

Saara Laurila

KÄSITYÖNOPETUS

Mitä käsityöopetuksesta ja oppimisesta on tutkittu
Suomessa 2000-luvulla?

TIIVISTELMÄ

Saara Laurila: Käsityönopetus - Mitä käsityönopetuksesta ja oppimisesta on tutkittu Suomessa 2000-luvulla?

Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Tammikuu 2026

Tässä tutkielmassa tarkastelun kohteena on suomalainen käsityönopetus. Menetelmänä on toiminut kuvaileva kirjallisuuskatsaus, koska aiheeseen liittyvää tutkimusta oli vähän saatavilla. Aihe keskittyy erityisesti suomalaiseen käsityönopetukseen ja siihen liittyviin teemoihin. Keskeiseksi teemaksi on myös nostettu kestävä kehitys ja sen suhde käsityönopetukseen. Tutkimusaineistossa on 7 eri tutkimusta, joiden kohderyhmät vaihtelevat peruskouluopiskelijoista, aikuisopiskelijoihin ja käsityönopettajiin. Suomalainen käsityö on myös uniikki verrattuna muihin maihin, jonka takia aineistosta on jätetty kansainväliset tutkimukset pois ja keskitytty vain kotimaisiin tutkimuksiin.

Aineiston analyysin pohjalla hyödynnettiin sisällönanalyysia, jonka avulla aineistosta tarkasteltiin tutkimuskysymysten pohjalta keskeisiä aiheita kuten mitä ja miten suomalaista käsityönopetusta on tutkittu. Tutkimuskysymykseni olivat: 1. Mitä aiheita tutkimus käsittelee? 2. Miten kestävä kehitys tulee esille tutkimuksissa? 3. Millaisin menetelmin käsityön opetusta ja oppimista on tutkittu? 4. Miten käsityön hyötyjä perustellaan tutkimuksissa?

Tutkimustuloksista voimme huomata, mitä käsityönopetuksen aiheita on noussut tutkimuksissa esille kuten, kasvatukseen ja opetukseen liittyvät teoriat, oppilaiden ja opettajien asenteet ja käsityöt käsityönopetusta kohtaan, käsityön oppimis- ja työympäristöt, sekä käsityöhön liittyvä osaaminen. Kestävän kehityksen näkökulmasta tehtyä tutkimusta on jonkin verran. Kestävään kehitykseen liittyvät aiheet näkyvät joissain käsityönopetuksen osa-alueissa, kuten materiaaliopissa sekä suunnittelussa. Kestävä kehitys tulee suurimmaksi osaksi kestävänsä käsityön näkökulmasta esiin, jossa pohditaan paljon käsityömateriaalien sekä tekniikoiden, että itse tuotteen eettistä valmistusta. Käsityönopetusta on tutkittu kvantitaavisesti ja kvalitatiivisesti kuin myös sekoitetuilla menetelmillä. Käsityön hyötyjä perustellaan myös paljon kestävänsä kehityksen näkökulmasta sekä mielihyvän ja itseilmaisun näkökulmasta. Kuitenkin selvä tutkimusaukko aiheeseen liittyen on pienten lasten käsityönopetus. Pienten lasten käsityönopetuksesta ei löytynyt lainkaan tutkimusta, vaikka varhaiskasvatuksen suunnitelmassa käsityönopetus on mainittu osana käsityöllistä ilmaisua.

Avainsanat: Käsityönopetus, Kokonainen käsityö, Kestävä kehitys, Kuvaileva kirjallisuuskatsaus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

TEKOÄLYN KÄYTTÖ OPINNÄYTTEESSÄ

Opinnäytteessäni on käytetty tekoälysovelluksia:

- Ei
 Kyllä

Ilmoitukseni mukaan olen käyttänyt opinnäytteessäni tutkielmaprosessin aikana seuraavia tekoälysovelluksia:

Tekoälysovellusten nimet ja versiot: [Listaa tähän kaikki tekoälysovellukset ja niiden versiot, joita olet käyttänyt tutkielmaprosessin aikana.]

Käyttötarkoitus: [Kuvaa tähän yksityiskohtaisesti, mihin tarkoitukseen ja miten tekoälyä on sovellettu opinnäytteeseen tutkielmaprosessin aikana.]

Osiot, joissa tekoälyä on käytetty: [Luettele tähän kaikki opinnäytteen vaiheet ja osiot, joissa tekoälyä on tutkielmaprosessin aikana käytetty.]

Olen tietoinen siitä, että olen täysin vastuussa koko opinnäytteeni sisällöstä, mukaan lukien osat, joissa on hyödynnetty tekoälyä, ja hyväksyn vastuun mahdollisista eettisten ohjeiden rikkomuksista.

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	4
2	KÄSITYÖ OPPIAINEENA	6
2.1	Kokonainen käsityö.....	7
2.2	Käsityön historia.....	9
2.3	Materiaaliosaaminen.....	10
2.4	Kulttuuriperintö.....	12
2.5	Kestävä käsityö.....	13
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	15
3.1	Tutkimuskysymykset.....	15
3.2	Tutkimusmenetelmät.....	15
3.3	Tutkimusaineisto.....	18
4	TUTKIMUKSEN TULOKSET	20
4.1	Käsityöopetuksen oppimisympäristöt, asenteet, osaaminen ja oppiminen.....	20
4.2	Kestävä kehitys käsityöopetuksessa.....	23
4.3	Miten opetusta on tutkittu.....	24
4.4	Käsityöopetuksen hyödyt.....	24
5	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	26
	LÄHTEET	30
	LIITTEET	34

1 JOHDANTO

Taito- ja taideaineet jäävät usein vähemmälle huomiolle kuin esimerkiksi matematiikan tai luonnontieteiden aineita käsittelevät tutkimukset. Esimerkiksi Pisa-tutkimuksissa ei kiinnitetä huomiota taito- ja taideaineisiin vaan pelkästään lukuaineisiin, kuten matematiikkaan ja äidinkieleen (PISA 2022). Taito- ja taideaineille on opetuksessa varattu noin, kolmasosa verrattuna luonnontieteiden tuntimäärään (Valtioneuvoston asetus 286/2024). Kuitenkin käsityö tarjoaa paljon mahdollisuuksia muihin oppiaineisiin yhdistettynä, kuten teknologia kasvatukseen (Autio & Hilmola, 2017; Pöllänen ym., 2021).

Perusopetuksessa käsityö määritellään näin "Käsityöoppiaineen tehtävänä on ohjata oppilaita kokonaiseen käsityöprosessin hallintaan. Käsityö on monimateriaalinen oppiaine, jossa toteutetaan käsityöilmaisuuksiin, muotoiluun ja teknologiaan perustuvaa toimintaa" (Opetushallitus, 2014). Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteissa käsityö määritellään osaksi ilmaisun monia muotoja, jossa käsityöstä puhutaan käsityöllisenä ilmaisuna (Opetushallitus, 2022).

Opetuksen tavoitteena on rohkaista oppilaita ajattelemaan luovasti ja kokeilemaan monipuolisesti eri materiaaleja ja niiden käyttöä. Käsityöopetukseen sisältyy myös motoristen taitojen harjaannuttaminen, kuin myös ympäröivän maailman materiaalien tuntemus, joka myös tukee kulttuuriperintöä ja antaa myös eväitä kestävästä elämäntavasta eli kestävästä kehityksen oppimiseen. Käsityöopetuksessa siis yhdistyvät yhteisöllisyys, motoriset taidot, kuin myös esteettisyyden harjoittaminen ja oman luovuuden valloille päästämistä (Opetushallitus, 2014, 2022). Pyrin tällä kandidaatintutkielmälläni selvittämään, mitä käsityöopetuksesta on tutkittu 2000-luvulta lähtien sekä selvittämään onko käsityöopetuksen tutkimuksessa jotain aukkoja, eli onko jotain näkökulmaa tai aihetta, jota ei olisi vielä tutkittu.

Käsittelen seuraavassa käsityöopetukseen liittyviä seuraavia piirteitä kuten, kokonaista käsityöprosessia, käsityöoppiainetta sekä sen historiaa, käsityöopetuksen kulttuuriperintöä, ja kestävästä kehityksen näkökulmaa käsityöopetuksessa. Käsityöoppiaineena sekä sen historia luovat taas tärkeän pohjan, koska oppiaineessa on ollut vuosien varrella erilaisia muutoksia tai painotuksia (Pöllänen ym., 2021; Lindfors ym., 2021). Kestävästä kehityksen näkökulma on erityisesti nostettu esille, sillä se on ajankohtaista ja kytkeytyy vahvasti käsityöopetukseen, koska siinä ollaan paljon vuorovaikutuksessa luonnonmateriaalien kanssa (Pöllänen ym., 2021; Pöllänen & Väänänen 2021; Väänänen 2020).

Tämän takia pyrin tutkimaan käsityöopetusta kuvailevan kirjallisuuskatsauksen avulla. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on tutkimusta tutkimuksesta eli tarkoituksena on saada kokonaiskuvaa tutkimuksen aiheesta (Salminen, 2011). Myöhemmin esittelen tarkemmin kuvailevaa kirjallisuuskatsausta sekä sen avulla saatuja tuloksia aiheesta.

2 KÄSITYÖOPPIAINEENA

Käsityönopetukseen on varattu perusopetuksessa vuosiluokilla 1-2 yhteensä 4 tuntia, vuosiluokilla 3-4 taas 5 tuntia, ja luokilla 7-9 vain 2 tuntia (Valtioneuvoston asetus 286/2024). Käsityön voi myös valita valinnaiseksi aineeksi, jolloin opetukseen tulee lisätunteja vuosiluokilla 1-6, 6 kuusi tuntia ja luokilla 7-9 taas 5 tuntia (Valtioneuvoston asetus 286/2024). Käsitöitä sovelletaan myös varhaiskasvatuksen kontekstissa, jossa tuetaan lasten käsityöllisen ilmaisun kehitystä harjoittelemalla eri käsityötekniikoita ja kokeilemalla monipuolisesti eri materiaaleilla (Opetushallitus, 2014, 2022). Kuitenkin käsityönopetus on tunti määrältään perusopetuksessa varsin vähäistä erityisesti, jos otetaan huomioon myös ideointiin ja suunnitteluun sisältyvä aika, jotka ovat osa kokonaista käsityöprosessia.

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan (opetushallitus, 2014) käsitöidenopetuksessa päätavoitteena on aikaisemmin mainittu kokonaisen käsityöprosessin oppiminen. Käsityönopetus Suomessa on sinänsä uniikki tapaus, koska se on oma oppiaineensa eikä yhdistettynä esimerkiksi kotitaloudenopetukseen, joka vastaisi amerikkalaista "home economics" oppiainetta (Pöllänen, ym., 2021). Käsityönopetukseen sisältyy teknisen työn ja tekstiilityön opetusta (Pöllänen ym., 2020). Joskus teknisen työn opetus on nimellä kovien aineiden opetus tai puukäsityö, vaikkakin tekninen käsityö on näistä kaikista virallisin. Sama pätee tekstiili käsityöhön, jota saatetaan myös kutsua pehmeiden aineiden opetuksi tai epävirallisella rätkikäsityö termillä.

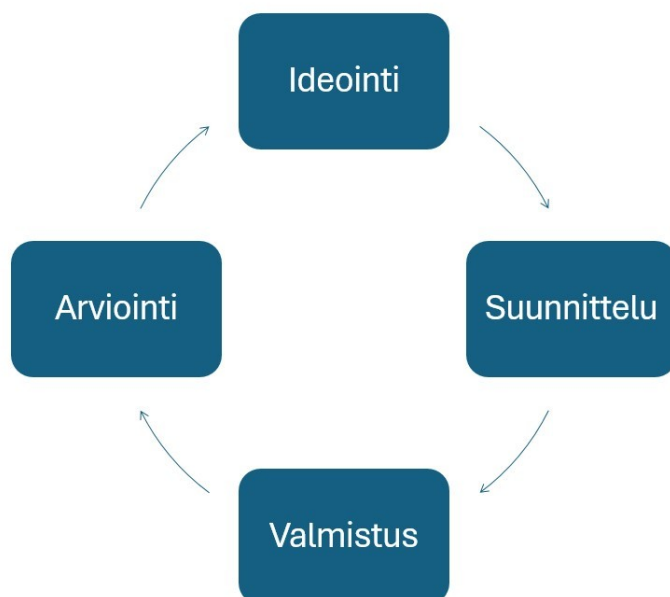
Vaikka varhaiskasvatuksessa ei ole virallisesti minkään tietyn oppiaineen opetusta, koska varhaiskasvatuksessa oppiminen on enemmän kokonaisvaltaista. Kuitenkin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan varhaiskasvatuksesta näin, "*Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tavoitteellisesti tukea lasten musiikillisen, kuvallisen, käsityöllisen, sanallisen ja kehollisen ilmaisun kehittymistä sekä tutustuttaa heitä eri taiteenaloihin ja kulttuuriperintöön*" (Opetushallitus, 2022). Joten myös varhaiskasvatuksessa opettajia veloitetaan tukemaan lasten käsityöllistä ilmaisua. Kuitenkin käsityönopetus voi varhaiskasvatuksessa helposti sekoittua kuvataiteeseen ja askarteluun, sillä se ei oma oppiaineensa, joten sen rajat ovat käytännössä häilyvät. Kuitenkin Vasussa, eli varhaiskasvatuksensuunnitelman perusteissa mainitaan samanlaisia tavoitteita, mitä myös opetushallituksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan. Näihin kuuluvat monipuolisten tekniikoiden ja välineiden kokeilu, teknisen työn sekä

tekstiilityön työtapojen harjoittelu, hienomotoristen taitojen harjoittaminen, ja kokemisen, että oivaltamisen ilon kokeminen työskentelystä (Opetushallitus 2014, 2022). Silti todellisuudessa teknisen työn ja tekstiilityön tapojen sekä välineiden kokeilu on usein varhaiskasvatuksessa rajoitettua, sillä harvoilla päiväkodeilla on näihin tarvittavia välineitä tai tiloja. Kuitenkin poikkeuksena ovat uudemmat päiväkodit, jotka ovat rakennettu osaksi perusopetuksen koulurakennusta. Näillä päiväkodeilla on siten mahdollisuus käyttää joustavasti myös perusopetuksen koulun tiloja, joka antaa huomattavasti enemmän mahdollisuuksia käsityöopetukselle.

Käsityö toimii myös muiden aineiden oppimisalustana, sillä siinä hyödynnetään myös muita aineita, kuten matematiikkaa, kemiaa ja fysiikkaa (Väänänen., 2020). Väänänen (2020) toteaa esimerkkinä sen, kuinka käsitöitä tehdessä sovelletaan matikkaa mitattaessa ja suunnitellussa tuotteita, kuin myös kuinka biologisten materiaalien kanssa tehdään kokeiluja ja hyödynnetään työtä tehdessä. Tämän takia käsityö ja sen opetus sopivat myös oivasti varhaiskasvatukseen, jossa vielä tutkitaan maailmaa ja erilaisia materiaaleja. Esimerkiksi pienille lapsille voi olla erittäin mielenkiintoista tutkia, mistä materiaalit ovat peräisin, kuten esimerkiksi mistä villasukka valmistetaan sekä, mitä kaikkia vaiheita villalangan valmistukseen kuuluu. Tällöin käsityö on oiva tapa innostaa oppimaan myös muista aineista, koska niitä pääsee myös tuotetta tekemällä kokeilemaan käytännössä.

2.1 Kokonainen käsityö

Käsityöopetukseen liittyy paljon erilaisia termejä, kuten kokonainen käsityö ja kokonainen käsityöprosessi, kuin myös kokonaisvaltainen tai kokonainen tekeminen (Pöllänen & Kröger, 2005). He viittaavat kokonaisella käsityöllä siihen, että opiskelija tekee kaikki työn vaiheet itse, eli suunnittelee, toteuttaa ja arvioi oman työnsä. Näihin prosesseihin kuuluu siten tuotteen ideointi ja suunnitelmien valmistaminen sekä itse tuotteen valmistus kaikkine vaiheineen ja lopuksi oman tuotoksen ja tuotosprosessin arviointi (Pöllänen & Kröger, 2005; Lindfors ym., 2021). Suunnitelmat voivat olla esimerkiksi visuaalisia piirroksia, kuten hahmotelmia tai kirjallisia kuvailuja. Kuitenkin, jos jokin osa tuotteen valmistuksesta jää tekemättä, silloin prosessia kutsutaan ositetuksi käsityöksi (Pöllänen & Kröger, 2005).



Kuvio 1. Yksinkertaistettu kokonaisen käsityöprosessin kuvaus Pöllänen ym., (2021) mukailten

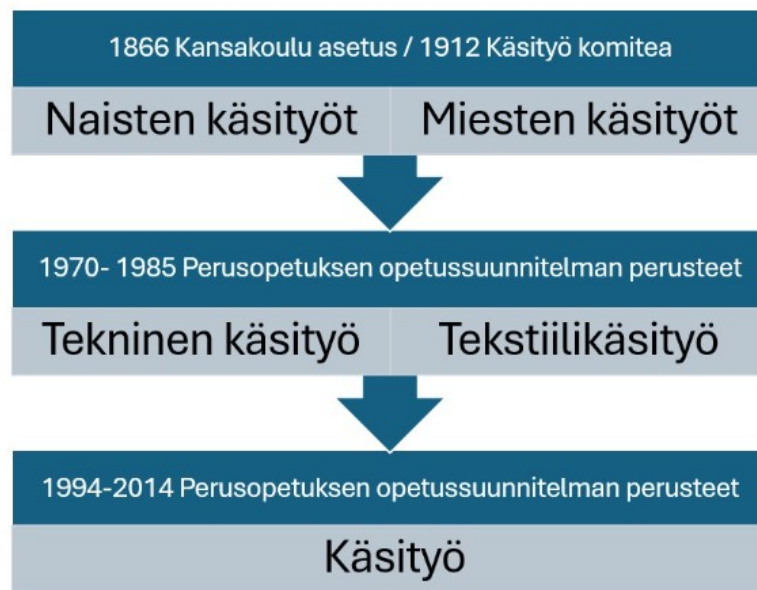
Kuitenkin opetuksen olennainen osa on toteuttaa sitä oppilaalle mielekkäällä tavalla, jolloin oppija saa kokea iloa ja onnistumisen kokemuksia sekä kehittää itsetuntoaan (Pöllänen & Kröger, 2005; Pöllänen ym., 2021). Pöllänen ja hänen työryhmänsä (2021) mainitsevat kuinka *“Kokonaiseen käsityöprosessiin tähtäävät tavoitteet on tarkoitus toteuttaa monimateriaalisesti, käsityöilmaisuuksiin, muotoiluun ja teknologiaan perustuvan toiminnan avulla”*. Kokonaiseen käsityöprosessiin liittyy monia käsityöopetuksen eri lajeja kuten monimateriaalisuus, johon sisältyy myös esimerkiksi materiaaliosaaminen (Pöllänen & Väänänen 2021; Pöllänen ym., 2021). He mainitsevat tähän kuuluvan myös vastuun opettelua, sekä materiaalien että tekniikoiden arvostusta sekä kriittistä ajattelua niiden suhteen (Pöllänen & Väänänen 2021; Pöllänen ym., 2021). Opetuksessa siis yhdistyy uusien materiaalien ja tekniikoiden opettelu sellaisella tavalla, joka edistää oppilaan itsetunnon kehitystä ja tarjoaa estetiikasta nauttimista. Opetusta myös kuuluu suunnitella tavalla, joka vastaa oppijan kehitysvaihetta ja antaa mahdollisuuksia tutkivaan ja oivaltamiseen oppimiseen (Pöllänen & Kröger, 2005; Pöllänen ym., 2020). Käsityöopetuksen tavoitteina on teknisten osa-alueiden hallinta, kuten pitkäjänteinen työnteko, fyysismotoristen taitojen harjoittaminen sekä ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen (Pöllänen & Kröger, 2005; Opetushallitus 2014, 2022). Käsityöopetuksen teknisen osapuolen lisäksi myös kiinnitetään huomiota oppiaineen tarjoamiin kokemuksiin, kuten esteettisyyden sekä luovuuden kehitykseen (Pöllänen & Kröger, 2005; Opetushallitus 2014, 2022). Opetuksessa on siis otettava

huomioon se, että se vastaa opiskelijan taitotasoa, sekä tarjoaa hänelle riittävästi erilaisia kokemuksia ja antaa tilaa ideoinnille ja luovuudelle.

Kuitenkin Pöllänen ja Kröger (2005) kritisoivat sitä, että tavoitteet ovat varsin yleisellä tasolla, mikä voi tehdä käytännössä käsityöopetuksesta haastavaa tai se voi jäädä pinnalliselle tasolle. He ovat käyttäneet esimerkkinä jäljentävää käsityötä, jossa oppilaat tekevät tuotteen selkeiden ohjeiden mukaan, eli jäljentävät alkuperäisen tuotteen. Käytännössä tämä tarkoittaa, että oppilas valmistaa tuotteen, johon ennalta määrättyt ohjeet tai materiaalit, joissain tapauksissa myös molemmat (Pöllänen & Kröger, 2005). Tällöin heidän mainitsemansa kokonainen käsityöprosessi ei toteudu, sillä suunnittelu vaihe viedään oppilaalta tällöin täysin pois. Vaikka tuotteeseen pääsisi itse vaihtamaan värin tai muuttamaan pari asiaa, itse tuotteen suunnittelu ei ole ollut oppilaan omaa, jolloin hän ei ole päässyt itse ideoimaan minkälaisen tuotteen haluaisi valmistaa. Kuitenkin jäljentäminen on resurssien kannalta järkevä tapa opettaa, koska opettajan on helpompi seurata missä vaiheessa kukin oppilas on, vaikkakin tämä tapa ei anna oppilaalle tilaa harjoittaa omaa luovuuttaan.

2.2 Käsityöopetuksen historia

Suomessa käsityö on oppiaineena uniikki, sillä sitä ei ole yhdistetty muihin oppiaineisiin vaan se on Suomessa ollut jo pidemmän aikaa itsenäisenä oppiaineena (Pöllänen ym., 2021). Kuitenkin käsityö on kulkenut vuosien varrella eri nimillä, ja oppiaineen sisällöissä on ollut erilaisia painotuksia (Pöllänen ym., 2021). Käsityöoppiaineena oli aluksi vahvasti sukupuolittunut (ks. Kuvio 2) ja jaettu erikseen naisten ja miesten tai tyttöjen ja poikien käsityöksi (Pöllänen ym., 2021; Autio & Hilmola 2017; Lindfors ym., 2021). Kuitenkin kuten Pöllänen ja muut (2021) sekä Autio & Hilmola (2017), että Lindfors ja muut (2021) mainitsevat sukupuolten välisen tasa-arvon nousevan 1970-luvulla opetussuunnitelman keskeiseksi aiheeksi, jonka jälkeen käsityöopetuksen sukupuolittaminen lopetettiin. Tästä syntyi tekninen käsityö ja tekstiilikäsityö, joiden oli tavoitteena purkaa käsityöopetuksen sukupuolittamista, vaikkakin silti teknistä käsityötä saatettiin yhdistää poikiin ja tekstiilikäsityötä tyttöihin (Pöllänen ym., 2021; Autio & Hilmola 2017). Kuitenkin vuonna 1994 tekstiilikäsityö ja tekninen käsityö yhdistettiin käsityöksi, jolloin tekstiilikäsityö ja tekninen käsityö jäivät käsityöoppiaineen tarkempiin sisältöalueisiin (Pöllänen ym., 2021; Lindfors ym., 2021). Tällöin oppilaat saivat mahdollisuuden monipuolisempiin käsityötekniikoiden ja materiaalien kokeilemiseen (Pöllänen ym., 2021). Kuitenkin myöhemmin opinnoissa 5-9 luokille annettiin vaihtoehto perehtyä toiseen käsityöopetuksen sisällöistä eli joko tekniseen tai tekstiiliin (Pöllänen ym., 2021). Yhteisessä sekä teknisessä, että tekstiilikäsityössä tavoitteena on edellä mainittu kokonainen käsityöprosessi (Pöllänen ym., 2021).



Kuvio 2. Käsityöoppiaineen muutokset vuosien varrella Pöllänen ym., (2021) mukaillen

Käsityöoppiaineena ei siis ole enää jaettu sukupuolen perusteella, mutta kuitenkin usein käsityön valinnaisaineen valinnoissa suurin osa tekstiilityön valitsijoista on tyttöjä, ja taas teknisen valitsijat poikia (Autio & Hilmola 2017). Kuitenkin käsityön opetuksessa rohkaistaan paljon eri materiaalien ja tekniikoiden kokeiluun, jonka takia toisen käsityösisällön valinta vähentää näiden mahdollisuuksien määrää. Kuitenkin ihanteellisesti käsityönopetuksessa painotuksen valinnasta huolimatta olisi mahdollista hyödyntää tuotteen valmistamisessa sekä teknisen, että tekstiilikäsityön antamia mahdollisuuksia.

2.3 Materiaaliosaaminen

Käsityönopetuksen sisällöissä nousee esiin kokonaisen käsityöprosessin lisäksi myös osa-alueet kuten tekniikan tai taidon oppiminen, materiaaliosaaminen, sekä suunnittelutaidot (Pöllänen ym., 2021). Monimateriaalisuus on osa käsityöopetuksen kokonaisuutta eikä määritä erikseen tehtäviä tai metodeja (Pöllänen ym., 2021). Monimateriaalisuuden ideana on päästä kokeilemaan erilaisia materiaaleja, sekä edistää niiden avulla osallisuutta sekä vuorovaikutusta ympäristön kanssa, joka edistää kestävästä kehityksen oppimista ja ekososiaalista sivistystä (Pöllänen ym., 2021). Eri materiaalien monipuolinen kokeileminen on siten väline oppilaalle tutkia ja kehittää käsityön taitojaan ja osaamistaan (Pöllänen ym., 2021; Kröger & Turunen., 2021). Monimateriaalisuus antaa mahdollisuuden hyödyntää uusinta teknologiaa osana

käsityöprosessia, johon kuuluvat esimerkiksi tietotekniset mahdollisuudet kuten, 3D mallinnus- tai tulostimet, sekä laserit (tasolaserit) (Pöllänen ym., 2021). Pöllänen ja muut (2021) huomauttavat kuinka kokonaisen käsityöprosessin pohjalla ovat tietoisuus ympärillä olevista materiaaleista ja kuinka niitä voidaan hyödyntää tuotteen suunnittelu sekä valmistus vaiheissa (Pöllänen ym., 2021). Materiaalitietoisuus on siten ikään kuin pohja käsityöopetukselle, koska tietoa materiaaleista ja niiden käytön mahdollisuuksista ovat tärkeitä jokaisen kokonaisen käsityöprosessin vaiheen kohdalla.

Kröger & Turunen (2021) määrittelevät materiaalin jonakin aineena, josta on mahdollisuus työstää jotain. Materiaali on siten väljä käsite, koska tähän voidaan lukea perinteisten materiaalien kuten puun, villan tai metallin lisäksi monimutkaisempia materiaaleja, kuten kierrätys materiaalit (Kröger & Turunen., 2021). Osaamisella Kröger & Turunen (2021) ovat viitanneet opetushallituksen (2014) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, jossa osaaminen on määritelty taidon sekä tiedon kokonaisuudeksi.

Materiaaliopetusta käsitöissä perustellaan siten ekososiaalisen sivistyksen, ja kestävä kehityksen näkökulmasta (Kröger & Turunen., 2021). Käsin tekeminen ja materiaalin kanssa yhteydessä oleminen luovat käsityön yhteydessä tunnekokemuksia ja arvostusta materiaalia sekä luontoa kohtaan (Kröger & Turunen., 2021). Materiaalituntemus sitoo näitä tunteita materiaalia käytettäessä sekä luo dialogia tekijän ja materiaalin välillä, joka auttaa tuotteen valmistuksessa sekä sen arvostamisessa ja tärkeäksi tuntemisessa (Kröger & Turunen., 2021).

2.4 Taidon opetus

Käsityötaidon opetukseen liittyy tietyn käsityöhön liittyvän taitolajin oppimisesta ja hallinnasta (Pöllänen & Kröger, 2004). Tällä voidaan tarkoittaa esimerkiksi tietyn tekniikan, materiaalin tai tradition haltuun ottamista. Esimerkiksi suomalaisen käsityöperinteeseen peilaten lautanauhan valmistus, jossa materiaalina ovat laudat, langat ja tekniikkana kudonta sekä tekniikan yhteys perinteiseen suomalaiseen käsityötraditioon (Pöllänen & Kröger, 2004). Taidon opetus voi liittyä näistä tiettyyn osa alueeseen, kuten tekniikkaan tai materiaaliin. Näiden kaikkien ei välttämättä ole pakko yhdistyä.

Syrjäläinen ja Haverinen (2012) määrittelevät taitopedagogiikaksi taitojen opetukseen ja oppimiseen liittyvät kysymykset. He nostavat esiin taidon oppimisessa sen kokonaisvaltaisuuden, kuten kuinka oppijan mielen ja kehon yhteisymmärrys edellyttää taidon oppimista, tähän kuuluvat myös kokemukset kuten aistit. He mainitsevat kuinka erityisesti käsityöopetuksessa aistihavainnot ja kehonliikkeet luovat kokonaisuuden, joka auttaa taidon oppimisessa. Myös Pöllänen & Kröger (2004) mainitsevat kuinka taidon oppimisesta jää oppijalle erilaisia oppimiskokemuksia, muistijälkiä ja mielikuvia, jotka myös Syrjäläinen & Haverinen (2012) nostavat esille. Syrjäläinen &

Haverinen (2012) nostavat esimerkiksi ruumiillisista kokemuksista käsityöntaidon oppimisessa, kuinka oppilas kovan keskittymisen ja ponnistelun jälkeen saa onnistumisen tunteen työvaiheen valmistuessa. Tällöin oppilaan ruumiilliset kokemukset kovasta ponnistelusta ja onnistumisesta synnyttävät mielihyvän kokemuksia, jotka kietoutuvat osaksi oppimista (Syrjäläinen & Haverinen, 2012). Onnistuneen työvaiheen jälkeen oppilaalle jää muistikuvia prosessin eri vaiheista, kuten molemmat Pöllänen & Kröger (2004) sekä Syryäläinen & Haverinen (2012) mainitsivat.

Syrjäläinen & Haverinen (2012) esittävät myös, kuinka metaforat ja tarinallisuus voivat edistää taidon oppimista, kuten esimerkiksi erilaiset kielikuvat siitä miltä jokin materiaali tuntuu. Taidon opetukseen liittyy siten vahvasti vuorovaikutus opettajan, ja oppijan tai opiskelijoiden välillä (Syrjäläinen & Haverinen, 2012). He vertaavat taidon opettamista ongelmanratkaisuun, sillä niillä on hyvin samantyylliset työvaiheet. Ensin suuntaudutaan tavoitteeseen, jonka jälkeen jaetaan se alempiin tavoitteisiin ja lopuksi pohditaan, miten tavoitteet saadaan toteutettua.

Eli taidon oppiminen on ruumiillisen fyysisen sorminäppäryyden kehittymisen lisäksi myös henkistä suunnittelemista ja ongelmanratkaisua. Taidon oppiminen ei siis ole mekaanista toistoa tai opiskelua vaan ongelmanratkaisua sekä oman ponnistelun tulosta. Tähän kokonaisuuteen myös liittyvät vahvasti opiskelijan tunne-elämykset.

2.5 Kulttuuriperintö

Käsityö ja käsityötaito ovat yhteiskunnassamme tärkeitä ja niitä myös suojellaan Unescon (2003) tehdyssä aineettoman kulttuuriperinnön sopimuksella, johon sisältyy myös suomalainen käsityönopeus peruskoulun oppiaineena (Väänänen, 2020). Väänänen (2020) nostaa esille kuinka paljon käsityö on vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa ja kuinka siihen sitoutuu ympäristön lisäksi kulttuuri ja yhteisöt. Käsityöt ja käsityönopeus ovat siten vahvasti sitoutuneet myös kulttuuriperintöön etenkin Suomessa. Käsityöllä tuotetut tuotteet ovat siten osana kulttuuriperintöä ja taitojen opettamista (Väänänen, 2020). Erilaiset tuotteet ja tekniikat ovat olleet vuorovaikutuksissa erilaisiin kulttuureihin ja yhteisöihin (Väänänen, 2020). Käsityö on siis jatkuvassa muutoksessa ja muuttuu kulttuurin ja yhteisön tarpeiden mukaan. Hyvä esimerkki tästä on teknologian kehittyminen sekä kestävän kehityksen sekä ekososiaalisen sivistyksen näkökulmat käsityönopeukseen (Väänänen, 2020). Tähän konkreettisenä esimerkkinä voivat olla esimerkiksi 3-d tulostimet, tasolaserit tai muut laitteet, jotka ovat tietotekniikan kehityksen ansiosta tulleet

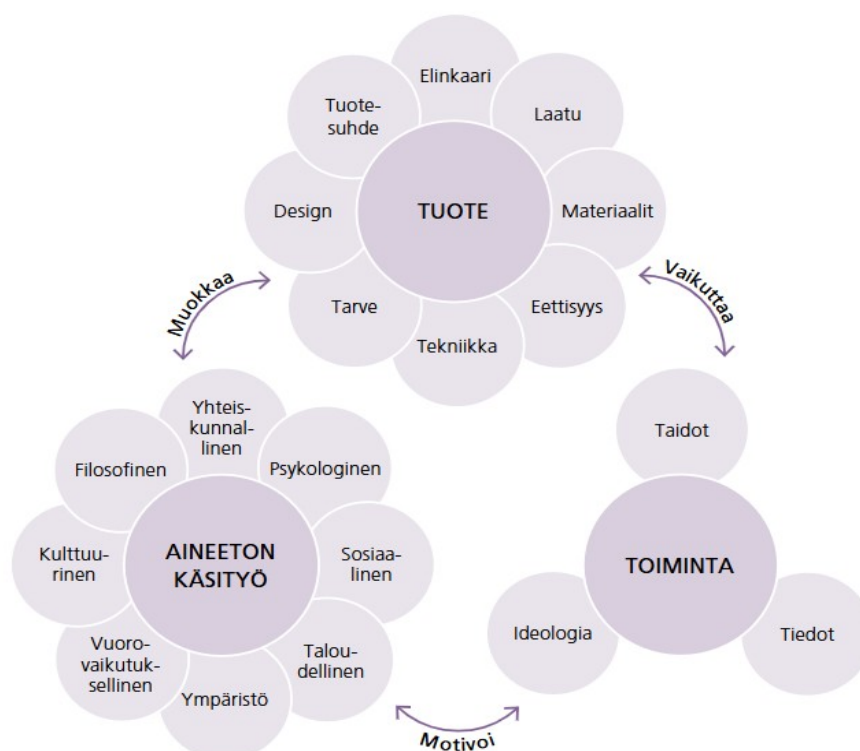
osaksi opetusta. Kaikki nämä mainitut osa-alueet siten muokkaavat käsityöopetusta ja siihen liittyviä kulttuuriperinteeseen kietoutuvia ulottuvuuksia.

2.6 Kestävä kehitys

Kestävän kehityksen päätavoitteena on suojella luonnonvaroja ja pyrkiä säilyttämään maapallon resurssit siten, että ne riittävät seuraaville sukupolville (Väänänen, 2020). Tähän kuuluu esimerkiksi ylikulutuksen vähentäminen sekä ilmastonmuutosta vastaan kamppailu, jossa pyritään vähentämään fossiilisten polttoaineiden käyttöä, suojelemaan luontoa, sekä kannustamaan vastuulliseen elämäntapaan. Väänänen (2020) mainitsee kestävän kehityksen kattavan ympäristön lisäksi, taloudelliset, kulttuuriset, poliittiset, sekä sosiaaliset näkökulmat. Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kaikissa painotetaan opetuksessa kestävään kehitykseen sekä ekososiaaliseen sivistykseen.

Pöllänen & Väänänen (2021) määrittelevät kestävän käsityön prosessina, johon kuuluu kestävän kehityksen käsitteitä ja elementtejä, kuin myös käsityön käsitteistön. Kestävään käsityöhön kuuluu myös monenlaisia näkökulmia tuotteen elinkaaresta, vastuullisuudesta, ympäristöstä sekä materiaaleista (ks. kuvio 3, Väänänen, 2020).

Väänänen (2020) on myös jakanut kestävän käsityön kolmeen pääelementtiin, joihin kuuluvat, tuote, toiminta sekä aineeton käsityö (ks. kuvio 3, Väänänen, 2020). Toimintaan kuuluu ideologiat, tiedot sekä taidot, kun taas aineeton käsityö sisältää erilaiset ajatusmaailmojen ulottuvuudet kuten psykologisen, taloudellisen, ympäristön sekä sosiaalisen näkökulman (ks. kuvio 3. Väänänen, 2020).



Kuvio 3 Väänäsen (2020) mukaan; Muokattu Väänänen ym., (2017)

Aineettomaan käsityöhön liittyy siis kaikki abstraktin tason näkökulmat, jotka ovat vuorovaikutuksessa ihmisten tai ympäristön kanssa (ks. kuvio 3, Väänänen, 2020). Tuotteeseen taas liittyy kaikki siihen kohdistuvat elementit materiaali valintojen lisäksi erilaisiin tunteisiin tai tarpeisiin joihin tuote vastaa (ks. kuvio 3, Väänänen, 2020). Nämä kaikki kolme elementtiä toimivat kokonaisuutena ja ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa sekä ympäristöön (ks. kuvio 3, Väänänen, 2020).

Pöllänen & Väänänen (2021) kuvailevat kestävää käsityötä syklisenä systeeminä, jonka tärkeimmät pääelementit ovat käsityö toimintana, tuotteena sekä aineettomana käsityönä. Aineeton käsityö on kestävä käsityön osa, joka liittyy tuotteeseen liittyviin merkityksiin ja vuorovaikutuksiin eli on kestävä käsityön abstraktimpi taso (Pöllänen & Väänänen 2021). Kestävään käsityöhön kuuluu oppijan arvojen ja asenteiden peilaaminen ympäristöön, jolloin opiskelija kriittisesti huomioon erilaisia eettisiä kysymyksiä liittyen materiaaleihin ja siihen kuinka eettisesti ne on tuotettu (Pöllänen & Väänänen 2021).

Kestävä kehityksen opetukseen käsityöopetuksen yhteydessä on myös asetettu oppilaiden tavoitteiksi ekologisten ja taloudellisten arvojen lisäksi ymmärrys tuotteen elinkaaresta ja syklisyydestä, kuin myös arkipäivän tuotteiden huoltaminen (Laitinen, ym., 2011; Pöllänen & Väänänen 2021; Hilmola 2017). Myös opetussuunnitelmissa (Opetushallitus, 2014, 2022) on mainittu käsityöopetuksen yhteydessä ekososiaalinen sivistys ja sen kehittäminen. Niissä mainitaan näiden lisäksi kohtuullisuus, korjaaminen ja uusiokäyttö, sekä ekologisen ja kestävä elämäntavan arvostus ja oppiminen. Tähän kuuluu käsityöopetuksen tavoite edistää kestävä kulutuksen ideologiaa, joka auttaa opettamaan tiedostavaa kuluttajuutta (Pöllänen ym., 2021). Nykyään kulutuskeskeisyys on ollut kestävä kehityksen isona haasteena, koska esimerkiksi pikamuoti on halpaa ja helppoa tuottaa, jonka takia vastuullisuuden ja kestävä käsityöopetus on tärkeää. Pöllänen ja muut (2021) mainitsevat kuinka ymmärrys ympäröivästä maailmasta ja sen tarjoamista materiaaleista luovat pohjan oppilaalle tehdä vastuullisia valintoja, joka edistää kestävä kehitystä. Kun oppilas ymmärtää ympärillä olevistaan materiaaleista, hänen on helpompaa hyödyntää niitä kestävä elämäntavan ylläpitämiseksi. Tähän konkreettisina esimerkkeinä voivat olla opetuksessa erilaisten kierrätysmateriaalien käyttö, ja valmiiden tuotteiden korjaukseen rohkaisu.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimuskysymykset

Tässä kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa on tarkoituksena selvittää, mitä käsityön oppimisesta ja opettamisesta on tutkittu Suomessa 2000-luvulla. Käsityönopetus on aiheena varsin laaja. Tämän takia käsittelen aihetta kuvailevan kirjallisuuskatsauksen menetelmällä, koska se mahdollistaa aineiston monipuolisemman valinnan. Myös tämän takia tutkimuskysymykseni ovat varsin laajat, koska tarkoituksena on tarkastella ja analysoida eri näkökulmia ja luoda kokonaiskuvaa aiheesta. Erityisenä näkökulmana tarkastelen kestäväää kehitystä osana käsityönopetusta sen ajankohtaisuuden vuoksi. Tarkempia tutkimuskysymyksiäni ovat:

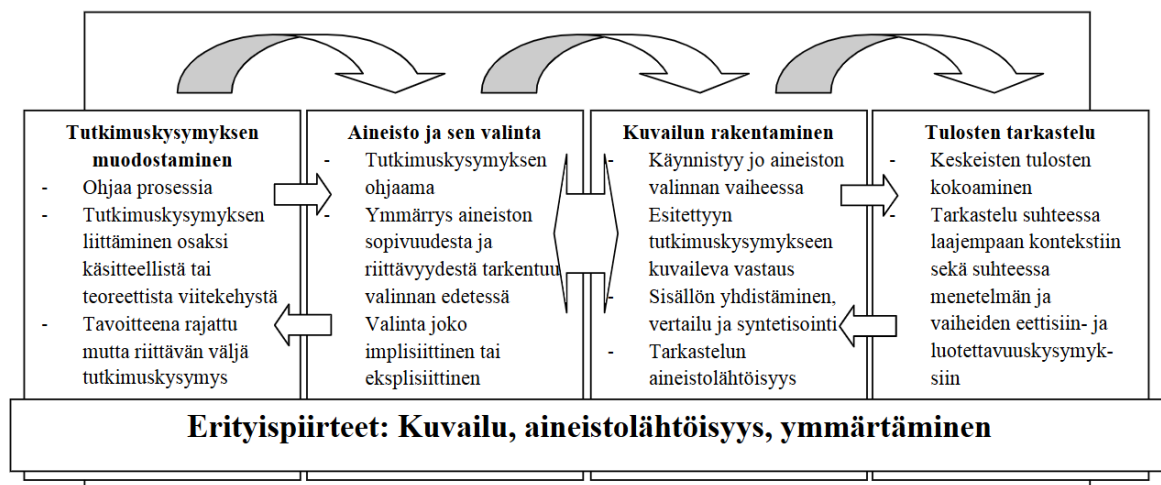
- 1. Mitä aiheita tutkimus käsittelee?*
- 2. Miten kestävä kehitys tulee esille tutkimuksissa?*
- 3. Millaisin menetelmin käsityön opetusta ja oppimista on tutkittu?*
- 4. Miten käsityön hyötyjä perustellaan tutkimuksissa?*

3.2 Tutkimus menetelmät

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisella tutkimusmenetelmällä tarkemmin vielä kuvailevalla kirjallisuuskatsauksella. Laadullinen tutkimus on isompi kattokäsite eikä tarkoita vaan tutkimuksia, jotka on toteutettu haastatteluilla sekä usein yhdistetään osaksi laadullista tutkimusta (Tuomi, Sarajärvi, 2018). Laadullinen tutkimus, jota myös kutsutaan kvalitatiiviseksi tutkimukseksi on kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimuksen vastakohta. Usein määrällisen tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä tuottamaan yleistettävää tietoa jostain ilmiöstä, kun taas laadulliset menetelmät soveltuvat paremmin tietyn aiheen syvällisempään tarkasteluun ja siihen perehtymiseen (Tuomi, Sarajärvi, 2018). Tavoitteena on kerätä kokonaiskuva käsityönopetukseen liittyvistä aiheista, jonka takia päädyin kirjallisuuskatsauksen metodiin.

Kirjallisuuskatsauksella ei välttämättä pyritä luomaan uutta tietoa vaan pikemminkin tarkastelemaan tutkimuksia, joissa on samanlaisia teemoja keskenään ja luomaan niistä erilaisia

johtopäätöksiä ja synteesejä (Salminen, 2011; Kangasniemi ym., 2013). Kirjallisuuskatsauksia on myös erilaisia. Valitsin niistä kuvailevan kirjallisuuskatsauksen metodikseni, koska se on tarkkuudeltaan väljempi, kuin systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja antaa siten enemmän vapautta aineiston valinnalle (Salminen, 2011). Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen avulla voidaan kerätä ilmiöstä monipuolisesti erilaisia näkökulmia ja aiheita, joiden välisiä suhteita voidaan siten havaita ja muodostaa niistä erilaisia synteesejä (Salminen, 2011). Tämän tutkimusmetodin kokonaisvaltaisuus antaa siten mahdollisuuden myös vastata väljempiinkin tutkimuskysymyksiin. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen vaiheita ovat ensimmäisenä tutkimuskysymyksen muodostaminen, jonka ympärille kerätään aineistoa, joka tuottaa kuvailevan ja laadullisen vastauksen tutkimuskysymykseen (Kangasniemi ym., 2013). Toinen vaihe on siis aineiston keruu, jonka jälkeen siirrytään kuvailun analyysi vaiheeseen, jonka pohjalta tehdään tutkimuksen lopulliset tulosten tarkastelut sekä pohdinnat (Kangasniemi ym., 2013). Loppu pohdintojen yhteydessä voi myös nousta esiin erilaisia tutkimukseen liittyviä aukkoja, joiden löytäminen on tulevaisuuden tutkimusten kannalta merkittävää.



Kuvio 4. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen vaiheet ja erityispiirteet Kangasniemen ja muiden mukaan, (2013)

Aineiston analyysin tukena tässä tutkielmassa käytetään sisällönanalyysiä, jota käytetään myös usein opinnäytetöissä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysin toteuttaminen toimii käytännössä siten, että aineistosta kerätään kiinnostavat ilmaukset, jotka myöhemmin luokitellaan, teemoitellaan, tai tyypitellään eli koodataan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Nimensä mukaisesti sisällönanalyysissä analyysin kohteena on aineisto ja sen sisältö. Kuitenkin kuten Tuomi & Sarajärvi (2018) huomauttavat on tärkeää osata rajata analyysin sisältö, vaikka aineistosta löytyisi paljon kaikkea

kiinnostavaa. Tässä tutkielmassa keskityin eniten käsityön opetukseen ja oppimiseen liittyviin teemoihin eli mitä on tarkalleen tutkittu ja miten on tutkittu.

Tässä kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa keskityn vain kotimaiseen tutkimukseen sillä Suomalainen käsityön opetus Suomelle uniikki oppiaine. Tämän perustelen sillä, että Suomalaista käsityötä ei oikeastaan ole oppiaineena muualla päin maailmaa samalla tavalla, kuin Suomessa (Pöllänen ym., 2021). Tämän takia jätin englanninkieliset artikkelit pois, sillä "arts and crafts" ei vastaa mielestäni tarpeeksi suomalaista käsityötä, koska se sisällyttää myös muiden oppiaineiden elementtejä kuten kotitalouden tai kuvataiteen. Lisäksi arvioin, että esimerkiksi Amerikassa oppiaine "home economics", joka sisältää myös käsityön opetusta ei olisi tarpeeksi pätevää, koska home economics on melkein lähempänä kotitalouden oppiainetta, kuin Suomalaista käsityön oppiainetta. Vaikkakin molemmat oppiaineet sisältävät käsityön koin, että se ei vastaa tarpeeksi suomalaista käsityön oppiainetta.

Käytin aineiston analysoinnin tukena muistiinpanoja kirjoittamalla keskeisiä aiheita, kuten tutkimuksen kohderyhmän, tutkimusmenetelmät tai mikä oli tutkimuksen aihe. Keräsin siten luokittelun tavoin listan aineistosta. Keskityin kuitenkin kirjoittamaan jokaisesta artikkelista muistiin jokaisen artikkelin keskeisimmät teemat. Analyysin yhteydessä kokosin tärkeimmiksi aiheiksi tutkimuksen kohderyhmän, tutkimusmenetelmän, tutkimuksen aiheen, tutkimuksen teorian, tutkimuksen päätuloksen sekä viimeisenä oliko kestävä kehitys mainittu tutkimuksessa.

Tutkimuksen kohderyhmään kirjasin lähinnä oliko kyseessä peruskouluopiskelija, opettaja opiskelija, vai valmistunut työssä oleva opettaja. Tietenkin suurin osa opettaja opiskelijoihin ja opettajiin koskevista tutkimuksista keskittyi vain käsityön aineenopettajiin eli joko teknisen, tekstiilin tai molempien opettajia. Kuitenkin heistä osa saattoi olla myös luokanopettajia, jotka opettavat käsityötä 1-2 luokilla. Tutkimusmenetelmään kirjasin sen millä menetelmällä tutkimus oli tehty eli oliko tutkimus määrällistä vai laadullista tai sekoitusta molemmista menetelmistä. Kirjasin ylös vielä tarkemmin minkälaista menetelmää aineiston keruuseen oli käytetty, kuten oliko kyseessä haastattelu, portfolio tai kysely. Tutkimuksen aihe ja teoria olivat usein erittäin samanlaiset, koska teoria pohjautuu tutkimuksen aiheeseen. Tutkimusten päätuloksina kirjasin ylös tutkimuksesta nousseet tulokset ja tärkeimmät johtopäätökset. Kestävän kehityksen mainintaan en laskenut artikkeleita, joissa siihen ei syvällisemmin perehdytty tai pohdittu, jos kestävä kehitys oli vain kerran mainittuna en laskenut sitä mukaan taulukkoon. Hain erityisesti jokaisesta artikkelista "kestävä kehitys" hakusanalla mainintoja eli en hyväksynyt tähän ekososiaalista sivistystä tai kestävä käsityötä, koska halusin erityisesti nähdä kestävän kehityksen näkökulman, vaikka nämä kaikki ovat osa kestävä kehitystä.

Valitsin nämä teemat sillä ne vastaavat tutkimuskysymyksiini, eli miten aihetta on tutkittu ja mitä tarkalleen tutkittu. Hyödynsin sisällönanalyysiä tehdessäni taulukointia, eli keräsin kaikki tutkimukset ja niistä edellä mainitut teemat yhtenäiseen taulukkoon, josta oli helppo seurata mitä kaikkia aiheita eri tutkimuksista nousi esille. Väri koodasin myös osan taulukon sisällöstä. Värjäsin selkeyden vuoksi kvalitatiiviset tutkimukset sinisellä ja kvantitatiiviset punaisella, sekä violetilla tutkimukset, joissa oli käytetty molempia metodeja. Taulukoinnin avulla pyrin muodostamaan jokaisesta aihealueesta synteesin. Keräsin siten ensin tutkimuksissa nousseet aiheet ja keräsin niistä ensin aiheet eri alakäsitteisiin, jonka jälkeen muodostin samantyyllisistä aiheista yläkäsitteet.

3.3 Tutkimusaineisto

Suurimman osan aineiston artikkeleista löysin Ainedidaktiikka lehdestä hakusanalla "käsityö". Löysin tällä tavalla 5 aineistoon kuuluvista artikkeleista loput ovat löytyneet joko näiden artikkeleiden lähdeluetteloja selaamalla. Lisäksi löysin muutaman artikkelin tekemällä käsityötä tutkineiden tutkijoiden nimillä hakuja. Hain myös Arton tietokannasta hakusanoilla "käsityö" ja "opetus" sekä asettamalla vuosiluvun rajauksen vuosien 2000-2025 välille. Arto on kotimaisten tutkimusten tietokanta, josta löytyy paljon suomalaista tutkimuskirjallisuutta, kuten erilaisia tutkimusartikkeleita. Artosta artikkeleita löytyi kuitenkin vain 12, joista yksi läpäisi kaikki sisääntokriteerit, mutta artikkelia tarkastellessa tulin siihen tulokseen, että tutkimuksen aihe ei liity tarpeeksi vahvasti käsityöhön ja sen opetukseen. Tutkimus keskittyi enemmän pelkästään teknologia kasvatukseen ilman käsityökontekstia, jonka takia jätin sen pois aineistosta. Tein myös hakuja Kasvatus-lehden tietokannasta samalla hakusanalla "käsityö", mutta en saanut yhtäkään tulosta. Kasvatus-lehti on tieteellinen aikakauskirja, joka on Suomen kasvatustieteellisen seuran julkaisema ja Koulutuksen tutkimuslaitoksen kustantama. Rajasin myös pois artikkelit, joita ei ollut kirjoitettu suomenkielellä, vaikka ne olisivat muuten sopineet tutkimukseen. Toisin sanoen en selannut tietokantoja, joissa on muuta, kuin suomeksi kirjoitettua tutkimusta tai kansainvälistä tutkimusta. Perustelen tämän siten, että artikkeleita käännettäessä kieleltä toiselle todennäköisyys väärin tulkintoihin tai käännöksiin kasvaa, joka voi siten aiheuttaa vinoumia tai misinformaatiota.

Hyväksyin aineistoon artikkelit, joissa käsiteltiin peruskoulu opiskelijoiden kokemuksia käsitöiden opetuksesta tai käsityöopettajien kokemuksia. Kuitenkin käsityöopettajiin liittyvät tutkimukset myös keskittyivät vahvasti peruskoulun käsityöopetukseen, jonka takia valitsin ne myös mukaan aineistoon. Näihin kuuluivat esimerkiksi käsityöopettajien kokemukset tilojen suunnittelusta käsityöopetusta varten, kuin myös mitä käsityöopetuksen osa-alueita käsityöopettajat pitivät tärkeänä opetuksessa (Lindfors ym., 2021; Kröger & Turunen, 2021). Rajasin ennen 2000-lukua tehdyt tutkimukset pois, koska kuten aikaisemmin huomasimme Pölläsen ja muiden (2021)

tutkimuksesta käsityönopeus on muuttunut paljon vuosien varrella, jonka takia halusin rajata aineiston uudempiin tutkimuksiin. Tämän takia rajasin myös aineistosta pois ei suomalaiset tai suomalaiseen koulukontekstiin keskittyvät tutkimukset sillä ne eivät vastaa tarpeeksi suomalaista käsityötä.

Taulukko 1. Analyysin sisäänotto kriteerit

Sisäänotto kriteerit	Poissulku kriteerit
Suomalaiseen koulutusjärjestelmän kontekstiin perustuva tutkimus (Varhaiskasvatus, perusopetus)	Muu kuin suomalainen koulutusjärjestelmään kontekstiin perustuva tutkimus
2000- luvulta eteenpäin tehty tutkimus	Ennen 2000- lukua tehty tutkimus
Vertaisarvioitu	Ei vertaisarvioitu
Tutkimuksessa tarkastellaan suomalaista käsityönopeusta	Tutkimuksessa tarkastellaan muuta kuin suomalaista käsityönopeusta
Tutkimusartikkelit löytyvät verkosta	Tutkimusartikkeli ei ole saatavilla verkossa
Tutkimus on Empiirinen	Tutkimusaineisto ei ole empiirinen (katsaukset, pedagogiset pohdinnat)
Artikkeli on kirjoitettu suomeksi	Artikkeli on kirjoitettu muulla kuin suomen kielellä

4 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tämän kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tavoitteena oli selvittää mitä käsityöopetuksesta ja oppimisesta on tutkittu Suomalaisessa koulukontekstissa 2000-luvulla. Tuloksia tarkastellaan tutkimuskysymysten järjestyksessä vastaamalla niihin erikseen jokaisessa kappaleessa. Tutkimusten analyysiin valikoitui lopulta 7 eri tutkimusta, joista neljässä kohderyhmänä ovat opettajat. Näihin opettajiin sisältyivät joko luokan tai käsityönaineen opettajat tai opettajaopiskelijat. Kolmessa viimeisessä tutkimuksessa kohderyhmänä on ollut peruskoulu opiskelijat vielä tarkemmin 6-9 luokkalaiset, jolloin suurin osa keskittyi yläasteen käsityöopetukseen.

4.1 Käsityöopetuksen oppimisympäristöt, asenteet, osaaminen ja oppiminen

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää mitä kaikkea käsityöopetuksesta ja oppimisesta on tutkittu Suomessa 2000-luvulla. Tutkimuksista nousi esille 4 eri aihealuetta, jotka ovat käsityöopetukseen liittyvät kasvatuksen/opetuksen teoriat, oppilaiden asenteet/käsitykset oppiainetta kohtaan, opetustilat/ympäristö sekä oppilaiden osaaminen (ks. taulukko 2).

Taulukko 2. Käsityöopetukseen liittyvät aihealueet

Alakäsite	Yläkäsite
Kokemuksellinen oppiminen Teknologia kasvatukseen	Kasvatus/opetus teoria
Tyttöjen ja poikien asenteet käsityöopetukseen Itsearviointi	Asenteet/käsitykset
Käsityön Oppimis- ja työympäristöt	Tilat/Ympäristö

Alakoululaisten materiaaliosaaminen	Osaaminen
Peruskoulu opiskelijoiden oppimistulosten arviointi taito- ja taide aineissa	

Lindforsin & Pirttimaan (2018) sekä Fernströmin & Kärnä-Behmin (2018) tutkimukset molemmat käsittelevät opetusmenetelmiin liittyviä metodeja. Lindfors & Pirttimaa (2018) ovat tutkineet teknologiakasvatusta käsityönkontekstissa. He mainitsevat myös, kuinka teknologiakasvatus painottuu enemmän käsityönopetuksen tekniselle puolelle, joka on enemmän suosittu poikien keskuudessa, jolloin teknologiakasvatus painottuu enemmän miespuolisille opiskelijoille (Lindfors & Pirttimaa, 2018; Hilmola & Autio, 2017; Pöllänen ym., 2021). Teknologiakasvatukseen liittyy myös ohjelmointi ja robotiikka, joita on mainittu myös matematiikan opetuksen oppimistavoitteissa (Lindfors & Pirttimaa, 2018). Kuitenkin teknologiakasvatus on varsin uutta, joten siitä ei ole vielä valtavia määriä tutkimusta etenkin käsityön kontekstissa (Lindfors & Pirttimaa, 2018). Fernström & Kärnä-Behm (2018) taas tarkastelevat muotoilukasvatusta sekä kokemuksellisen oppimisen teoriaa käsityön kontekstissa. Muotoilukasvatuksessa pyritään tiedostamaan esinekulttuuria sekä kehittämään oma-aloitteisuuteen ja kokeiluihin (Fernström & Kärnä-Behm, 2018). Toisin sanoen oppijan tavoitteena on olla aktiivisena toimijana tuotteen valmistamisessa ja suunnittelussa, eikä tyytyä seuraamaan ennalta määrättyjä tavoitteita (Fernström & Kärnä-Behm, 2018). Kokemuksellisessa oppimisessa tavoitteena on käyttää oppijan omia kokemuksia, tunteita, sekä elämyksiä tuotteen suunnittelussa, ja toteuttamisessa (Fernström & Kärnä-Behm, 2018). Kokemuksellinen oppiminen soveltuu siten hyvin käsityön opetukseen erityisesti Fernströmin & Kärnä-Behmin (2018) mainitseman muotoilukasvatuksen apuvälineenä.

Toinen aihe joka tutkimuksissa nousi esille on oppilaiden asenteet tai käsitykset käsityönopetusta kohtaan. Käsityö on jaettu tekniseen- ja tekstiilikäsityöhön, joka on sinänsä Hilmolan & Aution (2017) mukaan ongelmallista, sillä opiskelija voivat myöhemmin valita vain toisen näistä. Kuten Lindfors & Pirttimaa (2018) mainitsivat teknologiakasvatus painottuu enemmän käsityön tekniseen puoleen, joka on taas puolestaan suosittu poikien keskuudessa (Hilmolan & Aution, 2017). Vaarana tässä on sukupuolten tasa-arvon toteutus, sillä teknologiakasvatus on myös vahvemmin sidottu STEM aloihin, (Science, Technology, Engineering, Mathematics) jotka ovat huomattavasti miesten dominoivia aloja (Hilmolan & Aution, 2017; Lindfors & Pirttimaa, 2018). Kuitenkin Hilmola ja Autio (2017) kritisoivat käsityön yhdistämistä siten, että käsityönopetukseen kuuluvat yhteisesti molemmat tekninen, että tekstiilikäsityö. He perustelevat tätä sillä, että oppilaat eivät siten välttämättä pääse syventymään siihen käsityönaihe alueeseen, jonka kokevat itselleen mieluiseksi, joka voi taas vaikuttaa halukkuuteen valita käsityönopintoja

valinnaisina opintoina (Hilmola & Autio, 2017). Tällöin nousee pelko käsityöopetuksen vähenemisestä ja myöhemmin mahdollisesti katoamisesta, jolloin opetus jäisi vain alemmille vuosiluokille (Hilmola & Autio, 2017). Kuitenkin myös opetushallituksen seurantaraportissa (Hilmola, 2011) ilmenee kuinka pojat kokevat tarvitsevansa tai pystyvänsä hyödyntämään käsityötaitojaan työelämässä. Hilmola & Autio (2017) olivat myös saaneet samanlaisia tuloksia siitä, kuinka pojat kokevat käsityöopetuksen tärkeämpänä heidän tulevaisuuttaan varten, kuin tytöt.

Käsityöopetusta on tutkittu myös itsearviointin näkökulmasta (Saarnilahti ym., 2019; Hilmola, 2011). Itsearviointin nähdään kehittämän oppilaan metakognitiivista itsesäätelyä, johon kuuluu kyky arvioida sekä säädellä omaa oppimista (Saarnilahti ym., 2019). Käsityöopetukseen liittyy oppilaan kyky arvioida omaa itse omaa oppimistaan (Opetushallitus 2014; Saarnilahti ym., 2019). Myös Pöllänen & Kröger (2005) mainitsevat kuinka itsearviointi kuuluu osaksi kokonaista käsityöprosessia. Toisin sanoen itsearviointin kuuluu olla koko työn aikana läsnä, jopa alku suunnittelusta asti (Saarnilahti ym., 2019; Pöllänen & Kröger, 2005). Kuitenkin Saarnilahti ja muut (2019) tuovat esille, kuinka osalle oppilaista itsearviointi on epäselvää. Silti itsearviointi nähdään tärkeäksi osaksi käsityöopetusta, sillä myös opetushallituksen seurantaraportissa (Hilmola, 2011) itsearviointi on nostettu omaksi teemakseen.

Käsityön opiskeluun liittyy myös käsityöhön liittyvät oppimisympäristöt (Lindfors ym., 2021). Oppimisympäristöihin kuuluu fyysisten tilojen ja välineiden lisäksi myös sosiaalinen sekä psyykinen ulottuvuus (Lindfors ym., 2021). Opetusympäristöt vaikuttavat siten vahvasti opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen sekä käsityönoppimiseen (Lindfors ym., 2021). Kuitenkin käsityön tekstiiliin ja teknisen työn tilat ovat usein kaukana toisistaan eikä niiden yhdistäminen ole mielekäästä tai edes mahdollista (Lindfors ym., 2021). He kuitenkin mainitsevat kuinka tiloja ei suunnitella vain yhtä tiettyä opetussuunnitelmaa varten, mutta tiloja voidaan silti muuttaa ja muunnella tarpeen mukaan.

Käsityön osaamista on tutkittu eri alueiden osaamisen näkökulmista. Esimerkiksi materiaalien osaamisen näkökulmasta, kuin myös tiedon ja taidon hallinnan näkökulmasta (Kröger & Turunen, 2021; Hilmola, 2011). Kröger & Turunen (2021) tutkivat opettajien näkemyksiä materiaaliosaamisen opettamisesta perusopetuksessa, kun taas opetushallituksen seurantaraportissa (Hilmola, 2011) keskityttiin 9-luokkalaisten käsityötaitojen osaamiseen ja hallintaan. Kröger ja Turunen (2021) keskittyivät erityisesti materiaalien osaamiseen ja opettamiseen, kun taas Opetushallituksen seurantaraportissa (Hilmola, 2011) on tutkittu laajemmin oppilaiden osaamista. Opetushallituksen seurantaraporttiin (Hilmola, 2011) kuuluu myös Krögerin ja Turusen (2021) mainitsema materiaaliosaaminen, mutta myös sen lisäksi, tuotteen suunnittelu, tuotteen valmistus sekä menetelmät, kestävä kehitys, työturvallisuus, teknologia, ja

itsearviointi. Myös Kröger & Turunen (2021) mainitsevat käsityötekniikat ja niiden taitojen opetukseen liittyvän taitolajipainotteisen käsityön.

4.2 Kestävä kehitys käsityöopetuksessa

Kestävä kehitys oli välillä mainittu tutkimuksissa, mutta vain Kröger & Turunen (2021) sekä Hilmola (2011) olivat erikseen luoneet kysymyksiä tarkemmin kestävän kehityksen opetukselle. Kröger & Turunen (2021) olivat tutkineet opettajien käsityksiä käsityöopetuksen ydinaineksesta. He olivat tarkentaneet tutkimuskysymykset vielä tarkemmin käsityöopetuksen materiaaliosaamiseen. Heidän tutkimuskyselyssään opettajien laittava heidän mielestään kriittisimmät käsityöopetuksen materiaaliosaamisen sisältöalueet tärkeys järjestykseen. Näihin sisältöalueisiin kuului myös kestävän kehityksen sekä materiaalin arviointi eettisistä näkökulmista, joka oli tutkimuksessa päässyt viidenneksi tärkeimmän sijalle (Kröger & Turunen, 2021). Suurin osa vastaajista oli myös kokenut kestävän kehityksen ja materiaalin arvioinnin eettisistä näkökulmista olevan vasta kolmanneksi tärkein käsityöopetuksen materiaaliosaamisen opetuksessa (Kröger & Turunen, 2021). Krögerin & Turusen (2021) tutkimuksessa materiaalien oikeaoppinen nimeäminen ja työstäminen nähtiin tärkeimpinä. Näiden lisäksi myös monipuolinen kokeilu ja ominaisuuksin tutustuminen koettiin tärkeämmiksi kuin kestävän kehityksen näkökulma materiaaliosaamiseen (Kröger & Turunen, 2021).

Opetushallituksen seurantaraportissa (Hilmola, 2011) oli taas kerätty oppilaiden käsityöhön liittyvän osaamisen tason arvioinnista aineisto. Suurimmalla osalla oppilaista kestävään kehitykseen liittyvä käsityöosaaminen oli tyydyttävästä erinomaisen osaamisen tasolla (Hilmola, 2011). Kuitenkin yhteensä 29 % kestävään kehitykseen liittyvä käsityöosaaminen oli alle kohtalaisen tai välttävän tason (Hilmola, 2011). Kestävään kehitykseen liittyvä käsityöosaaminen oli kuitenkin tasaisesti samalla tasolla ympäri Suomen, eli esimerkiksi Lapin ja Etelä-Suomen tuloksissa ei ollut merkittäviä eroja (Hilmola, 2011). Kuitenkin Hilmolan & Aution (2017) tutkimuksessa nousee esille, kuinka maaseudun tytöillä sekä pojilla on myönteisemmät kokemukset käsityötä kohtaan, mutta tämä ei silti välttämättä korreloi oppimistulosten kanssa. Kestävää kehitystä ei kuitenkaan ollut muuten mainittu muissa analyysiin valikoiduista tutkimuksista lainkaan. Kestävyydestä saatettiin puhua, mutta ei tarkemmin perehdytty kestävään kehitykseen, joissain saatettiin myös pohtia ympäristöä ja materiaalien eettisyyttä, mutta ei silti nostettu kestävän kehityksen näkökulmaa esille.

4.3 Miten opetusta on tutkittu

Kvantitatiivisia tutkimuksia oli tutkimusaineistossa kaksi, joihin kuuluvat Autio & Hilmolan (2017) tutkimus tyttöjen ja poikien asenteista käsityöopetusta kohtaan sekä Opetushallituksen seurantaraportti (Hilmola, 2011). Molemmissa tutkimuksissa oli mitattu oppilaiden asenteita käsityöopetusta kohtaan kyselylomakkeella, jossa oli myös likert asteikolla kysymyksiä (Hilmola, 2011; Autio & Hilmola, 2017). Aineistoon valikoiduista tutkimuksista myös kahdessa oli käytetty sekä kvantitatiivisia, että kvalitatiivisia menetelmiä. Turusen ja Krögerin (2021) tutkimuksessa oli mitattu kvantitatiiviselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan kyselylomakkeilla heidän mielipiteitään materiaaliosaamisen opetuksessa, kuin myös kvalitatiivisen tutkimuksen tapaan vapaamuotoisempia avoimia kysymyksiä. Myös Opetushallituksen seurantaraportissa (2011) oli kysytty opettajien mielipiteitä ja kokemuksia käsityöopetuksen toteutumisesta sekä arvioinnista. Saarnilahti ja muut (2019) olivat käyttäneet myös sekä kvantitatiivisia, että kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä kyselylomakkeissaan. Kuitenkin suurimpaan osaan tutkimuksista oli käytetty kvalitatiivisia menetelmiä, kuten Lindforsin & Pirttimaan (2018) tutkimuksessa käytettyjä portfolioita. Loput kvalitatiiviset tutkimukset olivat toteutettu haastatteluilla, molemmissa oli kyse tapaustutkimuksesta (Lindfors ym., 2021; Lindfors & Pirttimaa, 2018).

4.4 Käsityöopetuksen hyödyt

Käsityöosaamisen hyötyjä perustellaan esimerkiksi kestävän kehityksen näkökulmasta. Kröger & Turunen (2021) tuovat esille, kuinka esimerkiksi käsitöiden opetuksen yhteydessä materiaaliopetuksen avulla voidaan antaa oppilaille tietoa kestävästä kulutus ja tuotanto tavoista. He kertovat kuinka hyvä materiaali osaaminen auttaa kriittisen kuluttamisen sekä hyödyttävän käsityön suunnittelun kanssa. Myös Opetushallituksen seurantaraportissa (Hilmola, 2011) tulee ilmi, kuinka oppilaat voivat hyödyntää käsityöosaamistaan vapaa-ajalla. Näihin kuuluvat esimerkiksi korjaamalla itse vaatteita tai moottoriajoneuvoja, kuin myös huoltamalla tekstiilejä sekä harrastusvälineitä. Kuitenkin melkein puolet vastaajista eivät koskaan korjaa itse vaatteitaan tai ajoneuvojaan (Hilmola, 2011).

Käsityöopetusta perustellaan myös sen ainutlaatuisella tavalla luoda yhteys tekijän ja työstettävän materiaalin tai tuotteen välille (Kröger & Turunen, 2021). Fernström & Kärnä-Behm (2018) myös esittävät suunnittelun tärkeyden käsityöopetuksessa. He kertovat kuinka oppilaat voivat hyödyntää tunteitaan sekä kokemusmaailmaansa tuotteita suunnitellessaan, joka auttaa heitä luomaan omaa identiteettiään sekä nauttimaan esteettisistä ja toimivista tuotteistaan. Toisaalta he

perustelevat myös maahanmuuttajien omien kokemusten hyödyntämisen käsityötuotteiden suunnittelussa ja toteutuksessa lisäävän heidän turvallisuuden tunnettaan sekä lisäävän yhteisöllisyyttä (Fernström & Kärnä-Behm, 2018).

Myös Lindfors & Pirttimaa (2018) nostavat esille käsityötuotteen itsenäisen suunnittelun tärkeyden myös esteettisten sekä oppilaan omien tunteiden ja kokemusten näkökulmasta, kuten Fernström & Kärnä-Behm (2018) myös mainitsivat. Kuitenkin Lindfors & Pirttimaa (2018) tarkastelevat oppilaiden mielekkäiden oppimiskokemusten hyötyä teknologiakasvatuksen näkökulmasta. He perustelevat tätä siten, että jos oppilaat kokevat käsityöopetuksen ja vielä tarkemmin teknologiakasvatuksen mielekkääksi tämä voi edistää teknologisten ilmiöiden ymmärrystä ja siten parantaa oppimistuloksia. He myös mainitsevat kuinka teknologiakasvatus, ja teknologialukutaito tulevat olemaan tulevaisuuden yhteiskunnassa tärkeitä taitoja.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää mitä kaikkea käsityön opetuksesta ja oppimisesta on tutkittu. Aineistosta nousee monipuolisesti esille, kuinka kokonaisen käsityöprosessin eri vaiheita on tutkittu (Pöllänen & Kröger, 2005). Keskeisimmät tulokset kuvaavat minkälaisia asenteita oppilailta sekä opettajilla on käsityönopetusta kohtaan. Tuloksissa näkyy, kuinka kestävä kehityksen näkökulma on huomioitu tutkimuksissa. Näiden lisäksi tuloksissa esitellään minkälaista tutkimusta tarkalleen on tehty sekä, miten kokonainen käsityöprosessi näkyy käsityönopetuksessa. Tähän liittyy esimerkiksi, mitä kokonaisen käsityöprosessin vaiheita on tutkittu sekä muita opetukseen liittyviä huomioita kuten tilasuunnittelu. Varhaiskasvatuksen kontekstiin keskittyvää tutkimusta käsityönopetukseen aiheeseen ei löytynyt tähän kirjallisuuskatsaukseen, jota pohdin sitä tässä kappaleessa myöhemmin.

Ideoinnista ja suunnittelun vaiheesta Fernström ja Kärnä-Behm (2018) esittävät kokemuksellisen oppimisen hyödyntämistä. He toivat tutkimuksessaan esille, kuinka oppilaiden omia kokemuksia ja tunteita voidaan hyödyntää tuotteiden ideoinnissa ja, kuinka tämä tukee heidän oppimistaan sekä identiteetin kehittymistä, jotka ovat myös käsityön opetuksen tavoitteita. Suunnittelu vaiheeseen liittyy myös materiaalien ja tekniikoiden monipuolinen pohdiskelu myös eettisestä näkökulmasta (Kröger & Turunen, 2021; Lindfors & Pirttimaa, 2018). Tähän sisältyy tekniikoiden valinta sekä niiden arviointi (Kröger & Turunen, 2021; Lindfors & Pirttimaa, 2018). Myös Saarnilehden ja muiden (2019) tutkimus, jossa tarkastellaan itsearviointi sitoutuu kokonaisen käsityönprosessiin, jossa itsearviointi nähdään prosessin viimeisenä vaiheena. Toisaalta prosessi on jatkuva sykli, jossa tekijä jatkuvasti reflektoi omaa oppimistaan (Pöllänen ym., 2021; Pöllänen & Kröger, 2005). Opiskelija voi esimerkiksi itsearvioinnissaan kertoa tai pohtia, kuinka aikaisempi työvaihe onnistui ja miettiä mitä hän olisi voinut tehdä eri tavalla eli reflektoida omaa oppimistaan. Tämä itsereflektointi tapahtuu kokonaisen käsityöprosessin kaikissa vaiheissa (Pöllänen & Kröger., 2005). Näiden lisäksi myös oppilaiden asenteita käsityönopetusta kohtaan oli tutkittu (Hilmola & Autio, 2017; Lindfors & Pirttimaa, 2018). Näissä tutkimuksissa painottuu myös käsityönopetuksen mielekkyyden tärkeys sekä, kuinka tärkeänä käsityönopetus koetaan (Hilmola & Autio, 2017; Lindfors & Pirttimaa, 2018).

Kuitenkin myös Tuomi & Sarajärvi, (2018) korostavat kuinka teoreettisessa tutkimuksessa keskeistä on pätevä lähteiden käyttö argumentoinnin välineenä. He nostavat myös esille kuinka tässä korostuu erityisesti lähteiden pätevyys ja kuinka ne on valittu tai, miten tutkija perustelee niiden tärkeyttä.

Tiedostan, että kohdentamalla tutkimukseni suomalaiseen kontekstiin jätin pois paljon kansainvälisesti pätevää tutkimusta, joka voisi lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Kuitenkin perustelen tämän edelleen sillä, että Suomalainen käsityö on niin uniikki ilmiö, etteivät myöskään englanninkieliset tutkimusartikkelit, vaikka ne olisivatkin suomalaiseen koulukontekstiin sidottuja välttämättä sisällä täysin yksi yhteen samanlaisia termejä ja käytäntöjä. Myös aineistoa valittaessa rajasin englanninkieliset artikkelit pois tästä syystä pois. Englannin- ja ruotsinkielellä on kuitenkin myös pätevää käsityöopetukseen liittyvää tutkimusta. Esimerkiksi Hofverberg ja muut (2023) ovat tehneet tutkimusta kestävän kuluttamisen näkökulmasta osana käsityöopetusta. Tämä on myös tärkeä näkökulma, josta ei juurikaan ole suomalaista tutkimusta. Tämä voisi jatkotutkimusten kannalta olla myös mielenkiintoinen aihe. Kuitenkin perustelen muun, kuin suomalaisen kirjallisuuden käytön myös luotettavuuden näkökulmasta sillä, vaikka englanninkielinen tutkimus olisikin suomalaisen käsityön kontekstiin sidottua erilaisten termien käännökset eivät aina välttämättä ole yksi yhteen. Tällöin riskinä on, että jokin termi on käännetty väärin tai on liian tulkinnan varainen. Luotettavuuden vuoksi valitsin siis vain suomenkielisiä tutkimusartikkeleita, vaikkakin esimerkiksi Techne series tai ruotsiksi Techne serien niminen lehti sisältää kansainvälistä englanniksi tai ruotsiksi kirjoitettua tutkimusta käsityöopetukseen liittyen. Toisaalta näiden lehtien sisällyttäminen aineistoon lisäisi tutkimuksen luotettavuutta, mutta vain suomalaisen kirjallisuuden käyttäminen helpottaa tutkimuksen rajausta. Tarkka rajaus myös helpottaa tutkimuksen toteutusta ja siten parantaa luotettavuutta. Suurin osa analyysin aineistosta löytyy myös samasta tietokannasta, jolloin tutkimus on helpommin toistettavissa, joka toisaalta nostaa myös tutkimuksen luotettavuutta.

Huomasin kuinka varhaiskasvatuksen kontekstiin liittyvää tutkimusta ei löytynyt juuri ollenkaan, vaikkakin varhaiskasvatuksensuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) ilmaisun monet muodot osiossa mainitaan kuvataiteen ja musiikin lisäksi käsityöopetus. Käsityö silti ei ole varhaiskasvatuksen kontekstissa virallinen oppiaine, koska oppiaineita ei ole vielä varhaiskasvatuksessa sillä opetus perustuu kokonaisvaltaiseen oppimiseen. Kuitenkin herää kysymys, sillä varhaiskasvatuksenopettaja opinnoissa kuvataide sekä musiikki, kuin myös liikunta liittyvät opiskelijan ammatillisia valmiuksia antaviin opintoihin. Käsityö on jätetty tästä ulkopuolelle ja on ainoastaan valittavissa vapaasti valittavina opintoina. Tämä taas toisaalta siten lisää käsityöopetusten eriarvoisuutta varhaiskasvatuksessa, koska silloin käsityöopetus riippuu vahvasti opettajien osaamisesta, mutta toisaalta lasten tasa-arvon kannalta tämä luo isoja eroja yksiköiden välille. Varhaiskasvatuksen opettajien oma osaaminen vaikuttaa vahvasti siihen mitä varhaiskasvatuksessa opetetaan. Tällöin lapset peruskouluun siirtyessään lähtevät täysin erilaisin valmiuksin, jotka ovat vahvasti kiinni opettajien osaamisesta. Esimerkiksi lapsiryhmällä voi olla taitavia musiikin osajia opettajina, jolloin heillä voi olla helpompaa kiinnittyä musiikin opetukseen peruskoulussa, koska heillä on aineen oppimiseen jo varhaiskasvatuksesta kehittynyt

vahva pohja osaaminen. Käsityö jää siten helposti kuvataiteen ja musiikin varjoon, vaikkakin käsityö mainitaan “käsityö” termillä vasussa (Opetushallitus, 2022). Myös Karvin (2023) varhaiskasvatuksen koulutuksen arviointiraportti nostaa esille, kuinka varhaiskasvatuksen opettaja opiskelijat toivoisivat opinnoiltaan enemmän taito- ja taideaineisiin liittyvää opetusta. Siten mielenkiintoinen jatkotutkimus aihe voisi olla varhaiskasvatuksen kontekstiin perehtyvä tutkimus, jossa tarkastellaan käsityönopetusta. Käsityönopetusta varhaiskasvatuksen kontekstissa voitaisiin tutkia esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettaja opiskelijoita haastatteleamalla. Toisina vaihtoehtoina voisivat myös olla varhaiskasvatuksen opettajille suunnatut kyselylomakkeet, joiden avulla voitaisiin selvittää, miten varhaiskasvatusopettajat toteuttavat käsityönopetusta. Lapsilta kerätty tutkimusaineisto voi olla hieman hankalaa toteuttaa, koska lapsien antamat vastaukset voivat olla hankalasti tulkittavissa.

Toisaalta myös tilasuunnittelu voi aiheuttaa käsityönopetuksen eriarvoisuutta varhaiskasvatuksen opetuksessa. Aikaisemmin mainitsin kuinka osa joustavasta esi-alkuopetuksesta tapahtuu koulutiloissa, joissa perusopetuksen sekä varhaiskasvatuksen tilat ovat osa samaa rakennusta. Tällöin varhaiskasvatuksessa on mahdollisuus hyödyntää koulun tiloja, kuten tekstiili sekä teknisen työn tiloja. Tämä voi myös aiheuttaa opetuksessa eriarvoisuutta, jolloin näillä päiväkodeilla on paremmat mahdollisuudet käsityönopetukseen. Kuitenkin joillain päiväkodeilla voi olla mahdollisuutta tehdä yhteistyötä paikallisen koulun tai koulujen kanssa, mutta harmillisesti tämä ei ole kuitenkaan kaikille päiväkodeille aina mahdollista.

Tässä tutkimuksessa nousee erityisesti esiin kestävän kehityksen näkökulma, koska se on erittäin ajankohtainen ja liittyy myös paljon käsityönopetukseen. Kestävän kehityksen näkökulmaa on tutkittu käsityönopetuksen näkökulmasta enimmäkseen suomessa materiaaliopin sekä tavaroiden huollon näkökulmasta (Hilmola, 2017; Väänänen 2020; Pöllänen & Väänänen 2021; Kröger & Turunen 2021). Kuitenkaan taloudellisesta tai kuluttaja keskeisestä näkökulmasta ei ollut juurikaan suomalaista tutkimusta, vaikka aihe liittyy vahvasti käsityöhön. Tekstiilijäte on maailmanlaajuisesti ajankohtainen ja iso ongelma, joka myös näkyy suomessa. Tähän vaikuttaa vahvasti kuluttaja käyttäytyminen sekä kuinka paljon vaatteita ja tekstiilejä ostetaan, jopa vain yhden käyttökerran takia (Dahlbo ym., 2015). Kuitenkin molemmissa opetussuunnitelmissa mainitaan ekososiaalisesta sivistyksestä sekä sen opettamisesta kestävän kehityksen kanssa (Opetushallitus, 2014; 2022). Tähän kuuluu myös siten kestävä ja vastuullinen kuluttaminen, josta ei ole juurikaan käsityön kontekstissa suomalaista tutkimusta. Kuitenkin Hofverberg (2023) ja muut ovat tehneet käsityönopetuksen näkökulmasta tästä aiheesta tutkimusta. Kuitenkin heidän tutkimuksensa on rajattu ruotsalaiseen kontekstiin, jonka takia olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka Suomi esimerkiksi eroaa näihin tuloksiin verrattuna. Tämä olisi myös yksi mahdollinen näkökulma jatkotutkimusta ajatellen.

Toisaalta kuvailevan kirjallisuuskatsauksen kritiikkinä on huomioitu sen sattumanvaraisuus, sillä tutkimuksen toistaminen voi olla hankalampaa, koska lähteiden valintaa ei ole yhtä tarkasti rajattu, kuin systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa (Kangasniemi ym., 2013). Tämä taas laskee tutkimuksen luotettavuutta, vaikkakin menetelmän vahvuutena ovat sen mahdollisuus tarkentua tiettyihin erityiskysymyksiin ja perustella sekä argumentoida näiden näkökulmien tärkeyttä (Kangasniemi ym., 2013). Tutkimuksessa ja tiedon tuottamisessa pyritään aina objektiivisuuteen, mutta tutkimuksissa jo tutkimuskysymyksiä ja aihetta valittaessa näkyy tutkijan omat näkemykset. Myös se miten tutkimus aiheesta puhutaan sisältää tutkijan omia näkemyksiä, jotka näkyvät esimerkiksi sanavalinnoissa tai muissa eli täydellisen objektiivisuuden saavuttaminen on käytännössä mahdotonta.

LÄHTEET

Antti, H. & Autio, O. (2017). Käsiyö ja asenteet – oppiaineen tulevaisuus. *Ainedidaktikka*, 1(1), 39–59. <https://doi.org/10.23988/ad.v1i1.60731>

Dahlbo, H., Aalto, K., Salmenperä, H., Eskelinen, H., Pennanen, J., Sippola, K., Huopalainen, M. (2015) Tekstiilien uudelleenkäytön ja tekstiilijätteen kierrätyksen tehostaminen Suomessa. Suomen ympäristö, Ympäristöministeriö.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/server/api/core/bitstreams/0f6735bb-4b2f-46ea-b8f8-1d0439ebdd0b/content>

Fernström, P., & Kärnä-Behm, J. (2018). Kokemuksellinen oppiminen muotoilupedagogiikan menetelmänä. *Ainedidaktikka*, 2(2), 21–37. <https://doi.org/10.23988/ad.64203>

Hofverberg, H., Franzén, J., Maivorsdotter, N. (2023) Education for sustainable clothing consumerism?. *Techne series, Formakademisk Vol 16, No 5. (1), 1-21*

<https://journals.oslomet.no/index.php/formakademisk/index>

Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S-M., Pietilä, A-M., Jääskeläinen, P. & Liikanen, E. (2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsennettyyn tietoon. *Hoitotiede*, 25(4), 291–301

<https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128286/77409>

Karila, K., Rantala, K., Rusi, M., Davidsson, S., Helakari, P., Holsti, E., Keloneva, R., Kytölaakso, K., Malkamäki, L., Valkonen, S., Frisk, T., Mustonen, K., Sarkkinen, T., Huhtanen, M. (2023) VARHAISKASVATUKSEN KOULUTUS SUOMESSA 2023: Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. *Julkaisut 7:2024*

https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0724.pdf

Kröger, T., & Turunen, V. (2021). Materiaaliosaamisen ydintä etsimässä: Opettajien käsityksiä alakoulun käsityöopetuksen materiaaliosaamisen ydinaineksesta. *Ainedidaktikka*, 5(1).

<https://doi.org/10.23988/ad.99219>

Laitinen, S., Hilmola, A. & Juntunen, M-L. 2011. Perusopetuksen musiikin kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportti 2011:1, Helsinki:

Opetushallitus. Saatavilla: <http://>

www.oph.fi/download/131650_Perusopetuksen_musiikin_kuvataiteen_

[ja_kasityon_oppimistulosten_arviointi_9._vuosiluokalla.pdf](http://www.oph.fi/download/131650_Perusopetuksen_musiikin_kuvataiteen_)

<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20musiikin%2C%20kuvataiteen%20ja%20k%C3%A4sity%C3%B6n%20oppimistulosten%20arviointi%209.%20vuosiluokalla.pdf>

Lindfors, E., Jaatinen, J., Wendelius, S., & Uljas, M. (2021). Kohti uutta käsityön oppimis- ja työympäristöä: Opettajien näkemyksiä tilasuunnitteluun. *Ainedidaktikka*, 5(2).

<https://doi.org/10.23988/ad.99360>

Lindfors, E., & Pirttimaa, M. (2018). Teknologiakasvatuksen haasteet ja mahdollisuudet automaatioteknologian oppimisympäristössä. *Ainedidaktikka*, 2(1), 2–19. <https://doi.org/10.23988/ad.60823>

Opetushallitus. perusopetuksen suunnitelman perusteet

(2014) <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/9759297>

Opetushallitus. varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022)

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf

Opetushallitus. esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014)

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Pöllänen, S. & Kröger, T. (2004). Näkökulmia kokonaiseen käsityöhön. Teoksessa J. Enkenberg & E. Savolainen & P. Väisänen (toim.), Tutkiva opettajankoulutus - taitava opettaja (s. 160–172).

Joensuun yliopisto: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

https://www.researchgate.net/profile/Tarja-Kroeger/publication/235978368_Nakokulmia_kokonaiseen_kasityohon/links/6620f62b43f8df018d165d9b/Naekoekulmia-kokonaiseen-kaesityoehoen.pdf

Pöllänen, S., Rönkkö, M.-L., Salonen, A., Härkki, T., & Lindfors, E. (2021). Monimateriaalisuus perusopetuksen käsityössä. *Ainedidaktikka*, 5(2). <https://doi.org/10.23988/ad.90017>

Saarnilahti, S., Lindfors, E., Iiskala, T., (2019). Itsearviointi perusopetuksen käsityöoppiaineessa – oppilaiden käsityksiä, [pysyvä osoite: <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021042821452>]

<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/163147/itsearviointi%20perusopetuksen%20k%C3%A4sity%C3%B6oppiaineessa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopisto

Syrjäläinen, E., & Haverinen, L. (2012). Näkökulmia taitopedagogiikkaan. Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 43(2), 160-

170,. https://moodle.tuni.fi/pluginfile.php/4493189/mod_resource/content/0/n%C3%A4k%C3%B6kulmia%20taitopedagogiikkaan.pdf

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Tammi.

Unesco 2003 / Valtioneuvoston asetus 47/2013. (2003 / 2013). Yleissopimus aineettoman kulttuuriperinnön suojelemisesta / Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage. Helsinki: Suomen säädöskokoelman sopimussarja.

<https://www.aineetonkulttuuriperinto.fi/fi/unescos-sopimus>

Valtioneuvoston asetus 286/2024. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6§:n muuttamisesta. 3.6.2024.

<https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2024/286>.

Väänänen, N., & Pöllänen, S. (2021). Kestävä kädenjälki käsityössä. *Ainedidaktiikka*, 5(2).

<https://doi.org/10.23988/ad.89677>

Väänänen, N., (2020) Kestävä käsityö auki purettuna ja yhteen koottuna. *Aikuiskasvatus* 3.

<https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/98370/56207>

LIITTEET

Analyyysi aineisto

1. Fernström, P., & Kärnä-Behm, J. (2018). Kokemuksellinen oppiminen muotoilupedagogiikan menetelmänä. *Ainedidaktiikka*, 2(2), 21–37. <https://doi.org/10.23988/ad.64203>
2. Lindfors, E., & Pirttimaa, M. (2018). Teknologiakasvatuksen haasteet ja mahdollisuudet automaatioteknologian oppimisympäristössä. *Ainedidaktiikka*, 2(1), 2–19. <https://doi.org/10.23988/ad.60823>
3. Antti, H. & Autio, O. (2017). Käsiyö ja asenteet – oppiaineen tulevaisuus. *Ainedidaktiikka*, 1(1), 39–59. <https://doi.org/10.23988/ad.v1i1.60731>
4. Lindfors, E., Jaatinen, J., Wendelius, S., & Uljas, M. (2021). Kohti uutta käsityön oppimis- ja työympäristöä: Opettajien näkemyksiä tilasuunnitteluun. *Ainedidaktiikka*, 5(2). <https://doi.org/10.23988/ad.99360>
5. Kröger, T., & Turunen, V. (2021). Materiaaliosaamisen ydintä etsimässä: Opettajien käsityksiä alakoulun käsityönopetuksen materiaaliosaamisen ydinaineksesta. *Ainedidaktiikka*, 5(1). <https://doi.org/10.23988/ad.99219>
6. Saarnilahti, S., Lindfors, E., Iiskala, T., (2019). Itsearviointi perusopetuksen käsityöoppiaineessa – oppilaiden käsityksiä, [pysyvä osoite: <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021042821452>]

<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/163147/Itsearviointi%20perusopetuksen%20k%C3%A4sity%C3%B6oppiaineessa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
7. Laitinen, S., Hilmola, A. & Juntunen, M-L. 2011. Perusopetuksen musiikin kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportti 2011:1, Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: <http://>

www.oph.fi/download/131650_Perusopetuksen_musiikin_kuvataiteen_
ja_kasityon_oppimistulosten_arviointi_9._vuosiluokalla.pdf

<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20musiikin%2C%20kuvataiteen%20ja%20k%C3%A4sity%C3%B6n%20oppimistulosten%20arviointi%209.%20vuosiluokalla.pdf>