapoja läpi koko

opetuksen sellaisenaan. Siksi opetuksesta voi löytää useita lähestymistapoja, kuhunkin oppimisen vaiheeseen omansa. Itse ajattelin suunnitelmaa tehdessä, kuinka kokemuksellinen oppimiskäsitys voi näkyä koko opetuksen ajan. Nyt ymmärrykseni mukaan oppiminen perustuu kokemukselliseen oppimiseen sen eri vaiheissa, johon kuuluu reflektointia useissa eri vaiheissa, tiedon hankintaan ja käsitteellistämiseen liittyviä menetelmiä. Toiminnan aikana ongelmia voidaan ratkaista ongelmalähtöisesti yrittämällä löytää ratkaisuja sekä teoria- että käytännönläheisesti, ja osittain oppiminen tapahtuu vielä yhteistoiminnallisesti. Oppimisprosessi muodostuu eri osista, joista muodostuu kokonaisuus, jossa tapahtuu myös holistisen oppimisen periaate. Oppija on oppimisprosessissa mukana omakohtaisella kokemuksella yhdessä toisten oppijoiden kanssa tietyssä fyysisessä oppimisympäristössä.

7.2 "Ajatusmatka"

Osallistuin Kaija Hannulan kokemuksellisen oppimisen ja taiteellisen oppimisprosessin valinnaisopintoihin. Lähipäivät tekivät minuun vaikutuksen, ja lähinnä menetelmään, jota voisi luontevasti käyttää myös kädentaitojen opetuksessa. Omassa työssäni olen miettinyt, millaista erilaista menetelmää voisi käyttää kädentaitojen kursseilla. Koska opetusharjoitteluni sattui myös samoihin aikoihin, kiinnostuin toisaalta kokeilla samoja opetustunteja sekä käsityö- ja taideteollisuusalan opiskelijoille että kädentaitojen harrastajille. Tarkoituksena oli pitää opetustuokio myös opettajakoulutuksen omalle ryhmälle, mutta sen järjestäminen ei onnistunut.

Opetustuntien tavoitteena oli tutustua pajunpunontaan; saada perustietoa ja taitoa punonnasta, mutta toteuttaa tunnit käyttäen kokemuksellista oppimista Kolbin kehän vaiheissa ja erityisesti taiteen käyttämistä oppimisen välineenä.

Opetus alkoi omakohtaisella kokemuksella, mikä on tiedostamaton ulottu-

vuus, kokemus luo perustan oppimiselle. Jokainen opiskelija sai pajunpunonnan kirjan, josta hän valitsi itseä eniten kiehtovimman kuvan pajunpunonnasta. Kuva toimi lähtökohtana *Ajatusmatkalle*. Kukin muodosti oman henkilökohtaisen tulkin ja merkityksen kuvan perusteella, jota pohdittiin seuraavassa vaiheessa pienryhmissä; mitä kokemuksia ja ajatuksia pajukuva aiheutti. Ryhmä toi esille ainakin yhden yhteisesti pohditun kysymyksen liittyen pajunpunontaan, joista yhdessä keskusteltiin. Tämä vaihe toimi pohjana uusille käsitteille ja teorioille pajunpunonnasta. Kolmannessa vaiheessa; abstrakti käsitteellistäminen, analysoitiin pajua punonnan materiaalina, tutustuttiin punontateknikoihin ja pajutaiteilijoihin sekä pajusta valmistettuihin tuotteisiin kuvien ja valmiiden tuotteiden kautta. Kolmannen vaiheen tarkoituksena oli muodostaa tietoa pajusta, jolloin tiedostamaton ulottuvuus muuttuu tiedostetuksi. Yhteisen keskustelun kautta opiskelijat siirtyvät neljänteen vaiheeseen eli aktiiviseen toimintaan. Jokainen työsti oman *Ajatusmatkan* pajunpunonnan välityksellä luovan prosessin kautta. Tarkoituksena oli punonnan aikana pohtia omaa alkulähtökohtaa, muistoa tai mielikuvaa. Ajatus tai ajatuksenkulku jäi punottuun työhön. Toimintavaihe purettiin kunkin oman *Ajatusmatkan* valmistuttua arvioimalla taiteellis-kokemuksellisen oppimisprosessin käytettävyyttä esim. jonkin kädentaitojen tekniikan ja menetelmän oppimiseen tai käyttäen taidetta (tässä tapauksessa pajutaide) välineenä tuottaa esim. tarinoita /runoja/ajatuksia/omaa kasvua.

7.2.1 Kuopion Muotoiluakatemia opiskelijaryhmä

Muotoiluakatemia opiskelijoille lähestymistapa oli luonnollinen, sillä tavallisesti heidän työnsä alkavat ideoinnilla ja erilaisilla orientointikeinoilla. Oppilaiden mielestä sellaisessa työskentelytavassa pääsee syvällisemmin kiinni aiheeseen ja aiheesta tulee mielenkiintoisempi. Samoin aiheen laajempi käsitteleminen avartaa mahdollisuuksia ja innostaa myös itseä kokeilemaan rajojaan.

Opetustuntien rakenne oli sama sekä opiskelijoilla että Taitokeskuksen harrastajilla, mutta annoin keskustelulla mahdollisuuden valita suuntaa erilaisten pajuun liittyvien aiheiden pohdinnoilla. Ryhmiä kiinnosti tässä mielessä erilaiset asiat. Muotoiluakatemian opiskelijat olivat kiinnostuneet materiaalista, sen käyttäytymisestä, erilaisista tekniikoista sekä ympäristöön tehtävistä pajarakenteista. Koska itse en ole rakentanut kasvavia pajuteoksia, nostin esille tietämättömyyteni ja etsimme vastauksia yhdessä Elävät Pajutyöt kirjasta, joista hieman myös keskustelimme. Eräs opiskelija kertoi, että hänelle pajukuvasta tuli mieleen lapsuuden leikit kotona olleessa pajumajassa ja romahtaneen pajumajan katon.

7.2.2 Käsityön harrastajat

Käsityön harrastajien joukossa oli osa jo aikaisemmin punoneita, mutta myös sellaisia, jotka eivät olleet koskaan punoneet pajusta. Itsestäni oli mielenkiintoinen lähtökohta; toisaalta saisin palautetta kokemuksellis-taiteellisen oppimisprosessin käyttämisestä kurssilla sellaisilta opiskelijoilta, jota ovat olleet aikaisemminkin kursseillani. Mutta toisaalta myös opiskelijoilta, jota eivät olleet koskaan osallistuneet Taitokeskuksen kursseille.

Itselläni oli jonkin verran ennakkoasenteita kädentaitojen kurssilaisten suhteen, vaikka pyrin toimimaan siten, ettei se vaikuta ohjaamiseen. Kurssi tulisi olemaan erilainen kuin tavallisesti kurssit Taitokeskuksella. Yleensä kurssit ovat enemmän tekemiseen painottuvia, jossa ei niinkään pohdita juuri tekemiseen tai ajattelemiseen liittyviä asioita. Kurssin keskustelu on vapaampaa ns. juttelemista. Välttämättä kurssilaiset eivät erityisemmin joudu itse ajattelemaan, miksi mitään tekevät, vaan ohjaaja on heitä varten neuvomassa. Joten itselläni oli pieni pelko kurssilaisten reaktioista toteutuksen suhteen, mikä osoittautui kuitenkin turhaksi. Itse koin kurssin ohjaajana toimimisen mielenkiintoisena ja haasteellisena, jota aion varmasti kehittää edelleen Taitokeskuk-

sen kursseiksi ja itselleni sopiviksi lähestymistavoiksi. Kokemuksellis-taiteellisessa oppimisprosessissa voisi hyvin käyttää dialogia ajatusten purkamisessa.

Opiskelijat pitivät menetelmää sopivana ja mielenkiintoisena kädentaitojen opetuksessa kursseilla. Opiskelijat olivat sitä mieltä, että pajuun perehtyminen erilaisia keinoja käyttäen tekee opetukseen mielenkiintoa. Itse opetustilanne tuntui itsestäni hieman "jäykemmälle" kuin normaalisti kurssini, mikä johtui osaksi pienestä jännityksestä, mutta myös siitä syystä, että olin liian tarkka verbaalisesti ajankäytön suhteen. On luontevampaa esittää ajankäytön rajallisuus sellaisenaan kuin minuutteina. Ajatusten kirjaaminen ylös tuntui osasta vaikealle, kun ei tiennyt mitä ajatuksia nousee. Erään kurssilaisen kommentti oli, että punonnassa keskittyy niin täydellisesti, ettei tarvitse ajatella mitään ja se on rentouttavaa jo sinänsä.

Erona Muotoiluakatemian opiskelijoihin saattoi huomata erilaisten kysymysten tekemisen. Taitokeskuksen kurssilaisia kiinnostivat syvällisemmät kysymykset. " Kuinka kauan menee oppia taitavaksi punojaksi? Voiko jotakin tehdä ihan väärin? Mistä pajunpunonnan innostus on nyt saanut alkunsa? Keskustelu virisi heti nostaen yleensä esille ihmisten elämäkokemusta kun taas nuorilla ei ole vielä samanlaista kokemusta.

Punontaa tai mitä tahansa käsityötä tai taidetta voi käyttää välineenä esim. tarinan, runon tai laulun sanojen kirjoittamisessa. Useilla käsityöläisillä on ns. tarinatuotteita. Käsillä tekemisen aikana työstetyt ajatukset ja kokemukset voisivat hyvin herätä elämään tarinassa. Pajutaidetta tai yleensä pajuun liittyvää aineistoa omakohtaisen kokemuksen kautta hyväksikäytettäessä voidaan mahdollistaa syvällisempi ymmärtäminen. Voisiko prosessia käyttää työstämään itselle selvittämättömiä asioita esim. jostakin tapahtuneesta? Eräs kurssilaisista kertoi, että risujen kerääminen punontaa varten oli hänelle terapiaa

lapsen kotoa lähdettyä.

7.3 Kädentaitojen kurssi Taitokeskus Kuopiossa

Taitokeskuksella järjestetään avoimen kurssitoiminnan lisäksi myös kursseja erilaisille järjestöille, ryhmille ja työyhteisöille. Osa kursseista on tekniikka – painotteisia, jolloin on ensisijaista opetella uusi tekniikka, esim. huovutuksessa kotelointi. Työyhteisöille harrastekurssit ovat tavallisesti yhteistä tekemistä ja yhdessäoloa käsityön merkeissä. Taitokeskuksella näiden kurssien määrä on lisääntynyt ja niitä on tarkoitus myös markkinoida jatkossa enemmän. Valitsin kehittämistehtäväni kurssin ohjaamisen eräälle työyhteisölle osittain tästä syystä. Toisaalta itseäni kiinnostaa kehittää näitä kursseja mielekkäämmäksi ohjata. Päätin lähestyä kurssia enemmän yhteistoiminnallisen oppimisen suunnasta, sillä työyhteisön jäsenille on jo luonteenomaista tehdä työtä yhdessä tai yhteistyössä, joten he ovat jo tuttuja keskenään. Usein kursseilla käykin niin, että he auttavat toisiaan, mutta en ole siihen koskaan erityisesti ohjannut tai pyytänyt. Aloitimme kurssin keskustelemalla siitä, mitä he halusivat tehdä. Aikaisemmin olimme jo sopineet, että he haluavat valmistaa pyöreät pajuköynnökset kukille tai jouluvaloille. Näytin muutamia kuvia ja tutkimme minun työtäni lähtökohtana, josta kurssilaiset alkoivat yhdessä ideoida sekä itselleen että toisilleen. Herättelin heitä muutamilla aktivoivilla kysymyksillä ja ajatuksilla ideoimaan. Hedelmällinen aloitus oli; ”Miltähän tämä näyttäisi, jos nämä päät kääntäisikin jotenkin toisin...” Ideoita lähti lentämään heti. Kerroin työn alkuvaiheessa yhteisesti kaikille, mitä aloitusvaiheessa tapahtuu. Sen jälkeen seurasin aktiivisesti kurssilaisten työskentelyä, ohjasin tarpeen mukaan, nostin esille yhteisesti kriittisiä kohtia punonnassa ja kuin ohimennen ohjasin jo työssään tietyn vaiheen ylittäneelle kurssilaiselle näyttämään toiselle kurssilaiselle saman vaiheen. Yhdessä miettiminen ja ongelmien ratkaiseminen tuotti uusia ajatuksia ja ideoita, joita välillä hämmästeli koko ryhmä. Kurssin jokaisesta jäsenestä löytyi sekä ohjaaja, ohjattava, ideoija

ja tutkija ainoastaan ilmapiirin luomisella aloituksessa aktiiviseksi kysymyksillä ja ilmaan heitetyillä ideoilla, jotka kurssilaiset kokivat haasteiksi. Sekä kurssilaisten oman oppimisen ja osaamisen nostamisella kaikkien yhteiseen käyttöön kurssista muodostui iloinen ja myönteinen ilmapiiri oppimisprosessi.

7.4 Opetusharjoitteluoppilaitoksen opettajien työn seuraaminen

Olen poiminut joitakin ajatuksia seurattessani ammatillisen opettajan opetusta ja toimintaa, sillä osa opettajan kuten kenen tahansa ammattilaisen työssä on ”hiljaista” tietoa ja käytännön tietoa tai toimintatapoja, jota ei välttämättä löydy kirjoista tai jota ei osaa kirjasta itselleen poimia. Ajatukset ovat nousseet esille opetusharjoittelussa ohjaavan opettajan kanssa.

Erityisesti asia, mikä itsekin huomasin erona omaan ohjaamiseen kursseillamme, on aktiivisten kysymysten merkitys oppijoille. Oma tapani ohjata kursseillamme, on ollut kertoa kaikki, mitä tiedän. Ehkä sitä tavallaan odotetaan kurssin ohjaajalta. Kehittämistehtävääni varten ohjaamillani muutamilla opetuskerroilla niiden merkityksen ja mielekkyyden olen jo havainnut, joita aion jatkossakin värittää Taitokeskuksen kursseilla. Eli vanhaan ei ole enää paluuta! Oppilaitoksessa lähtökohtana oli jo herättää opiskelijoiden oma tiedonhalu ja tiedonrakentaminen (konstruktiivisen oppimiskäsityksen mukaan), joten oli luontevaa ottaa kysymykset mukaan heti ensimmäisillä opetustunneillani. Myös eron huomasin heti, josta keskustelin ohjaavan opettajani kanssa. Hänenkin mukaansa aktivoivat kysymykset kuuluvat ehdottomasti osaksi oppijan oppimisprosessia.

Ojasen (2000) mukaan hyvä ohjaajan ominaisuuksiin kuuluu kyky osata viritellä oppijoissa kysymyksiä, joihin on tarvetta rakentaa itse vastausta. Lisäksi hyvä ohjaaja tukee oppijaa löytämään oman tyykinsä. (Ojanen 30 - 31)

Toinen asia, joka korostui opetusharjoittelussa, oli opettajan roolin ottaminen. Olen pohtinut sen merkitystä ja näkymistä. Voisin kuvitella sen olevan kuten vanhemman roolin. Lapseni kanssa olen tasavertainen ihminen, mutta tehtäväni on kuitenkin ohjata ja kasvattaa lasta selviytymään tulevaisuudessa mahdollisimman avarakatseisena ja onnellisena ihmisenä. Lapseni pitää tuntea olonsa hyväksytyksi ja rakastetuksi turvallisessa ympäristössä, jossa minun tehtäväni on asettaa rajat. Valtasuhde vanhemmuudessa on aina vanhemmalla, eikä lapsella. Suhde oppilaaseen on samantapainen, et voi olla oppilaan kanssa kaveri. Opettajan tehtävä on kuitenkin toimia ohjaajana ja huolehtia oppilaan kasvamisesta ja kehittymisestä turvallisessa oppimisympäristössä. Roolin löytäminen ei ole helppoa, sillä usein opiskelija voi kuitenkin olla samanikäinen kuin itse. Nuoren kohdalla opettajan roolin ottaminen on ehkä luontevampaa jo ikäeron vuoksi. Omassa työssäni olen mielestäni oppinut löytämään itselleni sopivan roolin ohjaajana, kun sitä asiaa ymmärsin edes miettiä. Koska en ole toiminut oppilaitoksessa opettajana opetusharjoittelua lukuun ottamatta, sitä roolia pitäisi vielä ehkä hakea. Opetusharjoittelu ei kuitenkaan mielestäni aivan vastaa sitä tilannetta, jossa ammatillinen opettaja toimii joka päivä, jolloin suhteen luominen oppilaisiin muodostuu pitkäaikaiseksi.

Kiinnostava ja vähän hämmentäväkin asia oli se, että opettaja ei aina kykene ottamaan oppilailta palautetta. Joskus tulee tilanteita, jolloin ei halua ottaa minkäänlaista palautetta ympäristöstä tai oppilailta. Mittalasi on täynnä ja on viisaampaa oman itsensä jaksamisen vuoksi sulkea korvansa. Mietin jälkepäin, voiko opettaja tehdä niin. En ole tehnyt asiasta kyselyä muilta opettajilta, verkkokeskustelussa olisi kyllä ollut hyvä ottaa asia esille, mutta aina ei ymmärrä ajoissa. Ehkä opettaja voi tehdä niin, jos hän tuntee luokkansa hyvin ja oppilaat tietävät pelisäännöt, jolloin he tietävät, ettei opettaja hylkää heitä. Opettajakin on ihminen; jokainen suojautuu toisinaan omien suojamuurien

taakse. Toisaalta oppilaat voivat ajatella, että pakeneminen on ratkaisu ongelmiin. Asia haastaa itseni keskustelemaan joskus erilaisista näkökulmista!

8 "TIETOISUUS TOTEUTUU MERKITYKSEN KAUTTA"

Kehittämistehtävässäni olen lähestynyt kädentaitojen opettajuutta sekä omista henkilökohtaisista kokemuksista ja ajatuksista ohjaajuudesta että teorialähtöisesti kädentaitojen pedagogiikkaan perehtyen. Kädentaitojen oppimisessa on olennaista käsityön merkityksen ymmärtäminen erilaisilla osa-alueilla, käsityön taidon oppiminen ja tiedon olemus. Kädentaitojen oppimisessa ohjaajan merkitys on olennainen, kuten myös oppimisympäristö asettaa erilaisia lähtökohtia oppimiselle. Olen työssäni perehtynyt erilaisiin lähestymistapoihin kädentaitojen opetuksessa. Osa niistä kiinnostaa itseäni, mutta osa niistä soveltuu kädentaitojen oppimiseen sekä ihmis-, tiedon- että oppimiskäsityksiin nojaten. Kädentaitojen oppimisessa konstruktivinen oppimiskäsitys perustuu oppijan omaan prosessiin tiedon ja taidon oppimisen eri vaiheissa. Oppija sekä hakee, muokkaa ja ymmärtää itse tietoa ja taitoa, jotta hän osaa soveltaa sitä jatkossa. Taidon oppiminen ei ole mielekästä eikä ymmärtävää, ellei oppija itse muodosta omaa näkemystä. Näkemyksen muodostamiseen hän tarvitsee kokemuksia ja reflektointia itsensä ja ympäristönsä kanssa. Kädentaitojen oppimisessa on aina mukana sosiaalinen vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa, jossa jokainen on oma ainutlaatuinen persoona. Kädentaitojen oppija on aktiivinen ja itseohjautuva tiedon hankkija, joka osaa käyttää tietoa mielekkäästi omassa oppimisessaan. Kädentaitojen oppimisessa toteutuu kokonaisvaltaisen oppimisen periaate.

Ojasen (2000) mukaan oppimista voi tapahtua, kun on oppinut ymmärtämään vastauksen kysymykseen miksi? (Ojanen 2000, 97 - 98) Ennen opettajakouluun hakeutumista olin pohtinut omassa työssäni ohjaajana, mikä tekee minusta opettajan. Mitä eroa minussa on ohjaajana ja neuvojana verrattuna opettajaan? Kysymykset löytyvät oppimispäiväkirjani ensimmäiseltä sivulta.

Opettajakoulutuksen alkuvaiheessa olen saanut paljon tietoa opettajuuteen liittyvistä asioista, joista poimin kehittämistehtävääni itselleni tärkeimmiksi tuntuvia asioita, joita olen tehtävässäni pohtinut eri näkökulmista. Työni loppuvaiheessa mietin, miten minun käyttöteoriani näkyy ohjauksessani. Palatesani jälleen Ojasen kirjaan Ohjauksesta oivallukseen, voisi sanoa, että ”palaset lokahtivat kohdalleen”. Olen lukenut ”laatikossa” olevan tekstin ”Käyttöteoria auttaa ymmärtämään omaa käyttäytymistä” useita kertoja ymmärtämättä sitä käytännössä. Mutta eräässä lauseessa sanotaan ... ”hämmästyttävän pieni osa koulutetuistakin ihmisistä tutkii mielessään *kannattamansa* teoreettisen tiedon ja *toteuttamansa* käytännön toiminnan välistä suhdetta.” (Ojanen 2000, 89) Toinen lause: ”Tietoisuus tarkoittaa kaikkien niiden tietojen kokonaisuutta, jotka ihmisellä on sillä hetkellä hallussaan. Tietoisuus toteutuu merkityksen kautta.” (Ojanen 2000, 157) Sekä opettajakoulutuksen että erityisesti kehittämistehtävässäni olen rakentanut itselleni teoreettista tietoa käden taitojen opettajuudesta, jota minun täytyy soveltaa omaan työhöni. Tiedolle olen etsinyt merkitystä refleктоimalla omaa ajattelua ja kokemusta omasta ohjaamisestani, käsityksestäni ihmisistä, tiedosta ja oppimisesta sekä työssäni että opetusharjoittelussa. Vastaukseni kysymykseeni olisi siten tietoisuus hyvästä teoriasta, joka ohjaa omaa toimintaa ja ohjaamista. Toki tiesin, että opettaja tarvitse käyttöteorian, se lukee monessa kirjassakin, mutta olisinko ymmärtänyt ja tullut tietoiseksi ilman vastauksen etsimistä.

Olen joitakin vuosia sitten suorittaessani AMK-tutkintoa perehtynyt Pirkko Anttilan käsityön ja muotoilun suunnittelun ja valmistuksen teoreettiseen malliin (Anttila 1996, 111). Muistan mieltäneeni prosessin vaiheita käsityön tekijän näkökulmasta, lähinnä käsityöläisen toimintatavasta. Jollakin tavalla prosessi tuntui kankealle toteutettavaksi. Mietin, onko käsityöläisellä oikeasti aikaa viipyä eri toimintakierroksissa. Asia jäi kuitenkin pohtimatta sen enempää. Opetusharjoitteluni jälkeen ja tätä tehtävää tehdessäni palasin taas Anttilan teksteihin ja huomasin yhtäläisyyden teoreettisen mallin ja oppimispro-

sessin välillä. Tuotteen valmistuksessa jokainen vaihe vie tuotetta eteenpäin kohti valmista tuotetta käsityön toimintaympäristön asettamien edellytysten mukaisesti. Samalla tavalla jokainen vaihe toimii omana oppimistapahtumana menetelmiseen ja lähestymistapoihin, jolloin siitä muodostuu toisaalta tuote ja toisaalta oppiminen. Opettaja voi käyttää tietoisesti samaa teoreettista mallia jonkin aiheen opetuksessa. Hän voi suunnitella opintokokonaisuuden erilaisine käsityksineen ja lähestymistapoihin, kokeilla suunnitelmaansa eri opetusryhmille, tarkentaa ja uudistaa suunnitelmaa sekä oman reflektoinnin että kollegiaalisen yhteistyön kautta. Anttilan suunnittelun ja valmistuksen teoreettinen malli oppimisprosessina toimii mielestäni ainakin käsi- ja taideteollisuusoppilaitoksessa, myös omassa työssäni ohjaajana voin käyttää samaa soveltaen arvioimalla oppimistilanteen.

Jatkossa aion paneutua ohjaamiseen, voisin sanoa ympyrän sulkeutuneen. Ihmettelin, mikä erottaa minut ohjaajana opettajasta. Kehittämistyössäni olen sitä pohtinut, opettajuuteni ei ole vielä täydellistä, mitä se ikinä sitten on. Onko kenelläkään, sillä opettajuus kasvaa ja kehittyy koko ajan. Opettajana tapain toimia on silti ohjaaja – tukea oppijaa hänen kasvussaan ja kehittämisessään kädentaitojen taitajaksi.



9 Lähdeluettelo

Anttila, P. 1996. Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet. 1-2 painos. Porvoo: WSOY

Anttila, P. 1998. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. Kustantaja: Akatiimi Oy

Haapaniemi, H., 2003. Karttakepin kuolema. Kokemuksia vuorovaikutteisista Haapaniemi, R., kasvatus- ja opetusmenetelmistä. Hämeenlinna: Karisto Oy
Moilanen, P.,
Raina, L.
& Suojanen-Saari, T.

Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. Dialogi – avain innovatiivisuuteen. Juva: WS Bookwell Oy

Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Kupias, P. 2002. Oppia opetusmenetelmistä. Helsinki: Edita Prima Oy

Kurtakko, K. 1998. (s.136 – 140) Toimintatutkimus – seikkailua tieteen tekemisessä ja opettamisessa. Julkaisussa Elämän seikkailu. Näkökulma elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Toim. Lehtonen, T. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: WS Bookwell Oy

Niikko, A. 2000. Portfolio oppimisen avartajana. Tampere: Tammer-Paino Oy

Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy

Poikela, E. 2002. Ongelmaperustainen pedagogiikka teoriaa ja käytäntöä. 2.korjattu painos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Juvenes Print Oy

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu Ihmiskäsitys, tiedon käsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

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

Tenhula, T.(toim.) 1999. Opetus sydämen asiana. Oulu: Oulun yliopisto, opetuksen kehittämissyksikkö
Opinnäytetyö

Nuutinen,E. 2003. Kuopion seudun käsi- ja taideteollisuusyhdistyksen neuvojienosaaminen ja sen kehittäminen. Pohjois-Savon ammattikorkeakoulu. Liiketalouden Kuopion yksikkö. Opinnäytetyö.

Julkaisemattomat lähteet

Kuopion seudun käsi- ja taideteollisuus toimintasuunnitelma 2005 – 2007