

Käsityö oppiainehierarkiassa

Käsityksiä perusopetuksen käsityön oppiaineesta

Käsityön aineenopettajan tutkinto-ohjelma

Pro gradu -tutkielma

Laatijat:

Verna Donner

Sofia Saari

27.4.2026

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Oppiaine: Käsityön aineenopettajan tutkinto-ohjelma

Tekijät: Verna Donner & Sofia Saari

Otsikko: Käsityö oppiainehierarkiassa – Käsityksiä perusopetuksen käsityön oppiaineesta

Ohjaajat: Yliopistonlehtori Mikko Huhtala

Sivumäärä: 69 sivua ja 12 liitesivua

Päivämäärä: 27.4.2026

Tiivistelmä

On ihmismielelle luonnollista asettaa asioita tärkeysjärjestykseen. Tärkeysjärjestykset koskevat myös oppiaineita. Oppiainehierarkia on tutkittu kokemus opetussuunnitelman oppiaineiden arvokkuudesta. Se on ongelmallinen konsepti, joka määrittää kokemuksia, opintopolkuja, työelämää ja oppiaineiden tuntijakoa. Aiempi tutkimus on osoittanut, että taito- ja taideaineita ei pidetä yhtä arvokkaina, kuin matematiikan ja luonnontieteiden kaltaisia oppiaineita. Tämä tutkimus perehtyy käsityön oppiaineen asemoitumiseen oppiainehierarkiassa yleisissä mielipiteissä, sekä asenteisiin ja käsityksiin, joita vastaajilla on käsityön oppiaineesta. Tutkimus toteutettiin monimenetelmä tutkimuksena sähköisellä kyselyllä Facebookin maakuntasidonnaisissa ryhmissä, joista tutkimus keräsi yhteensä 58 vastausta. Vastajamäärä on maltillinen, mutta tarjoaa tärkeän käsityksen siitä, millaisia asenteita perusjoukossa ilmenee.

Tulokset viittasivat, että käsityön oppiainetta pidettiin taito- ja taideaineista toiseksi arvokkaimpana oppilaan tulevaisuutta ajatellen. Kuitenkin yleisesti taito- ja taideaineiden arvostus on matalampaa, kuin muiden oppiaineiden. Käsityötä pidettiin arkisena oppiaineena, mitä moni vastaaja piti hyvänä ominaisuutena oppiaineelle. Vastaajat eivät kuitenkaan tunnustaneet laajasti käsityön teknologista ulottuvuutta, eivätkä oppiaineen hyödyt työelämälle ja jatko-opinnoille olleet laajasti tunnettuja. Tuloksissa käsityön oppiaineen arvostus korreloi sen kanssa, millainen ymmärrys vastaajalla on oppiaineesta. Kielteisemmin käsityön oppiaineeseen suhtautuvat olivat keskimäärin nuorempia, kuin muut vastaajat. Nämä ovat kaikki tärkeitä tietoja varmistaessamme käsityön oppiaineen jatkuvuutta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä, vastaavan oppiaineen arvostuksen laskiessa Englannissa. Käsityön ollessa vielä suhteellisen arvostettu oppiaine, tulisi sen sisältöjä, hyötyjä ja merkityksiä saattaa yleiseen tietoon.

Avainsanat: Oppiainehierarkia, käsityö, koulutuspolitiikka, asenteet

Abstract

It is natural for the human mind to arrange things by their perceived value and this pertains also the subjects in the curriculum. Curriculum hierarchy is a researched concept of experienced value of the different subjects in the curriculum. It is a problematic concept, that determines lived experiences, study paths, work life and allocation of lesson hours. Prior research has shown that practical and arts subjects are not perceived as valuable as subjects like math and natural sciences. This paper examines where the craft subject places in the curriculum hierarchy in the opinions of the general population, and the attitudes and ideas, that the respondents have of craft as a school subject. The research was conducted as a survey questionnaire on Facebooks province-based groups with the methodology of mixed methods research. The survey yielded 58 responses, which is moderate, but still provides important insight on the attitudes that emerge in the target population.

The findings suggest that the craft subject was rather valued and second most valued out of all practical and arts subjects. Still practical and arts subjects were generally less valued than other subjects. Craft was seen as a subejct for teaching skills for the home life by the respondents. That was considered a good attribute for a school subject by most, but the respondents did not seem to recognize the technological dimension of craft. Furthermore, the benefits of the craft subject for work life and further studies were not widely known. Results indicate that the perceived value of craft as a school subject correlates with the respondent's knowledge of the subject. Respondents that had a more negative view of craft as a school subject were on average younger than other respondants. All of this is important information when trying to ensure crafts continuity as a school subject in Finland, as the appreciation of comparable subject of design and technology is in decline in England. Even though craft is a reasonably valued subject still, we should aspire to clarify its content, benefits and meanings to the public.

Keywords: Curriculum hierarchy, craft, politics in education, attitudes

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
2	Oppiainehierarkia muuttujien potentiaationa	4
2.1	Oppiainehierarkia	4
2.2	Vertikaalinen ja horisontaalinen tieto	5
2.3	Oppiainehierarkian implikaatiot	5
2.4	Piilo-opetussuunnitelma	6
3	Koulutuspolitiikka kentän määrittelijänä	8
3.1	Opetussuunnitelma	8
3.2	Koulutuspolitiikka ja koulutuksen tavoitteet	9
3.3	Koulutuksen arvoperusta	10
3.4	Populismi, perinteinen opetussuunnitelma ja anti-intellektualistiset asenteet	11
4	Käsityö osana koulukasvatusta	13
4.1	Käsityö tiedonalana, oppiaineena ja välineenä	13
4.2	Käsityö osana teknologiakasvatusta	15
5	Asenteet ja käsitykset affektiivisina ja kognitiivisina vaikuttajina	17
5.1	Asenteiden teoreettinen tarkastelu	17
5.2	Asenteet taito- ja taideaineita kohtaan	17
5.3	Käsityön oppiaineen brändi	19
6	Tutkimuksen raami ja tutkimuskysymykset	22
7	Tutkimuksen toteutus	24
7.1	Tutkimusasetelma	24
7.2	Monimenetelmätutkimus	24
7.3	Aineistonkeruu	26
7.3.1	Kyselyn muotoilu	27
7.3.2	Sosiaalinen media aineistonkeruussa	28
7.4	Aineiston analyysi	29
7.4.1	Kvantitatiivisen aineiston analyysi	29
7.4.2	Kvalitatiivisen aineiston analyysi	30

7.4.3	Analyysin integraatio	32
8	Tutkimustulokset	33
8.1	Määrällinen aineisto	33
8.2	Laadullinen aineisto	37
8.3	Tulosten integraatio	40
8.3.1	Miten perusopetuksen käsityö asemoituu oppiainehierarkiaan yleisissä mielipiteissä?	40
8.3.2	Millaisia syitä vastaajilla on sijoitukselle?	42
8.3.3	Millainen perusopetuksen käsityön oppiaine on vastaajien mielestä	43
9	Johtopäätökset	44
10	Pohdinta	49
10.1	Luotettavuus ja eettisyys	49
10.1.1	Luotettavuus	49
10.1.2	Tekoäly tutkimuksessa	50
10.1.3	Eettisyys	52
10.2	Rajoitteet	54
10.3	Jatkotutkimusmahdollisuudet	54
Lähteet		56
Liitteet		65
	Liite 1. Facebook -ryhmät listattuna	65
	Liite 2. Kyselylomake	67
	Liite 3. Tietosuojailmoitus	73
	Liite 4. Summamuuttajat	76
	Liite 5. Miten tärkeinä vastaajat pitivät kutakin oppiainetta asteikolla 1–5	77

1 Johdanto

Opetussuunnitelma muodostuu useista eri oppiaineista, joiden tarkoitus on laaja-alaisesti valmistaa nuoret elämään arjessa ja työssä, sekä varmistaa yhteiskunnan jatkuvuus. Oppiaineita ei kuitenkaan nähdä tasavertaisina. Toiset aineet määrittelevät vahvemmin oppilaan koettua kyvykkyyttä, menestystä ja jatko-opintomahdollisuuksia. Arvostukset näkyvät myös opetussuunnitelman tuntijaossa ja sitä kautta välittävät viestiä siitä, mikä on tärkeää. Olemme nyt tilanteessa, jossa työelämä on uudenlaisen murroksen edessä tekoälyn ja automatisaation kehittyessä. Vaikka elämme tietoyhteiskunnassa, on vastuullamme paljon manuaalista työtä, jonka suorittamiseen vaaditaan taitoja ja harjoittelusta syntyvää sinnikkyyttä. Opetussuunnitelman on vastattava elämään sellaisena kuin se on ja sen tulee valmistaa meitä monenlaisille erilaisille urille. Tietoyhteiskunnassa teknologinen osaaminen, luovuus, innovaatiot ja monipuoliset ongelmanratkaisutaidot ovat asioita, joista emme peruskoulussakaan voi tinkiä. Tästä syystä on nähtävissä, että käsityö sekä muut taito- ja taideaineet ovat korvaamaton pala koulutusjärjestelmäämme.

Hierarkia erilaisten oppiaineiden välillä on muodostunut sellaiseksi, että teoreettiset aineet usein ovat käytännöllisiä arvostetumpia. Haluammekin tutkia, millainen kuva käsityön oppiaineesta on suomalaisten mielissä tänään. Peruskoulusiirtymässä taito- ja taideaineiden opetustunnit vähenivät noin neljännekseen (Puurula, 1998, s. 33). Siirtymän jälkeenkin tuntimäärää on vähennetty (Anttila & Juntunen, 2019, ss. 356–357). Laitisen, ym. (2011) tutkimuksen mukaan tunnit eivät riitä oppiaineille asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Yläkoulussa tunnit eivät aina riitä myöskään päätoimisen opettajan virkaan, jolloin opetusta saattaa suorittaa muu opettaja. (Laitinen ym., 2011, s. 167.) Opetuksen laatu ja se, miten onko asetettuja tavoitteita mahdollista saavuttaa, todennäköisesti vaikuttavat myös asenteisiin, joita oppiainetta kohtaan esiintyy.

Hammaslääkäriliitto julkaisi keväällä 2025 tiedotteen, jossa ilmaistiin huolta nuorten motorisista taidoista. Tiedotteessa liitto pohti motoristen taitojen laskun vaikutusta tulevaisuuden rakennusalaan ja lääketieteeseen, mutta myös huoltovarmuuteen. Kirjoituksen tarkoitus oli herätellä panostuksiin käsityön oppiaineeseen kaikilla koulutusasteilla. Tiedotteessa motoristen taitojen heikkenemisestä kirjoittaa myös käsityönopettajien liiton puheenjohtaja Minna Hankala-Vuorinen, jonka mukaan kaikki seitsemäsluokkalaiset eivät osaa pidellä saksia oikein kädessään (Hammaslääkäriliitto, 2025). Nuutinen, ym. (2014, ss.

210–211) arvioivat, että käsityön merkitystä ei ole ymmärretty ja tämän takia käsityö on painumassa oppiaineiden marginaaliin kouluissa.

Aihe on ajankohtainen myös kansainvälisellä tasolla. The Guardian (Bamford, 2024) on kirjoittanut yritysjohtajien olevan huolissaan, että Yhdistyneessä kuningaskunnassa paikallinen, osittain meidän kotimaista käsityön oppiainettamme vastaava muotoilun ja teknologian oppiaine, voi poistua opetussuunnitelmasta jo muutamien vuosien kuluessa. Suomessakin asiantuntijat ovat osoittaneet huolta siitä, saavatko nuoret tarpeeksi työelämässä tarpeellista teknologiakasvatusta peruskoulun aikaresurssien puitteissa. He olivat vahvasti sitä mieltä, että käsillä tekemisen tulisi säilyä vahvasti osana kaikkien oppilaiden teknologiakasvatusta. (Niiranen & Rasinen, 2022, s. 33.)

Vaikka taito- ja taideaineet ovat tutkimusten mukaan vähemmän arvostettuja, opetushallitus (2024) uutisoi valmistelewansa uudistusta, jossa kyseisiä aineita otettaisiin mukaan ylioppilaskokeisiin. Käsityö ei kuitenkaan ole tässä uudistuksessa mukana. Lukion opetussuunnitelmaan (Opetushallitus [OPH], 2019) käsityö ei kuulu ollenkaan. Lukio nähdään ensisijaisesti akateemiseen koulutukseen valmistavana koulutuksena, mutta kuitenkin monilla akateemisillakin aloilla tarvitaan teknistä osaamista. Käsityön opiskelu harjoittaa myös oppilaiden korkeamman tason ajattelun taitoja, joita akateemista koulutusta suorittavat opiskelijat kaipaavat (Bleazby, 2015, ss. 671–689). Herää kysymys, miksi käsityö on paitsiossa lukion opetussuunnitelmassa? Miksi taito- ja taideaineiden opetuksen määrää on vuosikymmenten saatossa vähennetty myös perusopetuksen opetussuunnitelmasta? Onko niin, että emme näe käsityön oppiaineen arvoa oppimiselle, yksilölle ja työelämälle?

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää käsityön oppiaineen asemoituminen oppiainehierarkiaan yleisissä mielipiteissä, sekä millaisia asenteita ja käsityksiä vastaajilla on käsityön oppiaineesta. Teemme sen muun muassa vertaamalla käsityön arvostusta muiden oppiaineiden arvostuksiin. Tällä tavalla on mahdollista avata keskustelu siitä, millainen kuva käsityön oppiaineesta ja sen merkityksistä yhteiskunnassamme on. Aihe vaatii tutkimusta, sillä löysimme vain vähän kotimaista tutkimusta koskien oppiainehierarkiaa, erityisesti käsityön näkökulmasta. Tutkimus voi toimia lähtökohdana myös jatkotutkimukselle, jossa pääsemme ehkä vielä lähemmäs syitä ja selityksiä käsityön asemoitumiselle oppiainehierarkiassa. Tutkimuksemme ja mahdollinen jatkotutkimus voi tarjota lähtökohdan oppiaineen ja sen imagon kehittämiseen, jotta saamme taattua käsityön jatkuvuuden

opetussuunnitelmassa, sekä ylläpidettyä monipuolista koulukasvatustamme, joka tuottaa meille kykeneviä ammattilaisia kaikkiin ammattiryhmiin.

Tavoitteenamme oli mahdollisimman laaja maantieteellinen kattavuus, jotta saisimme kerättyä vastauksista vertailukelpoista dataa, joka ei olisi tiiviin paikallisesti rajoittunutta. Pyrimme saamaan kyselyn mahdollisimman moneen Facebookin maakuntasidonnaiseen ryhmään, jollaiseen pääsimmekin todella monessa maakunnassa. Kuitenkaan tavoitteenamme ei ole täydellisen yleistettävä otanta, vaan näkymä rajattuun tutkimusalueeseemme. Täydennämme aikaisempaa oppiainehierarkian tutkimusta kotimaisella otannalla ja tuomme sen käsityön oppiaineen kontekstiin.

Kaikilla opetussuunnitelman oppiaineilla on olennainen tehtävä. Oppiaineita on mahdotonta laittaa absoluuttiseen tärkeysjärjestykseen, eikä se olekaan tämän tutkimuksen tavoite. Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää käsityön oppiaineen asemoituminen oppiainehierarkiaan yleisissä mielipiteissä, sekä millaisia asenteita ja käsityksiä vastaajilla on käsityön oppiaineesta. Hierarkia saattaa olla uhka opetussuunnitelmalle, joka pyrkii tasapainoiseen opetukseen, kasvatukseen ja kehitykseen. Kuitenkin päätöksiä opetuksesta ja tuntijaoista joudutaan tekemään ja tehdäänkin jatkuvasti. Tämän vuoksi tutkimuksemme aihe, eli näköala oppiaineen todellisuuden ja käsitysten välille on tärkeä.

2 Oppiainehierarkia muuttujien potentiaationa

2.1 Oppiainehierarkia

Ihmisille on luonnollista luoda ja asettaa asioita hierarkioihin. Hierarkiat luovat kuvan prosessoitavuudesta, kontrollista ja järjestyksestä, mikä johtaa hierarkioiden syntyyn ja ylläpitoon. Järjestelmien koetut edut luovat vastarintaa niiden muutoksille, vaikka järjestelmät olisivat epäreiluja, tai eivät perustuisi totuudelle. (Zitek & Phillips, 2020, ss. 131–135.) Myös oppiaineiden välille on aikojen saatossa syntynyt vahvoja hierarkioita, jotka määrittävät niiden opetuksen tärkeyttä ihmisten mielissä. Hierarkia muodostuu käsityksille erilaisten tiedonmuotojen luonnosta ja tärkeydestä (Bleazby, 2015, s. 671; Young & Muller, 2013, s. 229).

Oppiainehierarkian synnystä on erilaisia teorioita. Constantinou (2018, ss. 554–555) esittää selityksiksi esimerkiksi Bleazbyn (2015) tutkimusta, jonka mukaan yleinen käsitys on, että akateemiset oppiaineet tuottaisivat enemmän ekonomisia ja sosiaalisia etuja, vaikkakin todellisuudessa luovat ja ammatillisesti orientoituneet oppiaineet valmistavat oppilaita suoraan tuottavaan työelämään. Ihmisillä on myös luontainen tarve turvalle ja varmuudelle, joten nähdään, että yksitieteiset oppiaineet, jotka perustuvat oletukselle objektiivisen totuuden olemassaolosta ja sen totuuden löytämiselle, auttavat meitä saavuttamaan kaipaamaamme varmuutta. (Bleazby, 2015, s. 673; Constantinou, 2018, s. 555.)

Hierarkiaa selittää myös länsimainen mieli – ruumis dikotomia. Mielen ja ruumiin jakaminen kahdeksi omaksi kategoriakseen on nostanut mielen ja henkisen työn ruumiin yläpuolelle ja laskenut käytännöllisen tiedon opetussuunnitelmassa alisteiseksi akateemiselle tiedolle.

(Constantinou, 2018, s. 555; Johns & Dimmock, 1999, s. 367; Veeber, ym. 2015, s. 21.)

Järjestystä selittää myös käsitys siitä, että STEM-oppiaineet tuottaisivat universaalia tietoa, joka mahdollistaa materiaalisen maailman kontrollia, kun taas sosiaaliset- ja humanistiset tieteet ovat vahvasti kulttuurisidonnaisia (Constantinou, 2018, s. 555; Young & Muller, 2013, s. 230). Selitykset ovat Constantinoun (2018) mukaan teoreettisia ja esittävät, että

oppiainehierarkia rakentuu yhteiskunnassa muodostuneille uskomuksille tiedonluonteista.

Tutkimuksessaan hän kehittää aiempia teorioita konseptilla oppiaineiden brändeistä. Brändillä hän tarkoittaa kuinka selkeä määritelmä oppiaineella on ja millaisia merkityksiä siihen liitetään. (Constantinou, 2018.) Palaamme vielä myöhemmin käsityön oppiaineen brändiin ja sen vaikutuksiin asemoitumiselle oppiainehierarkiassa.

2.2 Vertikaalinen ja horisontaalinen tieto

Bernsteinin (1999, ss. 157–173) teorian mukaan tiedon miellettyyn arvoon vaikuttaa tiedon kaksijako. Hänen teoriassaan tieto jakaantuu vertikaaliseen ja horisontaaliseen tietoon, joka ohjaa pedagogiikkaa kouluissa. Horisontaalinen tieto käsittää arkipäiväisemmän ja kontekstisidonnaisen tiedon, kun taas vertikaalinen kumulatiivisen ja hierarkkisen tiedon. Opetussuunnitelmat ovat keskittyneet erityisesti jälkimmäiseen. Hän kuitenkin korostaa, että molemmat tiedot ovat tärkeitä ja opetussuunnitelman tulisi kattaa erilaisia tiedonmuotoja. Xuelong (2025, ss. 21–38) esittää, että opetuksessa tulisikin paremmin pyrkiä integroimaan tiedonmuotoja, jotta vertikaalinen tieto olisi inklusiivisesti kaikkien saatavilla.

Bernsteinin (1999) jaon mukaiseen vertikaaliseen tiedonkategoriaan kuuluvat erityisesti matematiikka ja luonnontieteet, joiden opiskelun tarkoituksena on saavuttaa jonkinlaisia perusteorioita, jotka ovat sovellettavissa useammissa konteksteissa. Hierarkiassa alempana on vertikaaliseen kategoriaan kuuluva tieto. Tällaisellakin tiedolla voi kuitenkin olla horisontaaliset tiedonrakenteet. Hän jatkaa määrittelyä oppiaineen kielen vahvuuteen ja oppimisen modaaleihin, eli tekemällä oppimiseen ja suoraan oppimiseen. Hän käyttää käsityötä esimerkkinä vertikaalisen ja kumulatiivisen tiedon muodosta, jolla on horisontaaliset tiedonrakenteet, oppiminen syntyy tekemällä ja hiljaisesti välittymällä. (Bernstein, 1999, s. 169.) Gamble (2003, ss. 73–88) puolestaan näkee käsityön tiedonlaadun sellaisena, joka ei suoraan sovi Bernsteinin tiedon dikotomiaan. Hän ei kuitenkaan hylkää jakoa, vaan selkeyttää käsityön luonnetta kaksijakoisena, omana tiedonluonteenaan horisontaalisessa tiedonkategoriassa.

2.3 Oppiainehierarkian implikaatiot

Oppiaineet ovat sosiaalisesti konstruoituja ja osa valtasuhteita (Goodson, 2001). Tämä käy ilmi oppiaineiden hierarkkisesta järjestyksestä. Akateemisilla oppiaineilla on ollut valta-asema jo yli 100 vuoden ajan (Goodson, 2001, ss. 240–241). Tämä oppiaineiden välinen hierarkkinen järjestys on siirtynyt oppiaineiden väliseksi asemataisteluksi (Rajakaltio, 2011, s. 45). Koulutuspolitiikan suhteen kuuma kysymys on tuntijakouudistus, josta käydään oppiaineiden kesken valta-asemakamppailua. Ylikansallinen vallitseva koulutuspoliittinen suuntaus painottaa perusopetusaineita ja on näin ollen yksipuolistanut opetusta ja vähentänyt muita oppiaineita, kuten taito- ja taideaineita. (Pinar 2006, ss. 163–178.)

Hierarkiat eri oppiaineiden välillä aiheuttavat monenlaisia ongelmia. Esimerkiksi matalamman sosioekonomisen taustan oppilailla on vähemmän mahdollisuuksia ja resursseja menestykseen arvossa pidetyissä oppiaineissa. Tämän lisäksi tiettyjen oppiaineiden matala arvostus muodostaa tilanteen, joissa oppilaan menestys vain vähemmän arvostetuissa aineissa nähdään myös epäonnistumisena. (Bleazby, 2015, ss. 671–689.) Hierarkia johtaa opetussuunnitelman kapenemiseen ja kaventaa myös mahdollisuuksien tasa-arvoa (Constantinou, 2018, s. 554). Myös Bernsteinin teorioita tutkineet Singh ja Kwok (2023, ss. 193–198) näkevät opetussuunnitelman kaventumisen riskinä, kaventuminen tarjoaa onnistumisia vain heille, joilla on enemmän valmiuksia vertikaalisiin opintoihin.

Hierarkiaan vaikuttavat osaltaan myös tiedon luonteet. Esimerkiksi vertikaalisen tiedonluonteen matematiikka ja matematiikan opettajat rakentavat hyvin vähän siltoja itsensä ja muiden aineiden välille. Muunlaisissa oppiaineissa usein tarjotaan oppisisällöille konteksti, kun taas matematiikan perinteet tekevät opetuksesta irrallista, kunnes ymmärrys teoriasta on saavutettu. Tällöin matematiikka joutuu eriyttämällä jättämään jälkeen oppilaita, jotka eivät pysy opetuksessa mukana. Nämä oppilaat eivät silloin tavoita oppiaineen hyötyjä, eli tavoitteena olevia perusteorioita. (Bjarnadóttir, 2018, s. 1; Singh & Kwok, 2023, s. 195.)

Bleazby (2015) yhdistää oppilaan käytännön taitoja harjoittavat oppiaineet korkeamman asteen ajatteluun, eli taksonomiaan ajattelun tasoista. Toiminnallisissa oppiaineissa harjoitetaan oppilaan taitoja kriittiseen ajatteluun, ongelmanratkaisuun ja uusien ideoiden luomiseen, kun taas korkeasti arvostetut oppiaineet toimivat pitkään matalamman asteen ajattelun tasolla. Tämä luo paradoksin, jossa harjoittelemme koulussa ahkerammin matalamman tason ajattelun taitojamme luodaksemme tiedollista pohjaa mahdolliselle korkeamman tason ajattelulle. Kuitenkaan kaikki koulussa opiskelevista ei päädy niin pitkälle opinnoissaan, että pääsisivät käyttämään korkeamman asteen ajattelun taitoja teoreettisissa oppiaineissa. (Bleazby, 2015, ss. 677–678.) Ongelmanratkaisutaidot, kriittisen ajattelun kyvyt, sekä taito syntetisoida tietoa ovat kuitenkin olennaisia taitoja sekä työssä, että muussa elämässä.

2.4 Piilo-opetussuunnitelma

Voimme tarkastella oppiainehierarkiaa myös osana piilo-opetussuunnitelmaa. Virallisten opetussuunnitelmien lisäksi kouluissa vaikuttaa kirjoittamaton opetussuunnitelma, eli piilo-opetussuunnitelma, jonka ääneen lausumattomana tehtävänä on opettaa oppilaille arvoja ja sosialisoida heitä osaksi ryhmää. (Kentli, 2009, s. 83.) Koulussa suoritettava opiskelu, opetus

ja aineet ovat viestejä oppilaille siitä, mikä on tärkeää ja mikä on hyväksyttyä (Martin, 1976, ss. 135–137). Oppiaineiden hierarkian kautta viesti asettaa arvon myös oppilaan henkilökohtaisille piirteille ja osaamiselle. Erilaiset arvotukset erilaisille kyvyille ylläpitävät ylisukupolvisia sosiaalisia asemia. (Bowles & Gintis, 1976, ss. 126–131.)

Opetussuunnitelmat luodaan sen käsityksen pohjalta, mitä pidetään tärkeänä tietona tulevaisuuden työelämässä. Kuitenkin pieni ja usein hyväosainen joukko valitsee etäältä koko koulua käyvän ikäluokan koulunkäynnin sisällöt. Tällä tavalla muodostuu tilanne, jossa opetussuunnitelma määrittää piilo-opetussuunnitelman kautta arvot eri oppiaineille määrittelemällä viikkotunteja. (Araneda, ym., 2021, ss. 58–59.) Piilo-opetussuunnitelma tuottaa koulussa kokemusten kautta aikuisuuteen kantavia uskomuksia, asenteita ja käytöstä, eikä kirjoittamattomia viestejä tule jättää huomiotta (Alsubaie, 2015, ss. 127–128).

3 Koulutuspolitiikka kentän määrittelijänä

3.1 Opetussuunnitelma

Suomessa opetus järjestetään valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta.

Opetussuunnitelma sisältää koulussa opetettavat aineet ja tavoitteet, joihin kaikella opetuksella pyritään. Asiakirja muodostetaan niillä perusteiden, mitkä ajattelemme olevan tulevaisuuden työssä ja elämässä vaadittavat taidot. (Jyrhämä ym., 2016, luku 2.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014), on tarkoitus varmistaa opetuksen tasa-arvoisuus ja laatu. Tarkemmin opetus- ja koulutyötä ohjaavat kuntien ja koulujen omat opetussuunnitelmat (OPH, n.d.).

Oppiaineiden omien tavoitteiden lisäksi opetussuunnitelma (OPH, 2014) perustuu vahvasti laaja-alaisiin tavoitteisiin, joiden täyttämiseksi kaikkia oppiaineita opiskellaan ja jotka luovat pohjan oppimiselle. Vaikka katsotaan, että kaikkia opiskeltavia aineita tarvitaan näiden tavoitteiden täyttämiseksi, ovat ihmisten mielissä toiset aineet tärkeämpiä kuin toiset. Myös opetussuunnitelma nojaa tähän suuntaan. Helposti mitattavia oppimistuloksia tuottavat perusoppiaineet ovat saaneet valta-aseman koulutuksen välineellistymisen myötä (Rajakaltio, 2020, s. 45).

Suomalaisessa peruskoulussa kaikille yhteiset taito- ja taideaineet ovat kuvataide, musiikki, käsityö, liikunta ja kotitalous (OPH, 2014). Taito- ja taitoaineet ryhmänä, on esimerkki oppiaineiden yhteisestä kulttuurista. Oppiaineiden kulttuurien synty Suomessa on saanut alkunsa 1800- ja 1900-luvun taitteessa. Kulttuurien syntymiseen on vaikuttanut oppiaineiden kehitykseen liittyvä edunvalvonta, kansallisen identiteetin rakentuminen ja vahva sivistystehtävä. Oppiaineiden kulttuurien ympärille ovat rakentuneet useimmat maailman kouluista. Oppiaineiden kulttuurien ympärille on muovautunut omia alakulttuureita. Alakulttuurit korostavat oppiaineen omia, muista eroavia piirteitä. Tästä syystä esimerkiksi taito- ja taideaineet, kielet ja matemaattiset aineet ovat nivottu omiksi ryhmikseen. Näiden alakulttuurien sisäiset periaatteet ovat määritelleet pitkään oppiaineita. Alakulttuurien ohella myös suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelmat ovat korostaneet oppiaineita laajempia kokonaisuuksia. Oppiaineiden avulla koulut pystyvät organisoimaan heille asetetut tavoitteet. On myös muistettava, että oppiaineella itsellään ei lähtökohtaisesti ole itsearvoista asemaa koulussa, vaan täytyy niiden olemassaololle olla vahvat perusteet. (Rautiainen & Veijola, 2020 ss. 181–182.)

3.2 Koulutuspolitiikka ja koulutuksen tavoitteet

Koulutuspolitiikan tehtävänä on päätöksillään koulutusjärjestelmästä vastata erilaisiin yhteiskuntapoliittisiin, kulttuurisiin ja taloudellisiin kysymyksiin. Se toimii demokratian ja sivistyksen perustana ja pyrkii vastaamaan tulevaisuuden työelämään, josta meillä ei voi olla vielä varmuutta. (Seppänen, 2018, s. 452.) Suomessa opetus järjestetään kuntien omien opetussuunnitelmien mukaan, jotka perustuvat opetushallituksen tuottamalle opetussuunnitelman perusteille. Suomen valtioneuvosto puolestaan määrää opetuksen tavoitteista ja oppiaineiden tuntijaoista. Opetussuunnitelma itsessään sitoo opetuksen tiettyihin rajoihin ja on aina kannanotto myös valtakunnallisella tasolla. (Jyrhämä ym., 2016, luku 2.)

Opetussuunnitelmien muutoksissa on kyse sosiaalishistoriallisesta, tai tarkemmin poliittisesta prosessista (Goodson, 2001, s. 239). Kansainvälisen suuntauksen mukaan opetussuunnitelmatyö on siirtynyt enenevässä määrin pedagogeilta virkakoneisolle (Goodson, 2001). Tämä tarkoittaa, että valta opetussuunnitelmatyöstä on siirtynyt pois sieltä missä kasvatus- ja opetustyötä tehdään, jolloin vallankahvassa on kasvatustoiminnasta vieraantunut byrokraatia (Rajakaltio, 2011, s. 40). Koulutuspolitiikka toimii politiikan alla ja asetelmassa politisoituneita teemoja siirtyy opetussuunnitelmaan. Suunnitelmatyötä tehdään siis yhteiskunnan paineiden alaisena, ja se realisoituu sisältöjen ja tavoitteiden muutoksina (Rokka, 2011, s. 56, 105).

Opetushallituksen raportissa arvioidaan, että Pisa-tutkimukset ovat siirtäneet koulutuksen talouden suorituskyvyn mittaristoon (Nyyssölä, 2022, s. 21). Olemme siirtymässä tilanteeseen, jossa koulutuspolitiikan menestyksen mittaamista ohjailee yksityisen sektorin logiikka. Tällaiset tiedonintressit palvelevat koulutusjärjestelmän taloudellisuutta ja tehokkuutta, mutta voivat yksipuolistaa koulutusta. (Kiilakoski ja Oravakangas, 2010, s. 8.)

Asiantuntijapaneeli arvioi vuonna 2011, että koulutuksen rahoituksen vähentyessä jo 2030-luvulla peruskoulu joutuisi tukeutumaan enemmän perintöihin ja lahjoituksiin, sekä yhteistyöhön elinkeinoelämän kanssa. Asiantuntijat arvioivat, että tällaisessa tilanteessa on riski koulujen keskinäiselle epätasa-arvoistumiselle ja opetussisältöjen muutoksille elinkeinoelämän intressien mukaan. (Linturi & Rubin, 2011, ss. 71–71.) Myös opetushallituksen tuorempi raportti arvioi, että yksityisen ja julkisen sektorin kumppanuudet ovat lisääntymässä rahoituksen kaventuessa (Nyyssölä, 2022, ss. 19–20). Kuitenkin se, mikä opetussuunnitelmassa on tärkeää, näyttäytyy hyvin eri tavoin eri sidosryhmille. Opettajat,

vanhemmat, oppilaat ja elinkeinoelämä näkevät opetussuunnitelman kaikki erilaisin silmin. Tämän vuoksi on tärkeää katsoa opetussuunnitelmaa kattavamman arvopohjan kautta. (Launonen & Pulkkinen, 2004, ss. 20–21.)

3.3 Koulutuksen arvoperusta

Launonen ja Pulkkinen (2004) sanoittavat, että kaiken inhimillisen toiminnan taustalla on jonkin arvoperustan tunnustaminen, näin on myös koulutuksen. He kuvailevat arvoja ei perittyinä, vaan sosiaalisesti opittuina tärkeinä päämäärinä tai toimintoina sekä yksilölle, että yhteisölle. He kirjoittavat arvoista yleisluontoisina sääntöinä, joiden toteutumisesta normit pitävät huolta. Normit puolestaan ovat sääntöjä tai muita konkreettisempia määräyksiä, esimerkiksi opetussuunnitelman tekstejä. Opetussuunnitelman arvokeskustelu saattaa olla haasteellista, sillä arvoista voidaan puhua monella eri tasolla. Yhden puhuessa yksilöstä, toinen saattaa käydä keskustelua arvoista globaalilla tasolla. (Launonen & Pulkkinen, 2004, ss. 13–16.) Koulutuspoliittisia tekstejä tulkitessa näkee, että suomalaisen koulutuksen arvomaailma on ollut pitkään yhteisöllisyyttä ja säilyvyyttä korostavia. Nämä perinteiset arvot ovat kuitenkin lisääntyvän uusliberalistisen paineen alla, jossa uusiksi arvoiksi ovat nousseet kilpailukykyvaltio ja suorituskeskeisyys. (Rontu, 2024, ss. 57–58.)

Launonen ja Pulkkinen (2004, ss. 21–26) kirjoittavat koulutuksen arvoperustasta suomalaisessa kontekstissa. He esittävät neljä arvofilosofista lähtökohtaa, joille koulutus perustuu. Ensimmäinen on kulttuuriperinnön siirtäminen, toinen lapsilähtöisyys, kolmas yhteiskunnan uudistaminen ja neljäs taloudellistekninen kehitys. Opetussuunnitelma (OPH, 2014) alleviivaa, että perusopetus rakentuu suomalaiselle kulttuuriperinnölle. Toisaalta tällä tarkoitetaan myös sivistysperintöä. Perinnön siirtämisen tämän päivän kysymys on se, mitä on tavoiteltava sivistys tänään, yhteiskunnan muuttuessa ja moniarvoistuessa (Launonen & Pulkkinen, 2004, ss. 21–26). Lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan sellaista oppilaslähtöisyyttä, jossa kannustetaan oppilaita vaikuttamaan heitä itseään koskettaviin asioihin. Tällöin myös oppilaat tulisi ottaa huomioon yksilöinä, joilla on hyvin erilaiset lähtökohdat oppimiseen. (Launonen & Pulkkinen, 2004, ss. 21–24.)

Kolmas arvolähtökohta on yhteiskunnan uudistaminen. Koulu instituutiona tavoittaa käytännössä kaikki, jolloin sitä voi käyttää yhteiskunnalliseen kehittämiseen. Viimeinen kohta, taloudellistekninen kehitys koskettaa oppilaita osana markkinataloutta, sillä koulutuksen tavoitteena on tuottaa kansainvälisesti kilpailukykyistä työvoimaa. Olennaista on kuitenkin, ettei yksikään tavoite ohita muita. Yhteen arvolähtökohtaan keskittymisellä on

todellinen riski koulutuksen yksipuolistumiseen. Yhdessä tavoitteet käsittävät sekä yksilön, että yhteiskunnan kehityksen. (Launonen & Pulkkinen, 2004, ss. 24–26.) Koulutuspoliittisista teksteistä on kuitenkin nähtävissä nouseva vastakkainasettelu yksilön ja yhteisön välillä. Arvoja on pohdittava avoimesti ja syvällisesti, sillä koulu yhteiskunnan läpäisevänä instituutioon siirtää arvoja tuleville sukupolville. (Rontu, 2024, s. 58.)

Opetussuunnitelman (OPH, 2014, s. 146, 270, 430) käsityö vastaa osaltaan kaikkiin Launosen ja Pulkkinen esittämiin arvolähtökohtiin. Käsityön tehtäviin listataan esimerkiksi kulttuuriperinnön välittäminen, erilaisten työtapojen luominen ja tukeminen, sekä oppiainerajojen ylittäminen. Opetuksessa myös painotetaan oppilaiden omia kiinnostuksenkohteita. Käsityön opetussuunnitelma kattaa lisäksi kestävä kehityksen, yrittäjämäisen oppimisen, että teknologiaan perustuvan toiminnan ja teknologisten sovellusten kehittämisen. Pulkkinen ja Launonen (2004, 24–26) näkevätkin opetussuunnitelman yhteiskuntaa uudistavina teemoina ympäristönsuojelun, yrittäjyyden ja tietotekniikan. Yrittäjyys ja tietotekniikka ovat myös osana markkinatalouden vaatimuksia.

3.4 Populismi, perinteinen opetussuunnitelma ja anti-intellektualistiset asenteet

Väestössä on toki monenlaisia ajatuksia koskien koulutusta ja tiedonluonteita. Ihmiset uskovat todennäköisemmin tietoa, joka koskettaa ja edistää heidän jo olemassa olevia asenteitaan. Silloin ihmiset, joilla on käytännöllinen ja työväenluokkainen käsitys itsestään, saattavat torjua akateemisen yhteisön käsitystä tiedonluonteiden hierarkiasta. (Phillipp-Muller, ym. 2022, s. 2.) Asaduzzaman (2025) toteaa, että ammatillinen koulutus on tällä hetkellä akateemisessa liu’ussa, jossa painoarvoa käytännölliseltä tiedolta siirretään akateemiselle tiedolle. Hänen mukaansa akateeminen yhteisö määrittelee myös ammatillista koulutusta ja väheksyy käytännöllisen tiedon tärkeyttä suhtautumalla siihen ylimielisesti. (Asaduzzaman, 2025, ss. 226–223.) Tieteenvastaisuus johtuu muun muassa siitä, kuinka sen tuottama tieto kohtaa vastaanottajan sosiaalisen identiteetin. Jos vastaaja kokee, että tiede ei koske häntä tai se ylenkatsoo tämän sosiaalista ryhmää, torjuu vastaaja tämän todennäköisemmin. Tämä voi herättää henkilössä kokemuksia muiden kuin oman ryhmän suosimisesta ja antipatioita tiedettä kohtaan. (Phillipp-Muller, ym., 2022, s. 2.)

Tiedämme, että Eurooppa, myös Suomi on käynyt läpi monia erityisesti oikeistolaisia populistisia poliittisia aaltoja (Hatakka, 2019, ss. 10–11). Populismi on ideologia, joka esittää ihmiset kahtena homogeenisenä antagonistisena ryhmänä, vapaasti suomennettuna ”puhtaina

ihmisinä”, sekä ”korruptoituneena eliittinä”, ja että politiikan tulisi olla heijaste ”ihmisten yleisestä tahdosta” (Mudde & Kaltwasser 2013, 27 Populism). Populistisen politiikan koulutuksellinen vaikutus voi olla kuitenkin käsityön oppiaineen arvostusten kannalta arvaamaton. Populistiseen ideologiaan sisältyy nimittäin usein perinteisen opetussuunnitelman korostaminen, sekä progressiivisen opetussuunnitelman ja akateemikkojen, eli ”eliitin” vastustaminen (Hussain & Yunus, 2019, ss. 246–263).

4 Käsiyö osana koulukasvatusta

4.1 Käsiyö tiedonalana, oppiaineena ja välineenä

Oppiaineet syntyvät historiallisessa prosessissa. Kaikki oppiaineet eivät perustu akateemiseen tieteenalaan, vaan jotkut oppiaineet ovat tieteenalansa edeltäjiä. Tällaisissa olosuhteissa muodostunut oppiaine luo yliopistollisen perustan uudelle ”tieteenalalle”, jotta oppiaineen opettajia on mahdollista kouluttaa. (Goodson, 2001, ss. 201–202.) Käsiyö tieteenalana on juuri tällainen. Käsiyötä on ollut suomalaisessa koulussa jo vuodesta 1866 (Marjanen, 2012, s. 13), mutta tieteenalana sitä on opiskeltu yliopistossa vasta vuodesta 1975 (Luutonen, ym. 1999, s. 1).

Jo John Dewey (1958, s. 33) ajatteli, että koulussa oppiminen tulisi yhdistää tekemiseen. Hänen mukaansa oppimisen tavoitteena on helpottaa ihmisen toimintaa ja opettaa tämä etsimään tietoa (Iisalo, 1988, ss. 211–213). Luotsatessaan koulun reformia maailman teollistuessa, hän koki, että tekemällä oppiessa kasvatamme ahkeria ja vastuullisia kansalaisia, jotka pystyvät yhä hoitamaan velvollisuuksiaan, jotka teollistumisesta huolimatta ovat yhä meidän kaikkien vastuullamme (Kivirauma, 2004, s. 174).

Käsiyö on määritelty perusopetuslaissa (628/1998) kaikille yhteiseksi oppiaineeksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan käsiyö on yksi yhteinen oppiaine, kuten muutkin taito- ja taideaineet. Opetuksessa käytetään niin teknisen työn kuin tekstiilityön työtapoja, oppimisympäristöjä sekä materiaaleja. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan käsiyön oppiaineen tehtävänä on ohjata oppilaita kokonaiseen käsiyöprosessiin ja sen hallintaan. Oppiaine perustuu käsiyöilmaisun, muotoilun ja teknologiaan perustuvien toimintojen toteuttamiseen. Käsiyössä oppilas opettelee käyttämään opittuja erilaisia teknologisia tietoja ja taitoja arjessa. Käsiyön oppiaineen on tarkoitus kehittää oppilaiden avaruudellista hahmottamista, tuntoaistia, motorisia taitoja, luovuutta, sekä suunnitteluosaamista. (OPH, 2014.)

Käsiyö on pitkäjänteinen ja innovatiivinen työskentelyprosessi, jonka tulisi vahvistaa oppilaan itsetuntoa. Tekemisen kuuluu olla tutkivaa, keksivää ja kokeilevaa toimintaa, jota toteutetaan ennakkoluulottomasti visuaalisin, materiaalisin, teknisin sekä valmistusmenetelmällisin ratkaisuin. Opetuksessa tulisi korostua yhteisöllinen toiminta. Lähtökohtana oppiaineessa on erilaisten laaja-alaisten teemojen tarkastelu kokonaisvaltaisesti ja luontevasti oppiainerajat ylittäen. Tavoitteena on myös luoda perustaa kestäväälle

elämäntavalle ja kehitykselle. Käsityön oppiaineen tarkoitus on kasvattaa eettisiä, tiedostavia ja osaavia kansalaisia. (OPH, 2014.) Valtioneuvoston asetus (286/2024) sisältää tuntijaon, jonka mukaan käsityötä tulee opiskella peruskoulussa vuosiluokilla 1–9 yhteensä vähintään 11 viikkotuntia. Käsityön oppiaineelle on yläasteella opetussuunnitelmasta varattu enää kaksi vuosiviikkotuntia, mutta se on yleensä yhä mahdollista valita valinnaiseksi aineeksi.

Opetuksen järjestävä taho voi lisätä tuntimäärää, mutta ei alittaa asetettua vähimmäistuntimäärää. Jaossa suurin tuntimäärä, eli 44 tuntia on säädetty äidinkielelle ja kirjallisuudelle. Toista paikkaa tuntimäärässä pitää matematiikka, jolla tunteja on 33. Liikunnalle tunteja on määrätty 20 ja kuvataiteelle yhdeksän. Lukion opetussuunnitelman perusteisiin (OPH, 2019) käsityö ei kuulu lainkaan. Vaikka taito- ja taideaineita ollaan lisäämässä ylioppilaskokeisiin (4§, 612/2019), ei käsityö ole tässäkään uudistuksessa mukana. Lukio nähdään ensisijaisesti akateemiseen koulutukseen valmistavana koulutuksena, mutta kuitenkin monilla akateemisilla aloilla tarvitaan teknistä osaamista (Niiranen & Rasinen, 2022, s. 33).

Käsityön oppiaineella on ongelmanratkaisuun, työhön kasvattamiseen ja elinkeinoelämään valmistava kaupallistekninen ulottuvuus (Kaukinen, 2009, s. 53). Michiganilaisen yliopiston tieteen ja teknologian alumneilla tehdyssä tutkimuksessa nähtiin myös, että tieteen tutkimuksesta, teknologiasta, matematiikasta ja insinööreiksi valmistuneilla oli todennäköisemmin laajaa kokemusta taiteista ja käsitöistä. Tutkimuksessa laaja-alaiset kokemukset taiteista ja käsitöistä korreloivat myös patentoitavien keksintöjen luomisen ja yrittäjyyden kanssa. Suurin osa alumneista uskoi myös siihen, että kyseiset kokemukset tekivät heistä innovatiivisempia. (LaMore, ym. 2013, ss. 221–228.) Myös neurotieteellinen tutkimus puhuu motoristen taitojen harjoittelun puolesta. Aivojen lähinnä motoriseen työskentelyyn liitetty alue, pikkuaivot, aktivoituvat, ihmisen tehdessä kognitiivisia harjoituksia. Tutkimus osoittaa, että korkeamman ajattelun taidot saattavat olla motorisen kontrollin systeemin jatke. Oppiminen ja motoristen taitojen pitkäjänteinen harjoittelu näyttäisi aiheuttavan muutoksia myös aivojen rakenteessa ja vaikuttaa aivojen plastisuuteen koko elämän ajan. Kasvatuksellisen käsityön vastuu on siis kääntää nuorten kykyjen kapasiteetti taidoiksi. (Veeber, ym., 2015, ss. 21–24.)

Maailmassa tapahtuvien kulttuurillisten, sosiaalisten, taloudellisten ja poliittisten muutosten myötä opetussuunnitelman tulisi reflektoida muuttuvia tarpeita ja vastata niihin (Mativo ym. 2013, s. 1). Veeber ja kumppanit (2015, ss. 15–29) puolestaan tutkivat käsityötä modernin elämän valossa. He arvioivat, että kuluvan vuosisadan ongelmat kulminoituvat muun muassa

kykyyn tehdä valintoja, elämänhallintataitoihin, yhteiskunnan kasvavaan monimutkaisuuteen ja epävarmuuteen, sekä konsumerismin ja individualismin nousuun. Tutkimuksessa arvioidaan kasvatuksellisen käsityön vastaavan osaltaan näihin haasteisiin esimerkiksi tarjoamalla vaihtoehdon konsumerismille ja tarjoamalla kontrolloitavia prosesseja, sekä elämän- ja stressinhallintataitoja. (Veeber, ym., 2015, ss. 15–29.)

Käsityö on hyvä työkalu monenlaisten taitojen oppimiseen. Vaikka on totta, että mittaamisen oppiminen matematiikan tunnilla helpottaa mittaamista käsityötunnilla, ei ole mitään syytä, miksei järjestys voisi olla toinen. Järjestys, jossa matemaattisia taitoja opetellaan käsityötunnilla, voi olla jopa tehokkaampi oppimisen kannalta. Vaikka matematiikan tunnilla käytettäisiinkin mittanauhaa, olennaista ei ole välineet, vaan toiminta niiden kanssa. Uusia taitoja opetellessa lähdetään yleensäkin konkreettisista malleista, joista käsitteiden kautta tieto abstrahoituu. (Tikkanen, 2008, ss. 93–96.) Käsityötunnilla opiskellessa pääsee työskentelemään myös äidinkielen ja erilaisten symbolikielten kanssa. Vaikka käsityö onkin vahvasti laaja-alainen oppiaine, joka luo koherenssia muiden aineiden ja käytännön välille, ei se kuitenkaan ole vain muiden aineiden tukimuoto. Käsityö palvelee montaa eri fyysistä, psyykkistä ja tiedollista ulottuvuutta, joita muut aineet eivät välttämättä sellaisenaan tavoita (Seitamaa-Hakkarainen, 2009, s. 33).

4.2 Käsityö osana teknologiakasvatusta

Teknologia sekä teknologiakasvatus nousevat esiin usein käsityön opetuksen kontekstissa, sillä juuri käsityön oppiaine sisältää erityyppisten teknologioiden opetusta (Hilmola & Autio, 2017, s. 42). Tutkimuksen mukaan asiantuntijat ovat huolissaan lasten ja nuorten teknologiakasvatuksesta suomalaisessa peruskoulussa. Eniten huolta herättää teknologiakasvatuksen määrä opetuksessa, sekä sen hyödynnettävyys työelämässä. Huolta herättää myös käsityön oppiaineen aikaresurssit, jonka raameihin teknologiakasvatuksen laajan sisällön opiskelu ei istu. (Niiranen & Rasinen, 2022, s. 33.)

Rasinen ym. (2009) ovat tutkineet teknologiakasvatusta eri maissa. Heidän tutkimuksensa mukaan suomalaista käsityön oppiainetta tulisi kehittää ja tukea sitä enemmän modernin teknologian varaan. Lisäksi oppiaineiden integroiminen sekä jopa täysin uuden oppiaineen kehittäminen ovat heidän mukaansa varteen otettavia vaihtoehtoja teknologiakasvatuksen saralla. (Rasinen, ym. 2009, s. 82.) Kyseisen tutkimuksen jälkeen on julkaistu uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2014), eikä teknologiakasvatusta vielä kukaan määritellä viimeisimmässä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (OPH, 2014).

Tämän vuoksi asiantuntijat ovat pohtineet teknologiakasvatuksen määritelmän liittämistä osaksi käsityön oppiainetta, tarkemmin teknistä työtä. (Niiranen & Rasinen, 2022, s. 42.)

Joissakin maissa on siirrytty oppiainerajat ylittäviin, laaja-alaisiin, STEAM-aineisiin (Science, Technology, Engineering and Mathematics). STEAM-aineilla tarkoitetaan tieteen ja teknologian alaan kuuluvia aiheita yhdistäviä oppiaineita. (Hilmola & Autio, 2017, ss. 42–43, 54–55.) Näiden oppiaineiden yhtäläisiä erityispiirteitä ovat ongelmanratkaisu, sovellettavuus arkielämään sekä löytölähtöiset lähestymistavat (Banks & Barlex, 2014, s. 22). Kansainvälisesti entistä enemmän teknologisoituvassa yhteiskunnassa teknologia kasvatusta ja STEAM-aineiden hallintaa pidetään ensiarvoisen tärkeänä tulevaisuuden kannalta (Banks & Barlex, 2014, s. i). Banksin ja Barlexin (2014) mukaan STEAM-aineiden koulutus nähdään niin sanottuna ”kilpavarusteluna”, johon julkinen valta on valmis investoimaan. (Banks & Barlex, 2014, s. xi.)

Vastaavaa laaja-alaista teknologiakasvatusta Suomessa ei tällä hetkellä ole (Hilmola & Autio, 2017, s. 54; Niiranen & Rasinen, 2022, s. 42). Suomalaisessa peruskoulussa olisi kuitenkin mahdollista integroida esimerkiksi tekninen käsityö luonnontieteisiin ja tekstiilityö kotitalouteen. Oppiaineita integroiden olisi mahdollista yhdistää teoreettiset käsitteet käytännönläheiseen työskentelyyn. (Hilmola & Autio, 2017, s. 54.) Hilmolan ja Aution (2017 s. 54) mukaan suomalaisissa kouluissa olisi mainiot edellytykset laaja-alaiseen teknologiakasvatukseen järjestämiseen. Suomalaisella käsityön oppiaineella on jo olemassa erinomaiset resurssit teknologiakasvatukseen, sillä koko suomalaisen peruskoulun olemassaolon ajan, sen teknisen käsityön tavoitteet ovat olleet linjassa niin sanotun ”Maker - kulttuurin”, eli tekemällä oppimisen kanssa. (Niiranen & Rasinen, 2022, s. 42.)

Juuri tekemällä oppimisella on keskeinen rooli teknologiakasvatuksessa ja innovatiivisissa ongelmanratkaisuprosesseissa (Rasinen, ym., 2009, s. 78). Myös Huhtala & Lindfors (2021) painottavat tutkimuksessaan sitä, miten tärkeää teknologiakasvatukselle on käytännön teknologioiden harjoittelu. Tutkimustuloksissaan he painottavat, että teknologiakompetensseja ei ole järkevää harjoitella vain teoreettisella tasolla, vaan on olennaista päästä harjoittelemaan niitä oikeissa konteksteissaan. Perusteiden oppiminen koulussa mahdollistaa oppimisen myös ammatillisessa- ja korkeakoulutuksessa. (Huhtala & Linfors, 2021, ss. 37–38.)

5 Asenteet ja käsitykset affektiivisina ja kognitiivisina vaikuttajina

5.1 Asenteiden teoreettinen tarkastelu

Asenteen määritelmä liitetään usein sosiaalipsykologiaan (Niska, ym., 2018, s. 100) ja se onkin alan tärkeimpiä käsitteitä (Helkama, ym., 2020, luku 10). On olemassa useita erilaisia asenteen määritelmiä, joilla on vain hienovaraisia eroja. Jokainen näistä määritelmistä kuitenkin perustuu käsitykselle, että asenne sisältää kohteen arvioimista. (Maio, ym., 2009, luku 1.) Yksinkertaisin määritelmä asenteelle on ihmisen käyttäytymiseen vaikuttavat myönteiset ja kielteiset tunteet, uskomukset sekä aikomukset. Arvotamme siis meille merkitykselliseksi kokemiamme sosiaalisen maailman kohteita positiivisiksi ja kielteisiksi. (Helkama, ym., 2020, luku 10.)

Asenteet muodostuvat useiden vaikutteiden alaisena. Se, miten hyvin tunnemme aiheen, vahvistaa positiivista asennettamme aihetta kohtaan, mutta vain tiettyyn kyllästymisen pisteeseen. Erilaiset uskomukset, virheelliset tai todenmukaiset, muokkaavat myös ajatuksiamme. Myös sosiaaliset ryhmämme ja ryhmässä elävät normit vaikuttavat siihen, miten ajattelemme. Asenteet ovat siis tunteiden ja kognition muodostama kokonaisuus. (Helkama, ym., 2020, luku 10.) Asenteet eivät kuitenkaan ole tarpeettomia, sillä ne vaikuttavat siihen, miten katsomme maailmaa, millä tavoin ajattelemme ja miten toimimme. Ne vaikuttavat siihen, miten tulkitsemme maailmassa kohtaamiamme asioita objektiivisuuden sijaan. (Maio, ym., 2009, luku 3.)

5.2 Asenteet taito- ja taideaineita kohtaan

Julkisia säästöjä suunnitellessa kouluissa käsityö ja taiteet nähdään usein ylimääräisinä kuluerinä. Tutkimus on kuitenkin osoittanut, että leikkaukset näissä kategorioissa saattavat vaikuttaa maan kykyyn tuottaa innovatiivisia tutkijoita ja insinöörejä. (LaMore, ym. 2013, ss. 221–222.) Suomessa kuitenkin käsityön oppiaineeseen suhtaudutaan keskimäärin positiivisesti, mutta vanhemmat ja oppilaat itse eivät usko taitojen olevan yhtä hyödyllisiä, kuin muiden oppiaineiden sisällöt (Seitamaa-Hakkarainen, 2009, s. 63; Hilmola, 2011, ss. 179–180). Perusopetuksen käsityössä on myös erilaisia oppiaineen abstraktiutta lisääviä tekijöitä, kuten erilaiset arviointikriteerit (Hilmola, 2023, ss. 73–74) ja käsityön opetuksen vaihtelevat toteuttamisen tavat (Seitamaa-Hakkarainen, 2009, s. 65). Kokonaisuudessaan käsityön tarpeellisuudesta opetussuunnitelmassa käydään aika ajoin keskusteluja. Käsityö on harvinaisuus opetussuunnitelmissa maailmalla. Suomessakin, oppiaineen globaali

harvinaisuus, on toiminut perusteluna ehdotuksille käsityön poistamisesta opetussuunnitelmista. (Seitamaa-Hakkarainen, 2009, s. 72.)

Tutkimuksessa on toki käynyt ilmi asenteita myös muita oppiaineita kohtaan. Esimerkiksi matematiikan oppimiseen arvostetusta asemastaan huolimatta liittyy ajatuksia matemaattisesta lahjakkuudesta (Campbell, 2000, s. 411). Kouluikäisten lasten vanhempien yleisesti koulua koskevat asenteet ovat tutkimuksen (Räty, 2003, ss. 55–57) mukaan kosketuksissa heidän omaan koulutustasoonsa. Akateemisesti koulutetut vanhemmat arvioivat koulua positiivisemmin, kuin ammatillisesti koulutetut vanhemmat. Räty arvioi, että tämä johtuu siitä, että koulu on instituutiona keskiluokkainen. Koulutetummat vanhemmat keskittyivät kritiikissään siihen, kuinka pystyvä koulu oli tunnistamaan ja tukemaan ”synnynnäistä” kognitiivista lahjakkuutta, kun taas ammatillisesti koulutetuilla vanhemmilla oli liikkuvampi käsitys älykkyydestä. Kuitenkin suomalaisilla vanhemmilla on vahva luottamus koulun tehokkuuteen. (Räty, 2003, ss. 55–57.)

Yhdistyneessä kuningaskunnassa käsityö on sulautettu osaksi muotoilun ja teknologian oppiainetta (Seitamaa-Hakkarainen, 2009, s. 72). Oppiaineen keskiössä on ompelu, puukäsityöt, tekninen piirtäminen, kotitalous, muotoilu ja teknologia (Hardy, 2015, s. 11). Oppiaine on Englannissa voimakkaassa laskussa. On arvioitu, että suurin syy laskulle on paikallinen järjestelmä, jossa valitut valinnaiset aineet vaikuttavat jatko-opintoihin. Tutkimuksessa arvioitiin suosion laskevan myös useiden muiden tekijöiden takia. Näitä tekijöitä olivat muun muassa leikkaukset aikaan ja resursseihin ja variaatiot opetettavissa sisällöissä, johtuen laajoista vaatimuksista opettajan materiaaliselle osaamiselle ja opetussuunnitelman erilaisista tulkinnoista. Merkityksellistä oppiaineen arvostukselle oli myös se, kuinka tärkeäksi oppilaat kokivat opetetut sisällöt itselleen. Kokemukseen merkityksellisyydestä vaikuttivat juuri variaatiot sisällöissä, eli sisällöt, joita opettaja oli päättänyt opettaa. (Vickery & Hardy, 2023, ss. 82–84.)

Suomessa käsityö sulautettiin yhdeksi aineeksi opetussuunnitelmassa vuonna 1998 (628/1998). Vuonna 2014 opetussuunnitelmasta poistettiin oppilaan mahdollisuus valita teknisen ja tekstiilikäsityön välillä ja käsityöstä tuli virallisesti monimateriaalinen oppiaine. Muutoksen tarkoituksena oli erityisesti purkaa sukupuolittuneita valinnan prosesseja. (Lepistö & Lindfors, 2015, s. 2.) Muutos on kuitenkin kirvoittanut myös kritiikkiä siitä, että rajoittaako se oppilaiden mahdollisuuksia tehdä valintoja kiinnostuksenkohteidensa perusteella (Hilmola

& Autio, 2017, ss. 53–55). Tutkimuksessa on myös arvioitu, että poikien kiinnostus käsityön oppiainetta kohtaan on laskenut 11 % vuoden 2014 jälkeen (Hilmola, 2023, s. 83).

5.3 Käsityön oppiaineen brändi

Constantinou (2018) on tutkinut muotoilun ja teknologian voimakkaasti kasvavaa epäsuosiota valinnaisena oppiaineena Englannissa. Suosio laski kymmenillä prosenteilla vuosien 2005 ja 2014 välillä. Tutkimuksessa arvioitiin, että epäsuosioon vaikuttaa neljä bränditekijää.

Ensimmäinen vaikuttavista bränditekijöistä oli matala bränditietoisuus. Tällä tarkoitetaan tietoisuutta siitä, mitä tarpeita oppiaine palvelee. Brändi ei ole tunnettu myöskään akateemisissa jatko-opinnoissa, eikä ole selkeää mitä kurssin suorittanut oppilas on suorituksensa eteen tehnyt. (Constantinou, 2018, ss. 563–565.) On myös arvioitu, että oppiaineen sidosryhmilläkin saattaa olla erilaisia kuvia oppiaineen identiteetistä ja arvoista (Hardy, 2015, s. 12).

Toinen bränditekijä on brändin merkitykset. Merkityksiin sisältyy tehtävässään suoriutuminen ja kuvasto. Muotoilun ja teknologian brändin ei nähty täyttävän suoriutumistehtäväänsä, eli valmistavan oppilaita jatko-opintoihin. Oppiaineen kuvaston katsottiin myös olevan negatiivisesti väritynyt, sillä se yhdistettiin ”häirikköihin” sekä ”tyhmiin poikiin”. Kolmas bränditekijä on brändivastaukset, jolla viitataan siihen, mitä brändistä ajatellaan tai tunnetaan. Tutkimuksessa muotoilu ja teknologia sai vastauksia siitä, kuinka oppiaine on ”huonolla tavalla akateeminen” ja opettaa yliopistossa epätoivottuja toimintamalleja. Viimeinen bränditekijä tutkimuksessa on brändin suhteet, jossa muotoilu ja teknologia on epäonnistunut luomaan positiivisen suhteen akateemiseen yhteisöön. (Constantinou, 2018, ss. 563–565.)

Tuloksia verrattaessa suomalaiseen kontekstiin on otettava huomioon, että osa Yhdistyneiden kuningaskuntien valinnaisista aineista vaikuttavat suoraan jatko-opintoihin valintaan (Department for Education, n.d.). Tämän onkin arvioitu olevan yksi suurimmista vaikuttajista suosion laskuun Englannissa (Vickery & Hardy, 2023, s. 71). Kuitenkin yhteneväisyyksiä suomalaiseenkin käsityön oppiaineeseen on nähtävillä. Suomessakin on arvioitu, että käsityön todellista merkitystä ei ole ymmärretty ja oppiainetta koskevien virhekäsitysten painavan käsityötä oppiaineiden marginaaliin (Nuutinen, ym., 2014, ss. 210–211).

Oppilaat eivät ole itsekään aivan varmoja oppiaineen hyödyllisyydestä työelämässä ja opinnoissa. Käsityön oppiaineen arviointitutkimuksessa oppilaat olivat epävarmoja käsityön opiskelun hyödyllisyydestä opinnoissaan tai tulevassa työelämässä (Hilmola, 2023, s. 17).

Vuonna 2010 tutkimuksessa 20 % yhdeksäsluokkalaisista tytöistä ja 40 % saman ryhmän pojista uskoivat tarvitsevansa käsityössä opittuja taitoja tulevaisuudessa opinnoissaan. Työelämässä tarvittavien taitojen oppimista nuoret arvioivat hieman positiivisemmin. (Hilmola, 2011 ss. 177–181.)

Oppilailla on peruskoulusta lähtiessään hyvin erilaiset käsityön taidot, johtuen pienistä tuntimääristä ja laajoista tavoitteista (Hilmola, 2011, ss. 181–187; Hilmola 2023, ss. 20–36). Muutokset opetussuunnitelmassa ovat johtaneet myös erilaisiin tapoihin toteuttaa käsityön opetusta kouluissa (Rönkkö, ym. 2016, s. 55). Vaihtelua on myös arvioinnissa ja perusteissa, joilla opettajat arviointia tekevät (Hilmola & Kallio, 2016, ss. 77–78; Hilmola, 2023, ss. 73–74). Käsityön opetussuunnitelma on aikaisemmin listannut myös määritellyt tehtäviä töitä ja tekniikoita, jotka on nyt korvattu vähemmän spesifeillä tavoitteilla esimerkiksi materiaalin hallinnasta ja tuotesuunnittelusta (Seitamaa-Hakkarainen, 2009, s. 65). Laajat ja epäspesifit tavoitteet tarjoavat luonnollisesti opettajalle enemmän mahdollisuuksia autonomiseen työskentelyyn, mutta edellä mainitut tekijät ovat yhdistettävissä myös suomalaisen käsityön oppiaineen matalaan bränditietoisuuteen. Sama variaatio sisällöissä ja toteutuneessa opetuksessa laskee oppiaineen arvostusta myös Englannissa (Vickery & Hardy, 2023, ss. 70–84).

Kotimaista tutkimusta koskien koulukäsityön kuvastoa löysimme verrattain vähän. Äärelä (2012, ss. 231–234) on kuitenkin tutkinut nuoria vankeja, joiden perusteella tämä loi erilaisia koululaisprofilleja. Kahdessa profiilissa kolmesta mainittiin kiinnostus käsityötä kohtaan. Vaikka tästä ei voi tehdä suoria tulkintoja käsityön oppiaineen kuvastosta, käsityö nähdään usein vastapainona akateemisiksi mielletyille aineille (Seitamaa-Hakkarainen, 2009, s. 63), silläkin on vaikutusta kuvastoon siitä, millaiselle oppilaalle käsityö on.

Yleensä brändit liitetään elinkeinoelämään ja tuotteisiin, mutta konseptina se on kuitenkin monikäyttöisempi (Constantinou, 2018, s. 563). Tuotteiden näkökulmasta vain laadukas tuote ei riitä hyvän brändikuvan saavuttamiseksi, kun kilpailu on suurta (Todor, 2014, s. 59). Niin kuin on jo todettu, oppiaineidenkin välillä on kilpailua, jota akateemiseksi mielletyt aineet ovat jo pitkään hallinneet (Pinar 2006, ss. 163–178). Brändille ominaisia piirteitä ovat muun muassa se, miten se tuottaa hyötyä käyttäjälleen, luo vahvat suhteet käyttäjänsä kanssa ja kokemuksen siitä, että se vähentää mahdollisia riskejä tai tuottaa lisäarvoa. Lisäksi brändi on kognitiivinen oikotie, joka herättää lukuisia yhteyksiä tunteisiin ja muistoihin, vahvan brändin olemassaolo myös suojaa itseään epäsuotuisilta muutoksilta, kuten siltä, että toinen brändi

ottaisi omakseen sen sisällön, tai että sisältö koettaisiin tarpeettomaksi. (Maurya & Mishra, 2012, ss. 123–127.) Constantinou (2018) esittää tutkimuksessaan mallin, jolla oppiaineen brändikuvaan olisi mahdollista vaikuttaa. Oppiaineen tulisi selkeyttää tai korostaa omaa identiteettiään sellaisena, joka vastaa siltä vaadittuihin tehtäviin. Sen jälkeen brändin tulisi parantaa oppilaiden kokemuksia lisäämällä sidosryhmien yhteisymmärrystä ja mahdollisesti korjaamalla resurssia. Tämä vaatii koulutuspoliittista ymmärrystä ja sitoutumista. Nämä askelmerkit todennäköisesti johtaisivat oppiaineen parempaan arvostukseen ja pysyvyyteen. (Constantinou, 2018, s. 165.)

6 Tutkimuksen raami ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme viitekehys muodostuu tutkimukselle keskeisistä käsitteistä. Kuvassa 1. oppiaineet, koulutuspolitiikka ja erilaiset subjektiiviset käsitykset ja asenteet oppiaineista ja niitä kohtaan, ovat vaikutteellisia osaltaan toisiinsa, mutta muodostavat myös suuressa kuvassa oppiainehierarkiaa. Interaktiivinen suhde ilmenee muun muassa siten, millaisia arvoja edustavia ihmisiä äänestämme päättämään meille olennaisista asioista, mutta käänteisesti myös poliittinen keskustelu ja ilmapiiri vaikuttavat meidän asenteisiimme (Druckman, ym. 2013, s. 57). Koulutuspolitiikasta päättävät elimet tekevät lopulta ratkaisut, jotka johtavat oppiaineiden jatkuvuuteen, muutoksiin tai katkeamiseen. Toisaalta oppiaine vaikuttaa kokemuksiimme ja käsityksiimme, vaikka asenteemme eivät ainoastaan kokemuksista synnykään (Helkama, ym., 2020, kappale 10). Oppiaineesta saatavat mitattavat ja näennäiset tulokset vaikuttavat puolestaan koulutuspolitiikkaamme (Rajakaltio, 2011, s. 45).



Kuva 1. Oppiainehierarkia muuttujien efektien alla.

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää käsityön oppiaineen asemoituminen oppiainehierarkiaan yleisissä mielipiteissä, sekä millaisia asenteita ja käsityksiä vastaajilla on käsityön oppiaineesta. Tarkoitus on tuoda kansainvälinen oppiainehierarkian tutkimus kotimaiseen kontekstiin ja tutkia, millainen on suhtautuminen perusopetuksen käsityön oppiaineeseen verrattuna muihin oppiaineisiin. Tiedämme jo, että taito- ja taideaineiden arvostus on vähäisempää, kuin monen lukuaineen (Bleazby, 2015; Rajakaltio, 2011).

Käsityön oppiaineen arvostuksista on kuitenkin vain vähän tuoreita tutkimuksia.

Tarkoituksenamme ei ole saada selkeää kuvaa koko Suomen väestön näkemyksistä, vaan saada tietää millaisia asenteita vastaajien joukossa ilmenee.

Tutkimuksemme pääkysymys on:

1. Miten perusopetuksen käsityö asemoituu oppiainehierarkiaan yleisissä mielipiteissä?

Tarkennamme kysymystä alakysymyksillä:

1.1 Millaisia syitä vastaajilla on sijoitukselle?

1.2 Millainen perusopetuksen käsityön oppiaine on vastaajien mielestä?

Ensimmäisellä alakysymyksellämme halusimme kerätä tietoa siitä, millaiset asiat vaikuttavat oppiaineiden arvostukseen ja mikä tekee oppiaineesta arvostetun vastaajien joukossa. Toisen alakysymyksen tavoitteena oli saada tietää, millainen perusopetuksen käsityön oppiaine on vastaajien mielestä. Aiempi tutkimus osoittaa, että ihmiset kantavat hyvin erinäköisiä käsityksiä ja kokemuksia käsityön oppiaineen merkityksistä ja sisällöistä (Hilmola & Kallio, 2016; Hilmola, 2023; Nuutinen, ym., 2014; Rönkkö, ym. 2016). Olimme kiinnostuneita siitä, millainen ymmärrys käsityön oppiaineesta vastaajilla on ja vertaamaan sitä käsityön oppiaineen arvostuksiin.

Vilka & Mankki (2024) kertovat American Psychological Association (APA) ohjeistavan sisällyttämään monimenetelmätutkimukseen laadullisen, määrällisen ja monimenetelmäkysymyksen (Vilka & Mankki, 2024, s. 106). Muotoilimme tutkimuskysymyksemme niin, että vastaaminen tutkimuskysymykseemme vaati sekä kvalitatiivista, että kvantitatiivista aineistoa ja niiden yhdistämistä, eli tutkimuskysymyksemme vahvistivat tutkimuksemme integraatiota (Vilka & Mankki, 2024 s. 106). Vastasimme jokaiseen tutkimuskysymykseemme monimenetelmätutkimuksen näkökulmaa korostaen, yhdistäen, verraten ja integroiden määrällistä sekä laadullista aineistoa toisiinsa.

7 Tutkimuksen toteutus

7.1 Tutkimusasetelma

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää käsityön oppiaineen asemoituminen oppiainehierarkiaan yleisissä mielipiteissä, sekä millaisia asenteita ja käsityksiä vastaajilla on käsityön oppiaineesta. Yhdistimme tutkimuksessamme kvalitatiivista eli laadullista sekä kvantitatiivista eli määrällistä suuntausta, jolloin voimme puhua monimenetelmätutkimuksesta (Creswell & Plano, 2018, s. 2; Johnson, ym., 2007, s. 123; Seppänen-Järvelä, ym., 2019, s. 332; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 78; Vilka & Mankki, 2024, s. 14).

Halusimme selvittää mahdollisimman laajalla otannalla ilman tarkkoja joukkojen rajoituksia suomalaisten asenteita ja käsityksiä aiheestamme. Tutkimuksemme perusjoukkona toimii kaikki suomalaiset, joilla on pääsy Facebookin keskustelualustoille, jonne tutkimuskysely julkaistiin (ks. liite 1) (N = ~500 000). Näin ollen parhaiten tutkimusstrategiaamme vastasi survey -tutkimus, vaikka laajuudeltaan se ei yllä yleisesti ottaen survey -tutkimuksen tasolle. Nimenomaan survey -tutkimus mahdollistaa tiedon keruun suurella otannalla (Hirsjärvi, ym., 2012, s.134; Merisuo-Storm & Soininen, 2009, s. 96). Tällainen tutkimus voidaan sen tiedon luonteen mukaan jaotella kolmella eri tavalla, joista meidän tutkimuksemme vastaa deskriptiivistä suuntausta, eli pyrkimyksenämme oli kuvailla tutkittavaa ilmiötä (Merisuo-Storm & Soininen, 2009, ss. 95–96).

Tutkimussuuntauksellemme sekä -strategiallemme tyypilliseen tapaan keräsimme aineistomme kyselyn avulla (Hirsjärvi, ym. 2012, s. 193; Vilka & Mankki, 2024). Loimme sähköisen kyselyn Webropol -työkalulla ja julkaisimme sen Metan sosiaalisen median alustalla Facebookissa, sen maakuntasidonnaisissa ryhmissä. Linkki kyselyymme oli avoinna 7.-16.11.2025 ja se keräsi yhteensä 58 vastaajaa (N = 58). Hyödynsimme saamamme tulokset ja analysoimme ne riippumatta saatujen vastausten määrästä. Pienemmällä otoksella luonnollisesti on vaikutus tulosten yleistettävyyteen.

7.2 Monimenetelmätutkimus

Maaailman ymmärtämiseksi tarvitaan yhtä lailla numeroita kuin sanojakin (Miles, ym., 2018, s. 34). Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimusmenetelmä voivat täydentää toisiaan, jolloin numeroita tai merkityksiä ei nähdä toistensa vastakohtina, vaan enemmänkin riippuvaisina

toisistaan (Hirsjärvi, ym. 2012, ss. 136–137). Monimenetelmätutkimuksen avulla on mahdollista saada kokonaisvaltaisempi ja näin ollen laajempi kuva, kuin käytettäessä vain yhtä menetelmää samassa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi, 2017, s. 78; Vilkka & Mankki, 2024, ss. 18–19). Kokonaisvaltaisemman kuvan lisäksi monimenetelmätutkimuksen avulla on mahdollista vahvistaa tutkimustuloksen luotettavuutta sekä perustella johtopäätöksiä monipuolisemmin (Vilkka & Mankki, 2024, ss. 18–19).

Poiketen tavallisesta yksimenetelmätutkimuksesta, monimenetelmätutkimuksen toteuttaminen vaatii tutkijoilta vahvempaa tieteenfilosofian lähtökohtien tunnistamista, arviointia ja perusteluja (Creswell & Plano, 2018, s. 34; Vilkka & Mankki, 2024, s. 35).

Tutkimuksessamme käytimme useita paradigmoja eli maailmankuvia lomittain. Käytimme postpositiivista paradigmaa kvantitatiiviseen tulkintaan ja kvalitatiivinen tulkinta suuntautuu konstruktivistiseen paradigmaan. Lisäksi tulkitsimme aineistoja yhdistäen kumpaakin paradigmaa, jolloin tutkimuksemme nojaa dialektiseen näkökulmaan. Dialektis-pluralistinen näkökulma tuo esiin paradigmojen välistä vuoropuhelua ja mahdollistaa useamman paradigman joustavan käytön samassa tutkimuksessa. Lisäksi useampien paradigmojen käyttäminen voi helpottaa ilmiön tarkastelemista laaja-alaisesti eri näkökulmista. (Creswell & Plano, 2018, s. 41; Vilkka & Mankki, 2024, ss. 39–40.) Monimenetelmätutkimuksessa pragmatismi voidaan nähdä ja ymmärtää siten, että epävarmuus hyväksytään osaksi tutkimuksen luonnetta, tutkimuksen tuottama tieto ei siis ole koskaan absoluuttista (Seppänen-Järvelä, ym., 2019, s. 334).

Monimenetelmätutkimusta on mahdollista toteuttaa useammalla eri tutkimusasetelmalla, joista valitsimme tarkoituksiperiimme parhaiten sopivan yhdistelmäasetelman.

Yhdistelmäasetelmaa pidetään monimenetelmätutkimukselle tyypillisimpänä asetelmana, siinä verrataan sekä yhdistetään kahden erilaisen aineiston tuottamaa tietoa samasta aiheesta, usein samassa aineistonkeruussa. Kyseisessä asetelmassa kumpikaan tutkimusmenetelmä, kvalitatiivinen tai kvantitatiivinen, ei painotu, vaan kummallekin annetaan tutkimuksessa sama painoarvo. (Vilkka & Mankki, 2024, s. 62.) Jos olisimme käyttäneet tutkimuksessamme ainoastaan jompaakumpaa tutkimusmenetelmää, laadullista tai määrällistä, tutkimustuloksemme olisi jäänyt ohueksi. Tutkimuksessamme kvalitatiivinen aineisto tukee kvalitatiivista aineistoa sekä päinvastoin.

Monimenetelmällisyyteen ja sen luotettavuuden arviointiin liitetään usein triangulaation käsite. Triangulaation ideana on käyttää samassa tutkimuksessa useita eri menetelmiä, joiden

avulla sen pyrkimyksenä on lisätä tutkimuksen luotettavuutta (Savin-Baden & Major 2013, s. 477). Miles ym. (2018) eivät näe triangulaatiota niinkään erillisenä menetelmänä, vaan enemmänkin tapana toimia. Heidän mukaansa triangulaatio tapahtuu ikään kuin itsestään tutkimusprosessin aikana. (Miles, ym. 2018, s. 293.) Triangulaatiota, eli menetelmien yhdistämistä, voidaan toteuttaa monella eri tavalla, kuten yhdistämällä erilaisia menetelmiä, teorioita, tietolähteitä tai analyysitapoja (Hirsjärvi, ym. 2012, s. 233; Tuomi & Sarajärvi, 2018, ss. 168–172). Triangulaatio voidaan jakaa myös neljään erilaiseen tyyppiin: tutkijatriangulaatioon, menetelmä triangulaatioon, teoreettiseen triangulaatioon sekä aineistotriangulaatioon (Hirsjärvi, ym., 2012, s. 233; Savin-Baden & Major 2013, s. 477; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.168). Lisäksi voidaan puhua analyysin triangulaatiosta, jolla tarkoitetaan aineiston analysoimista useammalla tavalla (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 169). Toteutimme tutkimuksemme monimenetelmäisesti, joten tutkimuksessamme triangulaatio ilmenee, niin menetelmän, aineiston, kuin analyysin osalta. Jo mainittujen triangulaatiotyyppien lisäksi voidaan puhua monitriangulaatiosta, kun tutkimuksessa käytetään useampaa eri triangulaatiotyyppiä samanaikaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 169). Eli tutkimuksemme kohdalla voimme puhua monitriangulaatiosta.

7.3 Aineistonkeruu

Valitsimme tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi sähköisen kyselyn, sillä juuri asenteita ja käsityksiä selvittävien tutkimusten käytetyimpiin menetelmiin lukeutuvat kyselyt (Jyväskylän yliopisto, n.d.; Tähtinen, ym., 2020, s. 25). Lisäksi se on monimenetelmätutkimuksen sekä survey -tutkimuksen yleisin tiedonkeruutapa (Hirsjärvi, ym. 2012, s. 193; Vilkka & Mankki, 2024). Kyselyn avulla kerätty aineisto mahdollistaa suuren otannan ja on tutkijoille kustannustehokas tapa kerätä aineistoa (Hirsjärvi, ym. 2012, s. 195). Kyselyiden tavoitteena on luoda luokkia ihmisistä heidän mielipiteidensä, ominaisuuksiensa, käyttäytymisensä sekä väestötietojen perusteella (Wolf, 2016, s. 59).

Kyselytutkimuksissa mittaaminen tapahtuu kyselylomakkeen avulla (Tähtinen, ym., 2020, s. 24; Vehkalahti, 2014 s. 20). Emme löytäneet tutkimuskysymyksiimme soveltuvaa valmista mittaria, joten loimme mittarimme, eli kyselylomakkeen itse. Kyselyn kysymykset muodostavat perustan koko tutkimuksen onnistumiselle, joten niiden pohtiminen on hyvin tärkeä tutkimuksen vaihe (Valli, 2018, s. 93; Vehkalahti, 2014, s. 20; Tähtinen, ym., 2020, s. 26). Muotoilimme kyselyn kysymykset teoriapohjamme avulla, niin että niiden avulla pystymme vastaamaan tutkimuskysymyksiimme mahdollisimman kattavasti.

Loimme kyselyn Webporol -työkalulla ja julkaisimme sen sosiaalisessa mediassa Metan Facebook-alustalla, sen maakuntasidonnaisissa ryhmissä. Tutkimuksemme tavoitteena oli saada kattava käsitys suomalaisten asenteista oppiainehierarkiaa sekä perusopetuksen käsityön oppiainetta kohtaan ympäri Suomea. Emme halunneet rajata tutkimuksemme otantaa väestönryhmän, kiinnostusten kohteiden tai muun luokittelun perusteella, joten valitsimme alustaksi maantieteelliseen sijaintiin perustuvat ryhmät. Tutkimuksen otanta muodostui ryväsotannalla, jossa tarkoituksen mukaisesti hyödynnetään jo olemassa olevia rakenteita ja ryhmiä (Merisuo-Storm & Soininen, 2009, ss.120–121; Valli, 2018, s.105).

Kyselymme oli avoinna 7.-16.11.2025 ja se keräsi yhteensä 58 vastaajaa (N = 58). Otos valitaan niin, että se edustaa perusjoukkoa. Tutkimuksen otoksen ja vastausprosentin jäädessä kovin alhaiseksi, sen edustavuus voi olla kyseenalainen. (Vehkalahti, 2014, s. 44.) Kyselyllämme oli mahdollista tavoittaa yli puoli miljoonaa vastaajaa, mutta vastausprosentti jäi kuitenkin hyvin pieneksi n. 1 %.

7.3.1 Kyselyn muotoilu

Tutkimuksemme mittarin, eli tutkimuskyselyn kysymykset, suunnittelimme mittaamaan erikseen ja samanaikaisesti Constantinoun (2018, s. 555) bränditekijöitä, tiedonluonteiden arvostuksia, ymmärrystä perusopetuksen käsityön oppiaineesta, oppiaineiden hierarkkista järjestystä vastaajien mielissä ja selityksiä tälle hierarkialle. Aloitimme kyselyn kartoittamalla muutamia taustatekijöitä vastaajasta. Taustatekijöiden kartoittaminen tukee tutkimuksen luotettavuutta antamalla meille läpinäkyvää tietoa siitä, kuinka vertailukelpoinen vastaajaryhmä on moninaiseen perusjoukkoon. Kartoitus mahdollistaa myös taustatekijöiden ja tulosten välisten korrelaatioiden tarkastelun. Kysely luotiin sisäisen konsistenssin tukemiseksi niin, että samoja teemoja mittasi useampi kysymys. Kyselymme ensimmäiset kysymykset koskivat vastaajan ikää, sukupuolta sekä koulutustaustaa. Kyselyn jokaiseen kysymykseen vastaaminen oli pakollista, mutta ikä sekä sukupuoli -kysymykselle tarjottiin vastausvaihtoehdoksi ”en halua vastata”.

Poiketen survey -tutkimukselle luonteenomaisesta strukturoidusta kyselystä (Cohen, ym., 2007, s. 321), loimme aiemmin mainittuun monimenetelmätutkimuksen yhdistelmäasetelmaan pohjautuen puolistrukturoidun kyselyn. Kyselymme sisälsi niin suljettuja kysymyksiä, kuin avoimia kysymyksiä. Hyödynsimme kyselyssämme semanttista erottelua, sekä Likert -asteikkoa, jotka mielletään yleisimmiksi tavoiksi mitata asenteita (Helkama, ym. 2020, luku 10). Kyselylomaketta testaamalla, tutkija saa tärkeää tietoa siitä,

miten vastaajat ymmärtävät kyselyn kysymykset ja siten saavat vielä mahdollisuuden korjata kysymyksiä, jotteivat tulokset vääristy väärinkäsitysten vuoksi (Cohen ym., 2007, s. 341; Merisuo-Storm & Soininen, 2009, s. 127; Valli, 2018, s. 93). Testasimme kyselyä, eli mittariamme, ennen sen varsinaista julkaisemista, jotta varmistuimme kysymystemme mittaavan juuri sitä, mitä niiden toivoimme mittaavan.

7.3.2 Sosiaalinen media aineistonkeruussa

Tutkimuksemme aineiston keruussa hyödynsimme sosiaalista mediaa ja sen tavoittavuutta. Tänä päivänä sosiaalisen median käyttö on yleistä ja näin ollen, se on monipuolinen alusta tutkimusaineiston keräämiselle (Kosonen ym. 2018, s. 117; Otieno & Matoke, 2014, s. 963; Valli & Perkkilä, 2018, s. 117). Lisäksi tämä aineistonkeruutapa sopi tutkimusstrategiaamme parhaiten, sillä tavoitteenamme oli tavoittaa ihmisjoukkoja melko suurella otannalla. Otieno & Matoke (2014) käsittelevät artikkelissaan sosiaalisen median käyttöä tutkimuksen aineistonkeruussa. He toteavat sosiaalisen median mahdollistavan uskottavan ja luotettavan pohjan aineiston keräämiseen kokokonisvaltaista tutkimusprojektia varten. Metan Facebook on erinomainen sosiaalisen median kanava juuri kyselytutkimuksen julkaisemiseen, sen aktiivisen käytön ja suuren käyttäjämäärän ansiosta. Alustalla on virtuaalisia yhteisöjä, eli ryhmiä, jotka tuovat ihmisjoukkoja yhteen. Hyödyntämällä näitä virtuaalisia yhteisöjä, tutkijan on vaivatonta lähestyä kiinnostavaa populaatiota tutkimuskyselyllä. (Otieno & Matoke, 2014, s. 965.)

Valitsimme tutkimuksen kyselyn julkaisualustaksi juuri Metan Facebookin, sillä sen on yleinen sosiaalisen median kanava (Otieno & Matoke, 2014, ss. 964–965) ja sen avulla oli mahdollista tavoittaa suuria määriä ihmisiä. Etsimme mahdollisimman kattavasti Suomen maakuntiin ja kaupunkeihin liittyviä puskaradio/ilmoitustaulu -ryhmiä, joihin lähetimme liittymispyynnön. Käytimme tutkijan henkilökohtaista Facebook -profiilia, sillä juuri luotuja nimettömiä profiileja ei yleisesti ottaen Facebook -ryhmiin hyväksytä. Keräsimme taulukon muotoon (ks. liite 1.) jokaisen ryhmän, joihin lähetimme liittymispyynnön. Taulukosta (ks. liite 1.) selviää myös ryhmien saavutettavuus, jäsenmäärä sekä kyselyn julkaisuaika kussakin ryhmässä. Näiden ryhmien lisäksi julkaisimme kyselyn myös tutkijan Facebook-seinällä, josta muiden käyttäjien oli mahdollista jakaa julkaisua vielä eteenpäin. Julkaisut sisälsivät saatteen, linkin kyselyyn (Liite 2.) sekä linkin tietosuojaselosteeseen (Liite 3.). Kyselyyn oli mahdollista vastata millä tahansa mobiililaitteella.

7.4 Aineiston analyysi

Aineiston analysoiminen on yksi tutkimuksen tärkeimmistä alueista (Hirsjärvi, ym., 2012, s. 221). Tutkimuksen aineiston tarkoitus on kuvata tutkittavaa ilmiötä ja aineiston analyysin tavoitteena on luoda mahdollisimman selkeä kuvaus tutkittavasta aiheesta. Analyysi selkeyttää aineistoa, jotta on mahdollista tehdä luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122.) Selaileminen on hyvä tapa aloittaa aineistoon tutustuminen (Vehkalahti, 2014, s. 51). Aloitimme keräämäämme aineistoon tutustumisen silmäilemällä kysymys kerrallaan, jotta saimme kokonaisvaltaisen kuvan aineistostamme.

Monimenetelmätutkimuksen yleisimmän tutkimusasetelman, yhdistelmäasetelman, mukaisesti analysoimme määrällisen sekä laadullisen aineiston erikseen, jonka jälkeen integroimme kummankin aineiston tuloksia, vertailemalla ja täydentämällä toisiaan. (Vilkkä & Mankki, 2024 ss. 62–64.) Aloitimme aineistomme analysoinnin kvantitatiivisesta osuudesta, jonka jälkeen siirryimme kvalitatiivisen aineiston analysointiin. Lisäksi kvantifioimme eli muunsimme laadullista aineistoa mitattavaan muotoon tukeaksemme aineistojen ja näin ollen myös tulosten integraatiota.

7.4.1 Kvantitatiivisen aineiston analyysi

Tutkimuksen kvantitatiivisen eli määrällisen aineiston analysoinnin apuna käytimme IBM SPSS statistics-ohjelmiston versiota 31.0.0.0. SPSS:n avulla loimme summamuuttujia, joiden laatiminen on hyvin yleistä kasvatustieteellisissä tutkimuksissa (Tähtinen, ym., 2020, s. 80). Summamuuttujiksi kutsutaan mitta-asteikkoja, joissa on laskettu yhteen vain valitut osiot (Vehkalahti, 2014, s. 112). Näiden luominen vähentää käsiteltävien muuttujien määrää, jolloin aineistossa samaa asiaa mittaavat muuttujat tiivistyvät (Tähtinen, ym., 2020, s. 80). Loimme summamuuttujat ”*suhtautuminen käsityön oppiaineeseen*” sekä ”*ymmärrys käsityön oppiaineesta*”. Suhtautumisesta käsityön oppiaineeseen loimme summamuuttujan, joka koostuu seitsemästä eri väittämästä (ks. liite 4). Väittämien vastaukset on annettu Likert-asteikolla 1–5, jossa 1 ilmaisee negatiivisempaa suhtautumista koulukäsityöhön ja 5 myönteistä suhtautumista koulukäsityöhön. Summamuuttuja *ymmärrys käsityön oppiaineesta* koostui viidestä väittämästä (ks. liite 4). Myös tämän summamuuttujan väittämässä oli käytössä viisiportainen skaala, jossa 1 ilmaisee heikompaa ymmärrystä perusopetuksen käsityön oppiaineesta ja 5 puolestaan vahvempaa ymmärrystä. Summamuuttujiin käytettyjen väitteiden skaaloja ei ollut tarvetta kääntää, sillä ne olivat kaikki samanmuotoisia.

Kyselylomakkeen jokainen kysymys oli merkitty pakolliseksi, joten lomaketta ei voinut palauttaa vastaamatta jokaiseen kysymykseen. Näin ollen pystyimme muodostamaan summamuuttujan jokaiselle vastaajalle, eikä puuttuvia arvoja ollut. Summamuuttujat laskettiin keskiarvona vastauksista. Keskiarvoa pidetään yleisimpänä tunnuslukuna, joka kuvaa muuttujan keskimääräistä arvoa (Vehkalahti, 2014, s. 54).

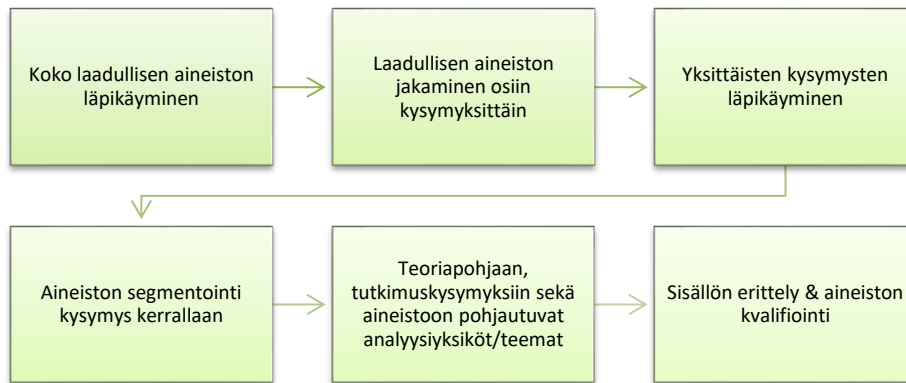
Summamuuttujien sisäistä johdonmukaisuutta arvioimme Cronbachin alfan avulla. Mitä lähempänä kertoimen arvo on yhtä, sitä yhdenmukaisempia muuttujat keskenään ovat (Tähtinen, ym. 2020, s. 87). Käytimme summamuuttujista luotettavuuden rajana Tähtisen, ym. (2011, s. 53) esittämää arvoa ≥ 0.6 . Summamuuttujien välistä korrelaatiota mittasimme Pearsonin korrelaatiokertoimella. Korrelaatiolla, tai vielä tarkemmin korrelaatiokertoimella kuvataan kahden muuttujan riippuvuuden tai yhteyden voimakkuutta (Vehkalahti, 2014, s. 77). Käyttämämme Pearsonin korrelaatiokerroin on käytetyin kahden muuttujan korrelaatiota kuvaavista korrelaatiokertoimista (Tähtinen, ym., 2020, s. 185). Korrelaatiokerroin on laskettu SPSS-ohjelmalla.

Keskiarvon erinomainen vastapari on keskihajonta, joka kuvaa muuttujien keskimääräistä hajontaa. Keskihajonnan avulla voidaan muodostaa jonkinlainen kuva muuttujasta. Mitä pienempi keskihajonta on, sitä merkitsevämpi muuttujan keskiarvo on. Keskihajonnan ollessa 0, tarkoittaa se muuttujan olevan vakio, jolloin kaikki vastaajat ovat vastanneet samalla tavalla. Tällöin muuttujien keskiarvo ei pelkästään anna tarpeeksi informaatiota. (Vehkalahti, 2014, ss. 54–55.) Käytimme keskihajontaa tähdentämään tutkimustuloksiamme, sillä tunnuslukuna pelkkä keskiarvo ei kerro siitä, miten yhtenäisiä tai hajanaisia väittämien vastaukset ovat. Mitä lähempänä keskihajonta on nollaa, sitä yksimielisempiä tulkitsimme vastaajien olevan.

7.4.2 Kvalitatiivisen aineiston analyysi

Kvalitatiivisen aineiston analysoinnin ensisijainen tavoite on informaatioarvon lisääminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Käytimme tutkimuksemme laadullisen eli kvalitatiivisen aineiston systemaattiseen ja objektiiviseen analysointiin sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysin avulla empiirinen aineisto muotoutuu käsitteellisemmäksi näkemykseksi tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117, 122). Tarkemmin käytimme teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, jossa ohjaksissa on vuoroin teoria, vuoroin aineisto (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109). Juuri tällainen teoria- ja aineistolähtöisiä näkökulmia yhdistävä sisällönanalyysi

edistää monimenetelmätutkimuksen integraatiota (Vilkkä & Mankki, 2024, s. 110). Kuva 2. selkeyttää tutkimuksemme laadullisen aineiston analysoinnin vaiheet.



Kuva 2. Laadullisen aineiston polku teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä sisällönerittelyyn.

Toteutimme laadullisen aineiston teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä yhdessä ja yksin. Tulkinat tarkastettiin kuitenkin aina kummankin tutkijan toimesta. Emme käyttäneet laadullisen aineiston analyysiin erillistä ohjelmistoa, vaan toteutimme analyysin segmentoimalla koko laadullisen aineiston ja erottelemalla siitä analyysiyksiköitä. Analyysiyksiköiden eli teemojen määrittämistä ohjasivat niin tutkimuskysymyksemme, teoriapohjamme sekä keräämämme aineiston laatu. Käsittelimme kunkin avoimen kysymyksen vastaukset erikseen, jolloin jokaisen kysymyksen vastauksista nousi esiin hieman erilaisia teemoja. Yksittäiset vastaukset saattoivat sisältää useita eri analyysiyksiköitä, sillä ne eivät olleet toisiaan poissulkevia. Jokainen avoimista kysymyksistämme oli pakollinen, eli vastaaja ei voinut ohittaa kysymystä.

Tutkimuksemme integraatiota vahvistaaksemme, toteutimme teoriaohjaavan sisällönanalyysin jälkeen sisällönerittelyä, eli kvantifioimme laadullista aineistoa. Kvantifioinnilla tarkoitetaan laadullisen aineiston selkeyttämistä, muuttamalla laadullinen analyysi määrälliseen muotoon. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 119, 121, 135.) Taulukossa 1. on nähtävissä, miten toteutimme kvantifiointia. Käytettäessä sisällönanalyysiä sekä sisällönerittelyä samassa aineistossa, metodisella tasolla tutkimus liitetään nimenomaan monimenetelmäiseen tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 138; Vilkkä & Mankki, 2024, s. 109).

Taulukko 1. Esimerkki kyselylomakkeen avoimen kysymyksen teemoittelusta ja kvantifioinnista.

Mikä tekee oppiaineesta tärkeän?	
Teemat:	Mainintojen määrä:
Arjentaidot	X
Yleissivistävyys	X
Hyöty jatko-opintoihin	X
Hyöty työelämään	X

7.4.3 Analyysin integraatio

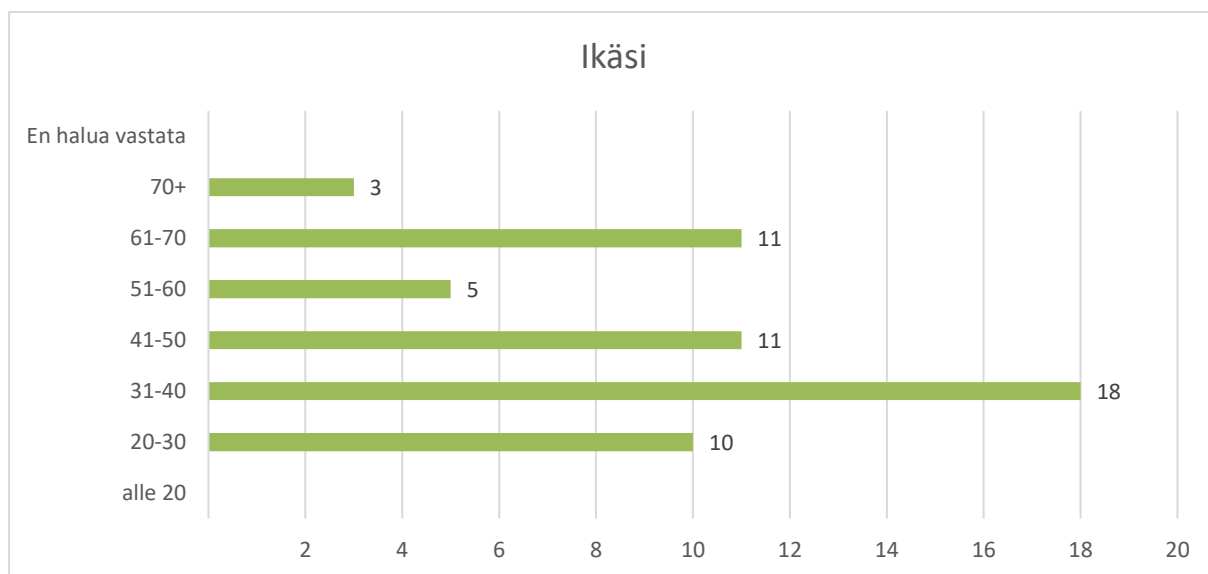
Monimenetelmätutkimuksen analyysin yhteydessä puhutaan usein analyttisestä integraatiosta. Tällä tarkoitetaan laadullisen sekä määrällisen aineiston ominaispiirteiden tunnistamista, jolloin aineistoille ominaisilla tavoilla tuotetuilla analyyseillä saadaan vastatuksi tutkimuskysymyksiin. (Vilka & Mankki, 2024, s.109.) Tutkimustulosten integraatiota tukeaksemme analysoimme ensin määrällisen sekä laadullisen aineiston erikseen, näille ominaisilla tavoilla. Näihin alustavin analyyseihin perustuen löysimme aineistosta erilaisia polkuja ja juonteita, joita seuraamalla lähdimme vertailemaan aineistoja, etsimään yhtäläisyyksiä ja ristiriitaisuuksia. Vilkan & Mankin (2024, s. 109) mukaan tällaista analyysitapaa kutsutaan juonteiden seuraamiseksi.

Määrällisessä aineistossamme luomamme summamuuttujan, *suhtautuminen käsityön oppiaineeseen*, perusteella jaoinme vastaajan kolmeen eri kategoriaan: *varautuneesti tai kielteisesti* perusopetuksen käsityön oppiaineeseen suhtautuvat, *neutraalisti tai varovaisen myönteisesti* perusopetuksen käsityön oppiaineeseen suhtautuvat sekä *positiivisesti perusopetuksen käsityön oppiaineeseen suhtautuvat*. Kategoriajakomme perustui kyseessä olevan summamuuttujan Likert-väittämien (ks. liite 4) vastausten keskiarvoon. *Kielteisesti tai varautuneesti* käsityön oppiaineeseen suhtautuvien summamuuttujan väittämien keskiarvo oli välillä 1–2,9, *neutraalisti tai varovaisen myönteisesti* suhtautuvien keskiarvo oli välillä 3–3,9 ja *positiivisesti* suhtautuvien keskiarvo oli välillä 4–5. Ryhmän *varautuneesti tai negatiivisesti* käsityön oppiaineeseen suhtautuvien vaihteluväli on suurin, 1,9 yksikköä. Toteutimme jaon näin, jotta saimme tarpeeksi vastaajia ja sitä kautta analysoitavaa aineistoa myös tästä, eli pienimmästä ryhmästä. Tämän vuoksi emme olettaneet, tai nimeä ryhmää ainoastaan kielteiseksi, vaan kielteiseksi ja varautuneiksi. Määrällisen aineiston summamuuttujan perusteella luomiemme ryhmien avulla lähdimme vertailemaan ja tutkimaan sekä määrällistä, että laadullista aineistoa, integroiden niitä yhteen.

8 Tutkimustulokset

8.1 Määrällinen aineisto

Vastaanotimme tutkimuskyselyymme 58 vastausta (N = 58). Kaavio 1. näyttää vastaajien ikäjakauman. Vastaajia oli kaikista ikäryhmistä (ks. kaavio 1.), lukuun ottamatta alle 20-vuotiaita. Suurin vastaajaryhmä oli 31–40-vuotiaat (n = 18). Vastaajista suurin osa (n = 54) ilmoitti sukupuolekseen nainen, vain neljä ilmoitti sukupuolekseen mies. Koulutustasoltaan suurin vastaajaryhmä oli alemman korkeakoulutuksen saaneet, joita oli 52 % vastaajista. 26 % vastaajista olivat saaneet ylemmän korkeakoulututkinnon ja 19 % ammatillisen koulutuksen. Ainoastaan 3 % vastaajista koulutustausta oli peruskoulu.

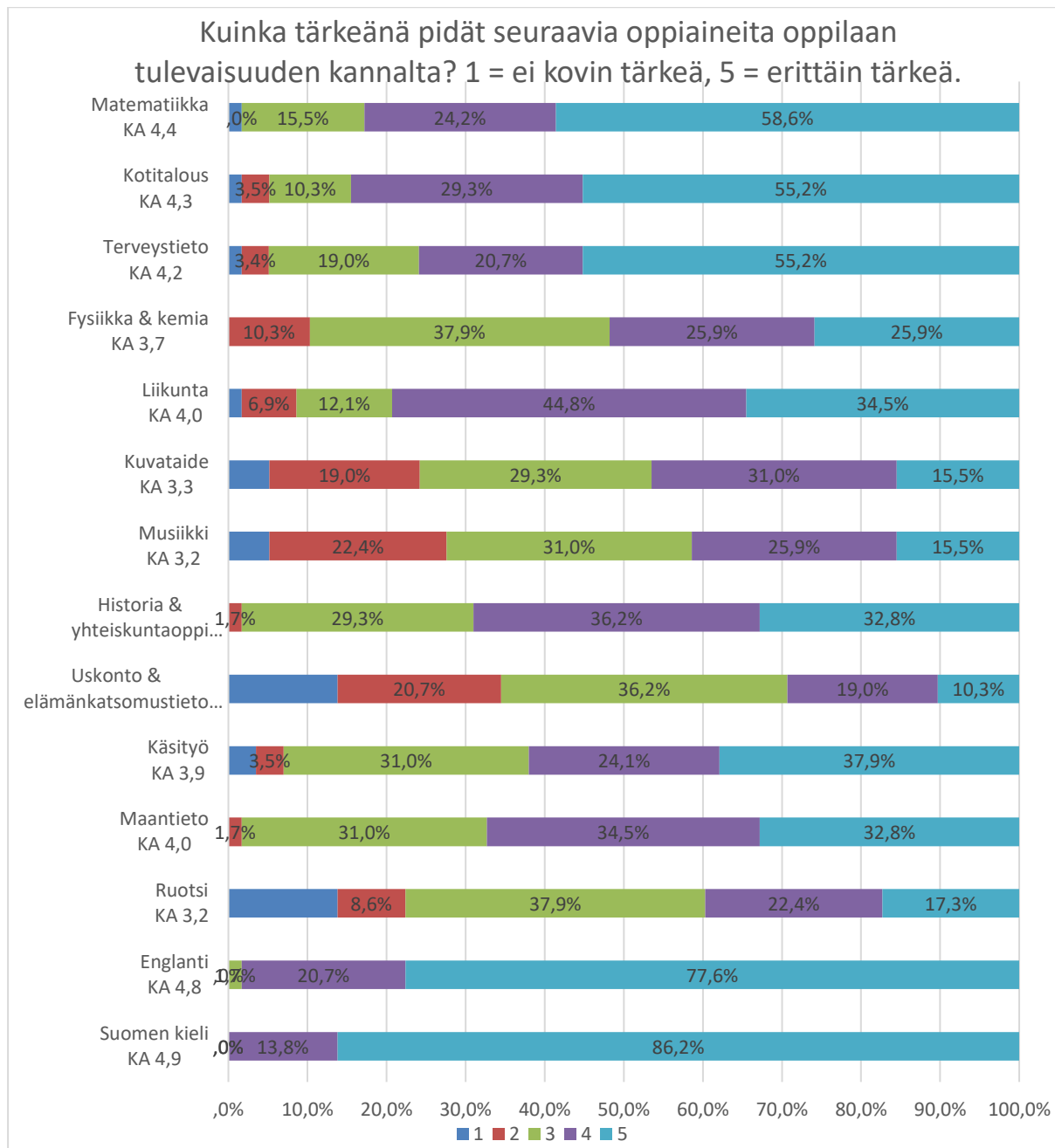


Kaavio 1. Vastaajien ikäjakauma kappalemäärittäin.

Kysyimme vastaajilta, kuinka tärkeänä he pitävät eri oppiaineita oppilaan tulevaisuuden kannalta (ks. kaavio 2.). Oppiaineet arvioitiin viisiportaisella Likert-asteikolla, jossa 1 = ei kovin tärkeä ja 5 = erittäin tärkeä. Vastaajat pitivät ylivoimaisesti englantia ja suomen kieltä tärkeimpinä oppilaiden tulevaisuuden turvaajina. Keskihajonta suosituimpien kahden oppiaineen vastauksissa oli maltillinen, englannin oppiaineen kohdalla oli 0,5 ja suomen kielen 0,4. Vastaajat arvostivat käsityötä taito- ja taideaineista toiseksi korkeimmalle keskiarvollaan 3,9, mutta olivat keskenään verrattain erimielisiä (kh = 1,1). Ainoastaan kotitalous ylitti näistä aineista käsityön oppiaineen keskiarvollaan 4,3 (kh = 0,9).

Oppiaineista heikoimmat arviot saivat uskonto ja elämäkatsomustieto 2,9 (kh = 1,2), musiikki 3,2 (kh = 1,1), kuvataide 3,3 (kh = 1,1) ja ruotsin kieli 3,2 (kh = 1,2). Ruotsin

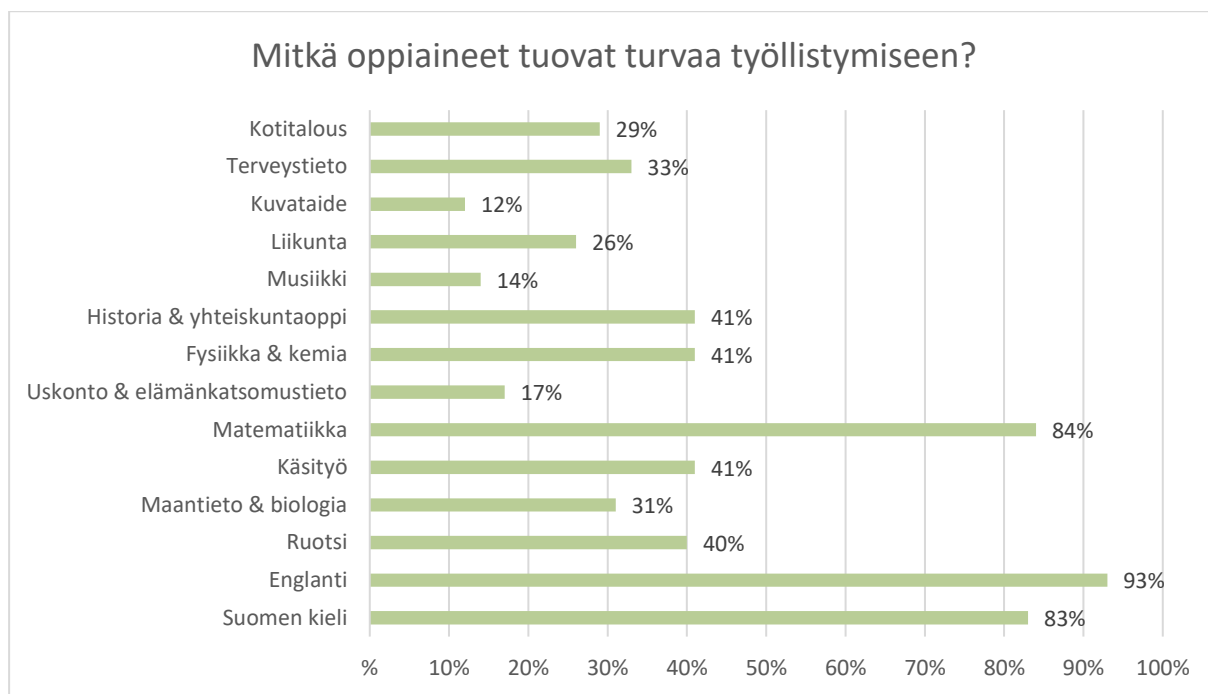
opiskelu jakoi vastaajien mielipiteitä oppiaineista eniten. Vastausten keskiarvo taito- ja taideaineiden tärkeydestä oppilaille oli 3,8 ja muita aineita kohtaan 4,0.



Kaavio 2. Miten tärkeinä vastaajat pitivät kutakin oppiainetta asteikolla 1–5. Kaikki prosenttimäärät ovat nähtävissä liitteessä 5.

Vastaajille annettiin mahdollisuus valita oppiaineet, jotka heidän mielestään tuovat turvaa työllistymiseen. Kaavio 3. näyttää, että selvästi suosituimmat valinnat olivat matematiikka, jonka oli valinnut 84 % vastaajista, englanti 93 % ja suomen kieli 83 %. Vähiten valintoja olivat saaneet kuvataide 12 %, musiikki 14 %, sekä katsomusaineet 17 %. Loput aineet

arvioitiin suhteellisen lähelle toisiaan, vastaajista 29 %–41 % arvioi niiden olevan tärkeitä työllistymisen kannalta. 41 % vastaajista arvioi käsityön oppiaineen olevan työllistymisen turvaaja, saman arvion muista oppiaineista saivat fysiikan ja kemian, sekä historian ja yhteiskuntaopin kokonaisuudet.



Kaavio 3. Mitkä oppiaineet tuovat turvaa työllistymiseen?

Esitimme kyselyssämme väitteitä, joihin vastaajilla oli mahdollisuus vastata viisiportaisella asteikolla. Kysymykset, joiden vastauskaala oli 1 = täysin eri mieltä ja 5 = täysin samaa mieltä, ovat esitettynä taulukossa 2. Taulukossa (ks. taulukko 2.) on esitettynä kunkin vastauskaalan (1–5) prosentuaaliset vastausmäärät, sekä kunkin Likert-väittämän vastauskaalan keskiarvo (Ka). Valtaosa vastaajista ($n = 40$) piti käsityön oppiainetta ($kh = 1,1$) ja muita taide- ja taitoaineita ($n = 38$, $kh = 1,0$) tärkeänä, arvioillaan 4 tai 5. Kuitenkin suurin osa vastaajista ($n = 39$) oli sitä mieltä, että opetus suunnitelman lukuaine painotteisuus on perusteltua ($kh = 0,9$) vastauksilla 4 tai 5. Myös suhtautuminen tekemällä oppimiseen oli myönteinen ($kh = 0,5$). Epävarmuutta vastaajissa herätti se, tulisiko käsityötä opettaa kaikissa lukioissa ($kh = 1,4$). Vaikka käsityön opiskelua koulussa pidettiin hyvänä arjen taitojen oppimisen kannalta ($kh = 0,8$), olivat vastaajat jakaantuneempia kysyttäessä siitä, valmistaako koulukäsityö jatko-opintoihin ($kh = 1,1$) tai tulevaisuuden työelämään ($kh = 1,2$).

Taulukko 2. Kyselylomakkeen Likert-väittämät, joissa 1= täysin eri mieltä ja 5=täysin samaa mieltä.

Likert -väittämät	1	2	3	4	5	Ka
Taito- ja taideaineet ovat tärkeitä.	2 %	2 %	31 %	22 %	43 %	4,0
Käsityö on tärkeä oppiaine.	2 %	7 %	22 %	24 %	45 %	4,0
On aiheellista, että "lukuaineilla" on suurin painotus opetussuunnitelmassa.	2 %	2 %	29 %	40 %	28 %	3,9
Käsityö olisi hyvä lisä opetussuunnitelmiin myös sellaisissa maissa, joissa se ei ole jo osa opetussuunnitelmaa.	2 %	4 %	21 %	21 %	53 %	4,2
Käsityön opiskelu koulussa on hyödyllistä myöhemmin työelämässä.	5 %	12 %	31 %	16 %	36 %	3,7
Käsityön opiskelu koulussa on hyödyllistä myöhemmissä jatko-opinnoissa.	5 %	14 %	38 %	22 %	21 %	3,4
Käsityön opiskelu koulussa valmistaa tulevaisuuden työelämään.	5 %	17 %	36 %	14 %	28 %	3,4
Käsityön opiskelu koulussa opettaa arjen taitoja.	0 %	0 %	16 %	31 %	54 %	4,4
Pitäisikö käsityötä opettaa kaikissa lukioissa?	14 %	21 %	29 %	12 %	24 %	3,1
Tekemällä oppiminen on tärkeää.	0 %	0 %	2 %	21 %	77 %	4,8

Seuraaviin kyselyimme väittämiin oli mahdollista vastata toisenlaisilla skaaloilla. Kuitenkin vastaus 1 edustaa negatiivista vastausta ja 5 positiivista. Kysyimme vastaajilta ovatko käsityön oppimistulokset heidän mielestään mitattavissa. Vastaajat olivat aiheesta epävarmoja, mutta varovaisen myönteisiä (ka = 3,5, kh = 1,2). Kysyttäessä ”Voiko käsityö tukea muiden aineiden oppimista?” vastaajat uskoivat, että käsityö voi tukea muiden aineiden oppimista (ka = 4,3, kh = 0,8). Vastaajat kokivat useimmiten, että heille on selkeää, mitä käsityöntunneilla tehdään (ka = 4, kh = 0,9).

Vastaajat eivät useimmiten pitäneet akateemista tietoa arkipäiväistä merkittävästi tärkeämpänä. Kysymyksemme ”Onko akateeminen tieto tärkeämpää, kuin arkipäiväinen” vastaukset hajaantuivat skaalalle, mutta yleisin vastausvaihtoehto oli 3 ja sitä pienemmät arvot (ka = 2,6, kh = 1,2). Kysyimme myös, pitävätkö vastaajat käsityön oppiainetta 1 =

akateemisena, vai 5 = ammatillisena. Valtaosa uskoi käsityön olevan ammatillista ($k_a = 4,4$, $k_h = 0,8$).

Loimme seitsemästä väitteestä (ks. liite 4) summamuuttujan *suhtautuminen käsityöhön oppiaineeseen*, jolla mitattiin vastaajien 5 = positiivista ja 1 = negatiivista suhtautumista käsityön oppiaineeseen. Summamuuttujan sisäinen yhdenmukaisuus oli erinomainen (Crohnbachin $\alpha = 0.93$). Keskiarvo tälle summamuuttujalle on 3.8 ($k_h = 0,9$). Vaihteluväli vastaajien välillä oli 1,43–5.

Toinen summamuuttujamme oli *ymmärrys käsityön oppiaineesta*. Toinen summamuuttuja luotiin niin ikään väitteistä ($n = 5$, ks. liite 4) ja viisiportaisesta vastausskaalasta. Tässä summamuuttujassa 1 = matala ymmärrys käsityön oppiaineesta ja 5 = korkea ymmärrys käsityön oppiaineesta. Sisäinen yhdenmukaisuus oli tässä summamuuttujassa hyvä (Crohnbachin $\alpha = 0.71$). *Ymmärrys käsityön oppiaineesta* oli keskiarvoltaan 4.0 ($k_h = 0.7$). Vaihteluväli vastaajien välillä oli 2.4–5. Summamuuttujien *suhtautuminen käsityön oppiaineeseen* ja *ymmärrys käsityön oppiaineesta* välillä oli positiivinen korrelaatio ja yhteys oli laskennallisesti tilastollisesti merkitsevä ($r = 0.864$, $p = 0.001$).

8.2 Laadullinen aineisto

Kysyimme vastaajilta, mikä tekee oppiaineesta tärkeän. Vastauksista nostimme yleisimmät teemat, jotka olivat arkitaidot, yleissivistävyys, hyöty jatko-opinnoissa ja hyöty työelämässä. Vastaajista 40 % mainitsivat tärkeyttä määrittävän sen, miten oppiaine auttaa pärjäämään arjessa, tai opettaa arkitaitoja. 29 % vastaajista koki, että tärkeää oli oppiaineen yleissivistävyys. Vastaajista 14 % vastasi, että oppiaine on hyödyllinen, jos se valmistaa jatko-opintoihin ja 21 % työelämävalmiuksia tuottavat opinnot. Vastaajat kuvasivat hyödyllisyyttä muun muassa seuraavalla tavalla.

”Se, miten hyvin se auttaa oppilasta pärjäämään tulevaisuuden koulutuksissa ja työelämässä, mutta myöskin sosiaalisissa tilanteissa ja arjen taidoissa. Myös koulussa viihtymisen kannalta tietyillä oppiaineilla on enemmän arvoa.”

– Vastaja 53

”Sovellettavuus, ajattelukyvyn kehittäminen, syy-seuraussuhteiden ymmärtämisen laajentaminen ja yleissivistävyys.”

– Vastaja 35

Pyysimme vastaajia myös kirjoittamaan siitä, mikä tekee heidän mielestään oppiaineesta ei kovin tärkeän. Toistuvat teemat näissä vastauksissa olivat, joissa pidettiin kaikkia oppiaineita

tärkeänä, mikä esiintyi 14 % vastauksia, maininnat oppiaineista, jotka eivät suoraan valmista jatko-opintoihin 12 %, sekä vastaukset, joissa vähemmän tärkeitä oppiaineita verrattiin harrastustasoiseen toimintaan 12 %. Lisäksi näihin, vastaajia, jotka pitivät jotain taito- tai/ja taideainetta vähäisemmässä arvossa, oli 19 %, sekä vastaajia, jotka kokivat, että vähemmän hyödylliset oppiaineet ovat ne, jotka mittaavat vain lahjakkuutta 10 %. Vastaajat kuvasivat oppiaineiden tärkeyttä esimerkiksi näin.

”Esim käsityöt, kuvataide, elämäkatsomus voivat olla myös harrastuksia tai kiinnostuksen kohteita.”

– Vastaaja 27

”Onko sellaista oppiainetta mikä EI olisi kovin tärkeää ? Ei ole.”

– Vastaaja 12

”Mikäli oppiaine vaatii lahjakkuutta (musiikki, kuvaamataito) eikä se ole välttämätön arjen tai vaikkapa jatko-opintojen kannalta, se ei ole välttämättä kaikille tärkeä. Toki jos aikoo suunnata musiikki- tai kuvataidealalle, silloin nämä aiheet ovat tälle henkilölle tärkeitä. Sen sijaan esimerkiksi kotitalous on tärkeä oppiaine aivan jokaiselle.”

– Vastaaja 5

Kysyimme vastaajilta, mitä tarpeita käsityön oppiaine heidän mielestään palvelee. 19 % vastaajista kertoi, ettei ollut varma, tiennyt, tai jätti vain vastaamatta kysymykseen. Loput vastauksista oli jaettavissa kahteen kategoriaan. Konkretiaa pohtiviin vastauksiin, joissa mainittiin arjen taidot 29 % tai se, että oppiaine voi valmistaa johonkin tai useaan työtehtävään 10 %, sekä laaja-alaiset hyödyt, kuten psykologinen hyöty 17 % tai käsityön kehittävät vaikutukset 50 %, esimerkiksi keskittymiskyvyn tai luovuuden harjoittelun. Kysymykseen vastattiin esimerkiksi seuraavilla tavoilla.

” Keskittymiskyky paranee. Saa aikaiseksi jotakin. Näkee kättensä jäljen. Antaa merkitystä elämään.”

– Vastaaja 32

”Vaikea sanoa, kun omasta kouluajasta on aikaa. Varmaan on muuttunut siitä.”

– Vastaaja 3

”Vastapainoa tietoaineille”

– Vastaaja 52

”Pieniä arkisia askareita, kuten vaatteen parsiminen. Myös vapaa-ajan tarpeita, jos käsityö on harrastus. Joillekin toki myös ammatillisia tarpeita.”

– Vastaaja 47

”Arkielämän taitoja”

– Vastaaja 6

Kysyimme myös, millaisiin työtehtäviin koulukäsityö vastaajien mielestä valmistaa. Vastaukset kysymykseen jaoin neljään teemaan. Heihin, jotka eivät osanneet vastata yhtään työtehtävää, tai alaa, jolle käsityö voisi valmistaa 12 %, vastauksiin, joissa uskottiin, että koulukäsityö voisi valmistaa kaikenlaiseen työhön 38 %, sekä vastauksiin, jossa mainittiin joitain yksittäisiä aloja tai työpaikkoja, usein manuaalisilta aloilta tai vain käsin tehtävä työ 48 %. Vastajat kuvasivat työtehtäviä esimerkiksi seuraavasti.

”Niin, sen kun tietäisi. Ihan perus kädentaitoihin”
– Vastaja 11

”Käsillä tehtäviin töihin,

Luovien alojen töihin,

Hahmotusta vaativiin töihin,

Eli kaikkiin töihin.”

– Vastaja 3

”Mielestäni koulukäsityöt valmistavat vain ammattikouluissa suoritettaviin jatkotutkintoihin, jotka keskittyvät puu- ja metallialoille tai käsityöaloille, kuten vaateteollisuuden puolelle. Toki käsityöt opettaa käsillä tekemistä ja esimerkiksi sorminäppäryyttä ja koordinaatiota, mutta varsinainen osaaminen tulee oman harrastuneisuuden tai jatko-opintojen kautta. Harvoissa kouluissa on resursseja ja aikaa perinpohjaiseen opettamiseen ja syventymiseen, joten työelämään koulukäsityöt ei valmista.”

– Vastaja 35

Vastajat pohtivat viimeiseksi sitä, millainen oppilas heidän mielestään valitsee käsityön valinnaiseksi oppiaineekseen. Vastauksista loimme neljä teemaa, joista ensimmäinen sisälsi maininnat sellaisista oppilaista, joilla voi olla haasteita akateemisissa oppiaineissa 16 %. Hieman useampi maininta oli teemalla, jossa vastaaja epäili käsityön valitsevan olevan altistunut käsityölle joko kotiympäristössään, tai muuten harrastunut 17 %. 33 % vastauksista uskottiin, että jokin valmis luonteenpiirre tai lahjakkuus, esimerkiksi luovuus tai taiteellisuus, ohjaisi valintaa. Vastajat kuvasivat oppilaita esimerkiksi näin.

”Taitavien, taiteellisten, vaihtelunhaluisten, sellaisten joille on erityisen tärkeää saada onnistumisen kokemuksia, jos jotkut toiset oppiaineet tuottavat hankaluuksia.”

– Vastaja 10

”Joka on taitava kädentaidoissa jo valmiiksi. Ei halua läksyjä.”

– Vastaja 21

”Luovan, joka ei tyydy valmiisiin ratkaisuihin vaan haluaa tutkia maailmaa itse.”

– Vastaja 9

”Jolle on annettu mahdollisuus tehdä käsitöitä, ja myös kotona on siihen ohjattu ja opastettu.”

– Vastaja 24

8.3 Tulosten integraatio

8.3.1 Miten perusopetuksen käsityö asemoituu oppiainehierarkiaan yleisissä mielipiteissä?

Jaoimme vastaajat kolmeen kategoriaan summamuuttujan *suhtautuminen käsityön oppiaineeseen* perusteella. Kategoriat olivat *positiivisesti käsityön oppiaineeseen suhtautuvat, neutraalisti tai varovaisen myönteisesti käsityön oppiaineeseen suhtautuvat, sekä varautuneesti tai kielteisesti käsityön oppiaineeseen suhtautuvat*. Lukusujuvuuden edistämiseksi viittaamme ryhmiin jatkossa: *positiivisina, varautuneina/kielteinä sekä neutraaleina/varovaisen myönteisinä*.

Suurin ryhmistä oli *positiiviset* ($n = 27$). Ryhmässä oli vastaajia kaikista ikäryhmistä, joista kyselyyn vastaajia oli, mutta suurin ikäryhmä, eli 30 %, *positiivisia* oli 41–50. 59 % vastaajista tässä ryhmässä oli suorittanut alemman korkeakoulututkinnon.

Neutraaleihin/varovaisen myönteiseen ryhmään sisältyi 20 vastaajaa, joista suurin ikäryhmä oli 31–40-vuotiaat (40 %). Heistä 40 % oli saanut ylemmän ja 40 % alemman korkeakoulututkinnon. *Varautuneiden/kielteisten* ryhmässä ($n = 11$) suurimmat ikäluokat olivat 20–30-vuotiaat (37 %) ja 31–40-vuotiaat (36 %). Heistä 55 % oli suorittanut alemman korkeakoulututkinnon.

Vastaajat arvioivat käsityön olevan yhdeksänneksi tärkein oppiaine annetuista neljästätoista vaihtoehdosta. Oppiaineiden tärkeyttä he määrittivät teemoilla arkitaidot, yleissivistävyys, hyöty jatko-opinnoissa ja hyöty työelämässä. He arvioivat oppiaineen hyödyttömimmäksi, jos se ei valmistanut jatko-opintoihin, oli verrattavissa harrastukseen tai mittaa ainoastaan lahjakkuutta. Lisäksi osa vastaajista piti taito- ja taideaineita lähtökohtaisesti vähempiarvoisina, kun taas osa ajatteli kaikkien oppiaineiden olevan tärkeitä.

Positiiviset suhtautuivat kaikkiin taito- ja taideaineisiin myönteisemmin kuin koko vastaajaryhmä, kysyttäessä kuinka tärkeänä he pitävät oppiaineita oppilaan tulevaisuuden

kannalta. He kokivat käsityön oppiaineen turvaavan oppilaan tulevaisuutta oppiaineista kolmanneksi eniten, jaetulla sijalla terveystiedon ja kotitalouden oppiaineiden kanssa (ka = 4,6). *Varautuneiden/kielteisten* ryhmä suhtautui koko vastaajaryhmää negatiivisemmin kaikkiin taito- ja taideaineisiin. Käsityön oppiaineen he asettivat hierarkiassa yhdennelletoista sijalle. He arvioivat käsityön oppiaineen tärkeyden olevan viisiportaisella asteikolla 2,6, kun koko vastaajaryhmän arvio oli 3,9. Sama ryhmä suhtautui muihinkin oppiaineisiin, paitsi englannin kieleen negatiivisemmin kuin koko vastaajaryhmä. Ero oli kuitenkin suurin käsityön kohdalla 1,3 yksikön erolla.

Vaikka *varautuneet/kielteiset* arvioivat taito- ja taideaineita negatiivisimmin, väittämään ”taito- ja taideaineet ovat tärkeitä” he arvioivat Likert-asteikolla keskiarvon 3,1. *Neutraalien/varovaisen myönteisten* keskiarvo aiheesta oli 3,9 ja *positiivisten* 4,6. Kuitenkin kysyessämme vastaajilta mikä tekee oppiaineesta vähemmän tärkeän, sekä *positiivisissa*, että *neutraaleissa/varovaisen myönteisissä* oli heitä, jotka kertoivat ajattelevansa, että kaikki oppiaineet ovat tärkeitä. *Kielteisesti/varautuneesti* suhtautuvista kukaan ei suoraan maininnut ajattelevansa näin. Kaikki ryhmät kokivat jollain tasolla olevan aiheellista, että opetussuunnitelma painottaa lukuaineita. Selkeimmin näin ajattelivat *kielteiset/varautuneet* (ka = 4,3) ja vähiten *positiiviset* (ka = 3,6).

Neutraali/varovaisen myönteinen ryhmä asetti käsityön oppiainehierarkiassa samalle sijalle, kuin koko vastaajaryhmä, mutta arvioi sen tärkeydeksi 3,6. *Neutraalit/varovaisen myönteiset* arvioivat liikunnan oppiaineen tärkeyttä positiivisemmin (ka = 4,1), kotitaloutta samantasoisesti, mutta muita taito- ja taideaineita negatiivisemmin kuin koko vastaajaryhmä. Sama ryhmä esitti myös muita ryhmiä eniten epäilyksiään siitä, että jotkut, tai kaikki taito- ja taideaineet voisivat olla oppiaineista vähiten tärkeitä, kysyttäessä mikä tekee oppiaineesta vähemmän tärkeän.

Vertasimme alemman tai ylemmän korkeakoulututkinnon saaneiden vastauksia heidän vastauksiinsa, jotka olivat saaneet toisen asteen koulutuksen tai olivat käyneet ainoastaan peruskoulun. Korkeakoulutetut arvioivat käsityön oppiaineen olevan hieman vähemmän merkityksellinen oppilaan tulevaisuuden kannalta (ka = 3,8), kuin matalammin koulutettu ryhmä (ka = 4,2). Matalammin koulutetusta ryhmästä 62 % valitsi oppiaineiden luettelosta käsityön työllistymistä turvaavaksi oppiaineeksi, kun taas korkeakoulutetusta ryhmästä käsityön valitsi 36 %. Kuitenkin väittämään ”Käsityön opiskelu koulussa valmistaa tulevaisuuden työelämään”, ristiriitaisesti matalammin koulutettu ryhmä oli hieman

epävarmempi ($ka = 3,2$), korkeammin koulutettujen ollessa aiheesta hieman myönteisempiä ($ka = 3,5$). Yleisesti erot ryhmien välillä eivät olleet kuitenkaan merkittäviä, likert-kysymysten keskiarvot olivat muutaman desimaalin päässä toisistaan.

8.3.2 Millaisia syitä vastaajilla on sijoitukselle?

Varautuneet/kielteiset perustelivat oppiaineiden hyödyllisyyttä eniten arjen taitojen opettamisella. Arjen taidot mainittiin heidän vastauksissaan yhtä monta kertaa, kuin työelämä, jatko-opinnot ja yleissivistävyys yhteensä. He olivat ryhmistä kuitenkin eniten sitä mieltä, että akateeminen tieto on tärkeämpää kuin arkitieto ($ka = 3,2$). He olivat aiheesta myös keskenään suhteellisen erimielisiä ($kh = 1,5$). Kaikki ryhmät pitivät molempia tietoja kuitenkin melkein yhtä tärkeinä.

Varautuneiden/kielteisten ryhmä oli epävarmempi siitä, että opettaako käsityön oppiaine arjen taitoja kuin muut ryhmät. Viisiportaisella asteikolla arvio oli 3,5, kun taas *positiivisella* ryhmällä arvio samasta aiheesta oli 4,8 ja *neutraalilla/varovaisen myönteisellä* 4,3. Kuitenkin kun *varautuneiden/kielteisten* ryhmältä kysyttiin, mitä tarpeita käsityön oppiaine palvelee, oli yleisin vastaus arjen taidot, jonka mainitsi seitsemän yhdestätoista vastaajasta, neljässä vastauksessa ilmaistiin kuitenkin epävarmuutta siitä, palveleeko käsityön opiskelu mitään tarpeita. *Positiivisesti* suhtautuvien ryhmässä oli eniten heitä ($n = 16$), jotka mainitsivat käsityön oppiaineen kehittäviä vaikutuksia ja sovellettavia taitoja. He myös uskoivat ryhmistä eniten käsityön oppiaineen valmistavan kaikenlaisiin työtehtäviin. Sama linja jatkui kysyttäessä heiltä valmistaako käsityön opiskelu jatko-opintoihin ($ka = 4,3$), työelämään ($ka = 4,5$) ja tulevaisuuden työelämään ($ka = 4,2$). 74 % *positiivisista* myös arvioivat käsityön tuovan oppilaalle työllistymiseen.

9 % *kielteisistä/varautuneista* valitsivat käsityön työllistymistä turvaavaksi oppiaineeksi. He uskoivat englannin kielen, matematiikan, ruotsin kielen ja suomen kielen olevan työllistymistä eniten turvaavia oppiaineita. Kysyttäessä millaisiin työtehtäviin käsityön opiskelu valmistaa, suurin osa ($n = 8$) tämän ryhmän vastaajista nimesi joitakin tiettyjä aloja, kuten puvustuksen tai taideammatit, mutta vain yksi heistä näki, että käsityön opiskelusta voisi olla hyötyä missä vain ammatissa, kolme uskoi, että käsityö ei suoranaisesti valmista mihinkään ammattiin.

8.3.3 Millainen perusopetuksen käsityön oppiaine on vastaajien mielestä

Kaikissa ryhmissä ajateltiin, että tekemällä oppiminen on tärkeää. Kaikissa ryhmissä ajateltiin myös, että käsityön oppiaine voi tukea muiden aineiden oppimista, vaikkakin *kielteiset/varautuneet* olivat aiheesta epävarmimpia (ka = 3,5). *Positiiviset* antoivat keskiarvoksi kysymykseen 4,6. Kysyttäessä millainen oppilas valitsee käsityön valinnaiseksi, he myös mainitsivat viidesti, että käsityö voi olla hyvä valinta oppilaalle, jolla on vaikeuksia enemmän lukemista vaativissa aineissa. *Neutraali/varovaisen myönteinen* ryhmä mainitsi tällaiset oppilaat kolmesti ja *kielteiset/varautuneet* kerran. Kysyttäessä onko käsityö akateeminen vai ammatillinen oppiaine, kaikki ryhmät olivat suhteellisen samanmielisiä siitä, että käsityö on ammatillinen oppiaine (kh = 0,8).

Ryhmät uskoivat olevansa suhteellisen varmoja siitä, mitä käsityötunneilla tehdään, mutta *neutraali/varovaisen myönteinen* ryhmä oli aiheesta epävarmin (ka = 3,7), *kielteisten/varautuneiden* ryhmän arvio oli kuitenkin hyvin lähellä heidän arviotaan (ka = 3,8). *Positiiviset* olivat varmempia tietävänsä mitä käsityötunnilla tehdään (ka = 4,3). *Positiiviset* myös uskoivat eniten, että käsityön oppimistulokset ovat mitattavissa (ka = 4, kh = 1), kun taas *kielteiset/varautuneet* olivat tästä epävarmempia (ka = 2,7, kh = 1,2). Yleisesti tulokset näyttivät, että summamuuttuja *ymmärrys käsityön oppiaineesta* korreloi summamuuttujan *suhtautuminen käsityön oppiaineeseen* kanssa.

Kaikissa ryhmissä uskottiin, että akateemisia vaikeuksia kokevan oppilaan lisäksi käsityön todennäköisimmin valitsee valinnaiseksi oppilas, jolla on jo valmiiksi piirteitä, joiden arvioitiin tekevän tästä hyvän käsityössä, tai oppilas, jolla on jo jonkinlaista käsityötaustaa harrastusten tai kodin kautta. *Positiiviset* ja *neutraalit/varovaisen myönteiset* ryhmät uskoivat, että käsityöllä on yleishyödyllisiä taitoja ja psykologisesti oppilasta kehittäviä vaikutuksia. Käsityön vahvuudet nähtiin myös arjen taitoja kehittäväksi oppiaineena, vaikkakin *kielteisellä/varautuneella* ryhmällä oli tästä ristiriitaisia ajatuksia.

9 Johtopäätökset

Tutkimuksemme ensisijainen tavoite oli selvittää käsityön oppiaineen asemoituminen oppiainehierarkiaan yleisissä mielipiteissä, sekä millaisia asenteita ja käsityksiä vastaajilla on käsityön oppiaineesta. Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme koski käsityön oppiaineen asemaa oppiainehierarkiassa. Tuloksista huomaamme, että yleisesti suhtautuminen käsityön oppiaineeseen on myönteistä. *Kielteisesti tai varautuneesti* perusopetuksen käsityön oppiaineeseen suhtautuvien ryhmä oli huomattavasti pienempi, kuin *positiivisesti suhtautuvien*, tai *neutraalisti tai varovaisen myönteisesti* suhtautuvien. Vaikka luonnontieteiden ajatellaan olevan taito- ja taideaineita arvostetumpia (Bernstein, 1999, s. 169), pärjäsikin käsityön oppiaine niiden joukossa hyvin, katsottaessa koko vastaajajoukon arvioita. Käsityö oli taito- ja taideaineista arvostetuin oppiaine kotitalouden jälkeen.

Taito- ja taideaineita ei kuitenkaan pidetty yhtä tärkeinä, kuin muita aineita. Vähemmän hyödyllisenä vastaajat kuvailivat sellaisia aineita, jotka ovat heidän ajatuksissaan rinnastettavissa ”harrasteluun” tai tarjoaisivat mahdollisuuksia vain ”lahjakkaille”. Osa myös nimesi suoraan taito- ja taideaineita vähemmän olennaisiksi. Vastaajat uskoivat myös lukuaineiden painotuksen opetussuunnitelmassa olevan perusteltua. Constantinou (2018) uskoo, että näiden tiedonmuotojen arvostuksia eriyttävät uskomukset siitä, millaisia hyötyjä niiden ajatellaan tuottavan. Tutkimustulosten huomio on samansuuntainen, kuin Seitamaa-Hakkaraisen (2009) ja Hilmolan (2011, ss. 177–181) tutkimuksissa, joissa suhtautuminen käsityön oppiaineeseen oli positiivista, mutta sen hyötyjä ei aina kyetä tunnistamaan. Vastaajat pitivät erityisen olennaisena sellaisia oppiaineita, joilla on laaja-alaisia hyödyntämismahdollisuuksia. He ottivat huomioon erityisesti jatko-opinnot, työelämän ja arjen taidot, mutta myös yleissivistävyyden.

Tulostemme mukaan vastaajat olivat epävarmoja käsityön oppiaineen kuulumisesta lukion opetussuunnitelmaan. Niirasen ja Rasisen (2022, s. 33) mukaan lukio nähdään akateemiseen koulutukseen valmistavana, mutta heidän mukaansa myös monilla akateemisilla aloilla tarvitaan teknistä osaamista. Tästä huolimatta Suomessa teknologian ja teknisen osaamisen opettaminen nojaa pitkälti käsityön oppiaineeseen, joka ei kuulu lukion opetussuunnitelmaan. Tuloksissamme teknologinen osaaminen ei tullut esille, kysyttäessä mitä tarkoituksia käsityön oppiaine palvelee, vaikka opetussuunnitelma (OPH, 2014) nostaa sen keskeiseksi osaksi käsityönopetusta. Tämä herättää kysymyksen siitä, mitä käsityön oppiaineen sisällöistä tunnetaan. Nyt, kun muita taito- ja taideaineita nostetaan osaksi lukion opetussuunnitelmaa

(OPH, 2024), käsityö jätetään uudistuksen ulkopuolelle. Tutkimustuloksiamme valossa tätä tulisi arvioida uudelleen, sillä käsityö oli otoksemme toiseksi tärkeimpänä pidetty taito- ja taideaine.

Toinen tutkimuskysymyksemme koski sitä, millaisia syitä vastaajilla oli käsityön oppiaineen sijoitukselle oppiainehierarkiassa. Tutkiessamme syitä sijoitukselle huomasimme, että summamuuttujamme *suhtautuminen käsityön oppiaineeseen* korreloi positiivisesti summamuuttujan *ymmärrys käsityön oppiaineesta* kanssa. Tämä on yksi tutkimuksemme merkittävimmistä tuloksista. Tästä voimme nähdä, että mitä parempi käsitys vastaajilla oli käsityön oppiaineesta, sitä positiivisemmin tämä suhtautui siihen. Tämä kytkeytyy vahvasti Constantinoun (2018) teoriaan oppiaineiden brändeistä. Ensimmäinen teorian bränditekijä oli bränditietoisuus, eli tietoisuus siitä, mitä tarpeita oppiaine palvelee ja mitä tiedetään siitä, mitä kurssin suorittanut oppilas on suorituksensa eteen tehnyt. Tutkimuksessamme *kielteisesti tai varautuneesti* käsityön oppiaineeseen suhtautuvat eivät juuri uskoneet käsityön opiskelun auttavan jatko-opinnoissa tai työelämässä, nyt tai tulevaisuudessa. He ajattelivat useimmiten, että käsityön oppiaine palvelee arjen taitoja. Heille oli myös muita ryhmiä epäselvempää, mitä käsityön tunneilla tehdään. Toki tutkimus on myös osoittanut, että käsityön opetuksen toteutus on vaihtelevaa koulujen välillä (Rönkkö, ym. 2016, s. 55).

Toinen Constantinoun (2018) bränditekijä oli brändin merkitykset, eli kuvasto ja se miten oppiaineen nähdään täyttävän tehtävänsä. Käsityön oppiaineen kuvaston näkökulmasta tutkimuksessamme emme huomanneet ongelmia. *Positiivisesti* suhtautuvien ryhmä oli ryhmistä eniten sitä mieltä, että käsityön opiskelu hyödyttää oppilaita, joilla on haasteita akateemisena miellettyjen oppiaineiden kanssa. He ottivat huomioon siis vastauksissaan enemmän tasapäistävää vaikutusta, vaikka se ei itsessään asettaisi käsityön oppiainetta suoranaisesti ”hyvään valoon”. Brändivaikutuksiin verrattuna tämä oli yllättävää, sillä oppiaineen yhdistyminen kielteisinä miellettyihin oppilasryhmiin arvioitiin vähentävän oppiaineen suosiota Englannissa. Kyselyssämme *positiivinen* ryhmä näytti kuitenkin pitävän käsityötä hyvällä tavalla inklusiivisena oppiaineena. Useimmiten koko vastaajajoukko uskoi käsityön valinnaiseksi aineeksi valitsevan oppilaan, jolla oli harrastuneisuutta ja kokemuksia aiheesta, sekä joitain valmiita valmiuksia käsityön tekemiseen.

Yhä käsityön oppiaineen merkitysten puitteissa, voimme katsoa sitä, miten *kielteisesti tai varautuneesti* suhtautuvat uskovat perusopetuksen käsityön oppiaineen täyttävän tehtävänsä. On selvää, että ryhmällä on tästä epäilyksensä. Kysyttäessä oppiaineen tärkeyttä määritteleviä

piirteitä, *kielteisesti tai varautuneesti* käsityön oppiaineeseen suhtautuvan ryhmän eniten toistuva vastaus oli arjen taitojen opettaminen. Heistä akateeminen tieto ei ollut juurikaan arkista tietoa tärkeämpää. Lisäksi he pitivät käsityötä oppiaineena, jonka tarkoitus olisi opettaa lähinnä arjen taitoja. Siitä huolimatta heillä oli vähäinen usko ja arvostus käsityön oppiainetta kohtaan ja lopulta myös ristiriitaisesti epävarmuuksia siitä, opettaako koulukäsityö ylipäätään näitä arjen taitoja. Muihin ryhmiin verrattuna, tässä ryhmässä oli myös kapeampi käsitys siitä, millaisiin työtehtäviin käsityön oppiaine voisi oppilaita valmistaa. Suhteessa ryhmien kokoon, Heillä oli myös enemmän epävarmuuksia siitä, mitä tarpeita käsityön oppiaine palvelee.

Viimeiset kaksi Constantinoun (2018) bränditekijää liittyivät oppiaineen akateemisuuteen. Vastaajien kaikki ryhmät asettivat käsityön oppiaineen linjalle akateemisesta ammatilliseen hyvin lähelle ammatillista päätyä. Tämän kysymyksen perusteella kahdella viimeisellä bränditekijällä ei näytä olevan suurta vaikutusta otosryhmämme asenteisiin. On kuitenkin huomionarvoista, että *kielteinen tai varautunut* ryhmä ei ajatellut käsityön opiskelun koulussa valmistavan jatko-opintoihin tai, että sitä tulisi opettaa kaikissa lukioissa, muiden ryhmien ollessa myönteisempiä teemojen ympärillä.

Tutkimustulostemme valossa bränditekijät ovat hyvä ottaa huomioon pohdittaessa oppiaineen tulevaisuutta ja jatkotutkimusta aiheen ympärillä. Tuloksia ei sovi kuitenkaan esittää liian negatiivisessa valossa, sillä suuri osa vastaajista uskoi oppiaineen olevan hyödyllinen ja oppilasta kehittävä. Suurin ryhmä, eli *positiivisesti* käsityön oppiaineeseen suhtautuvat ja osa *neutraalista/varovaisen myönteisestä* ryhmästä näkivät, että käsityön oppiaineen sisällöt voivat valmistaa oppilaita kaikenlaiseen työhön ja kaikissa ryhmissä oli heitä, jotka uskoivat sen valmistavan ainakin joillekin spesifeille aloille. Koko otoksessa oli runsaasti heitä, jotka näkivät, että koulukäsityöllä on positiivisia psykologisia ja kehittäviä vaikutuksia.

Huomattavaa on myös, että vastausten keskihajonnat olivat usein suuria, joten aihe näyttäisi jakavan mielipiteitä.

Arvioimme, käsityön oppiaineen brändin olevan hyvä, mutta huomasimme nuorempien vastaajien arvioiden olevan negatiivisempia. Oppiaineessa on tapahtunut paljon muutoksia, jotka saattavat muuttaa käsityksiä sen merkityksistä. Constantinou (2018, s. 165) ehdottaa mallia, jolla oppiaineen brändikuvaa olisi mahdollista parantaa. Tutkimustulostemme valossa, sille voisi olla tarvetta. Mitä enemmän vastaajalla on tietoa käsityön oppiaineesta, sitä parempi kuva tällä on oppiaineesta. Käsityön oppiaineen brändikuvaa kehittäisi, jos

oikeellinen tieto siitä olisi yleisessä tiedossa. Vastaajilla voisi olla myös selkeämpi kuva käsityön tuottamista hyödyistä ja oppiaineen sisällöistä. Koulutusta uudistetaan yhä enemmän palvelemaan elinkeinoelämän intressejä (Linturi, Rubin, 2011, ss. 71–71), joten tieto siitä, että käsityön oppiaine palvelee juuri näitä tarkoituksia (LaMore, ym. 2013, ss. 221–228) on oltava yleistä tietoa. Parempi yleinen ymmärrys ajaisi asiaa myös resurssin parantamiseksi. Constantinou (2018, s. 165) arvioi, että panostus oppiaineeseen parantaisi myös oppilaiden käsitystä oppiaineesta.

Viimeinen tutkimuskysymyksemme koski sitä, millaisena oppiaineena vastaajat näkevät käsityön. Vastaajamme pitivät käsityötä hyvin arkisena ja ammatillisena aineena, mikä saa pohtimaan, millainen kuva vastaajilla on akateemisuudesta ja ajattelusta. Bleazby (2015, ss. 677–678) kirjoittaa, että käsityö kehittää korkeamman asteen ajattelun taitoja, joista erityisesti akateemisilla aloilla toimivat hyötyvät. Lisäksi LaMoren (2013, ss. 221–228) tutkimuksessa kokemukset taiteesta ja käsityöstä korreloivat patentoitavien keksintöjen luomisen ja yrittäjyyden kanssa. On siis nähtävissä, että käsityöllä on sellainen akateeminen ulottuvuus, joka ei ole vastaajille tunnettu. Vaikka käsityöhön *positiivisesti* suhtautuvan ryhmän vastauksissa ei korostuneet Phillipp-Mullerin, Leen ja Pettyn (2022, s. 2) mainitsemat tieteenvastaiset asenteet, useat vastaajat näyttivät suhtautuvan oppiaineen arkisuuteen ja ammatillisuuteen *positiivisesti* ja uskoivat, että hyödylliset oppiaineet tarjoavatkin juuri taitoja arkeen. Rajakaltio (2011, s. 44) kirjoittaa, että helposti mitattavissa olevia oppimistuloksia tuottavat oppiaineet ovat saaneet koulutuksen välineellistymisen myötä valta-aseman. Tutkimuksessamme vastaajat olivatkin epävarmoja siitä, onko käsityön oppimistuloksia mahdollista mitata, se kielii tällaisesta ilmapiiristä myös meidän otoksessamme.

Opetussuunnitelman tulisi Botteryen (1990) ja suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan perustua yhteiselle arvopohjalle, eli kulttuuriperinnön siirtämiselle, lapsilähtöisyydelle, taloustekniselle kehitykselle ja yhteiskunnan uudistamiselle. Sellaiseen tehtävään tarvitsemme kaikkia oppiaineita, joita opetussuunnitelmassa on. Käsityö itsessään on laaja-alainen aine, jolla on mahdollisuus vastata niin elinkeinoelämän tarpeisiin (Kaukinen 2009, s. 53), zeitgeistin haasteisiin (Veeber, ym. 2015, ss. 15–29), sekä akateemiseen osaamiseen (Bleazby, 2015, ss. 677–678; Veeber, ym. 2015, ss. 21–24). Tutkimustulostemme perusteella käsityön oppiaineen tarkoitusta tulisi kirkastaa ja niiden taustalla oleviin vaikutteisiin, kuten opetuksen yhdenmukaisuuteen, tai ainakin läpinäkyvyyteen ja tuntijakoon tulisi puuttua.

Positiivisesti suhtautuvien joukon kyetessä nimeämään useita käsityön kehittäviä vaikutuksia ja uskovan, että oppiaine valmistaa kaikenlaiseen työelämään, *kielteisten/varautuneesti* suhtautuvien näkökulma oli melko päinvastainen. *Neutraali/varovaisen myönteinen* ryhmä osasi nimetä monta käsityön oppiaineen kehittävää vaikutusta, mutta ne eivät aina siirtyneet heidän mielissään vahvasti valmiuksiksi kaikenlaisille aloille. Näyttää siis siltä, että tietoisuus käsityön oppiaineen tärkeydestä voisi kääntyä myös myönteisemmäksi asenteeksi. Kuitenkin koko otosjoukon tietoisuuden ulkopuolelle näyttäisi jäävän käsityön oppiaineen teknologinen ulottuvuus, sen hyödyllisyys akateemisille taidoille ja osittain kaikessa työelämässä vaadittaville kyvyille. Se, että kielteisemmin suhtautuva, joskin pienempi joukko, on nuorempi, kuin muut joukot, on huolestuttavaa oppiaineen tulevaisuutta ajatellen. Jotta meillä on jatkossakin peruskoulussa käsityön oppiaine, tulee meidän pitää sen puolia ja tuoda näkyväksi se, miten koulukäsityö on yhä kiinni tässä ajassa, sekä tulevaisuudessa.

10 Pohdinta

10.1 Luotettavuus ja eettisyys

Turun yliopisto ilmoittaa keskeiseksi tavoitteekseen eettisesti kestävästä tutkimustoiminnasta, joka noudattaa tiedeyhteisön yleisesti hyväksymiä periaatteita. Tutkimuksessa on kunnioitettava tutkimuksen kohteiden yksityisyyttä, ihmisarvoa, itsemääräämisoikeutta sekä muita oikeuksia. (Turun yliopisto, n.d.)

Tutkijalla on vastuu myös omaa tutkimusyhteisöään kohtaan. On huolehdittava, ettei tutkija omalla toiminnallaan heikennä tutkimusyhteisönsä uskottavuutta ja mainetta. (Cohen ym., 2007, s. 75; Ronkainen, ym. 2013, s. 152) Huonosti ja perustelemattomasti tehty tutkimus rikkoo ajatusta siitä mihin tieteellisen tiedon legitimitetti nojaa (Ronkainen, ym. 2013, s. 152). Seurasimme tutkimusta tehdessä Turun yliopiston tiedeyhteisön yleisesti hyväksymiä periaatteita. Lisäksi perehdyimme Turun yliopiston (2023) linjaukseen tekoälyn käytöstä tutkimuksessa ja nojaamme siihen raportoidessamme tekoälyn hyödyntämisestä tutkimuksessamme.

10.1.1 Luotettavuus

Monimenetelmätutkimus sisältää useampia eri näkökulmia, jolloin sen luotettavuuden ja laadun arvioiminen voi olla haasteellista. Erilaisia aineistoja, kuten laadullisia ja määrällisiä aineistoja ei voida arvioida samalla tavalla tai samoilla mittareilla. (Vilka & Mankki, 2024, s. 139.) Luotettavuuden arvioinnin tulisi tapahtua mittavälineen sekä koko tutkimuksen tasolla (Merisuo-Storm & Soininen, 2009, s. 151). Monimenetelmätutkimuksen näkökulmasta arvioimme tutkimuksen johdonmukaisuutta, osien yhteen sulautuvuutta sekä tulosten integroitumista (Vilka & Mankki, 2024, s. 139). Näin ollen emme voi nojata tutkimuksemme luotettavuuden arvioinnissa ainoastaan erilaisten käsitteiden, kuten validius tai reliabiliteetti, varaan. Arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta sekä laatua koko tutkimuksen tasolla usealta erinäkökulmalta.

Tutkimuksen integraation tukeminen on monimenetelmätutkimuksessa ensiarvoisen tärkeää sen luotettavuuden näkökulmasta (Vilka & Mankki, 2024, s. 139). Integraation tukeminen monimenetelmätutkimuksessa lähtee jo tutkimusprosessin alkumetreiltä. Esimerkiksi jo tutkimuskysymyksiä laatiessa tulee huomioida tutkimuksen integraatio. (Vilka & Mankki, 2024, s. 106.) Tutkimuksen integraatiota tukee jo itsessään laadullisen, sekä määrällisen

aineiston kerääminen samassa tutkimuksessa, samoilta osallistujilta (Vilkkä & Mankki, 2024, s. 108). Kuvasimme raportissamme integraation tukemista monissa eri vaiheissa. Kiinnitimme erityisesti huomiota integraation tukemiseen aineistoja analysoidessamme, sekä tutkimustuloksia raportoidessamme. Tutkimuksen integraation tukemisen lisäksi toteutimme tutkimuksessamme monitriangulaatiota. Eli tutkimuksessamme triangulaatio toteutuu niin menetelmien, aineiston sekä analyysin tasolla. Tutkimuksen toteutuksessa triangulaation tarkoitus on lisätä tutkimuksen luotettavuutta, käyttämällä erilaisia tutkimuksessa erilaisia menetelmiä samanaikaisesti (Hirsjärvi, ym. 2012, s. 233; Savin-Baden & Major 2013, s. 477; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 168–172).

Valitsimme tutkimuksemme otannan satunnaisesti ryväotannalla, mikä yleisesti lisää tutkimuksen luotettavuutta (Metsämuuronen, 2008, s. 51). Tutkimuksemme keräsi 58 vastaajaa (N=58), joten kyseessä on pieni otoskoko eli se ei yleistettävästi edusta laajempaa perusjoukkoa. Tutkimuksessamme emme tämän vuoksi pyrkineet yleistettäviin tuloksiin, vaan tarkoituksemme oli saada käsitys käsityön asemitumisesta oppiainehierarkiaan vastaajajoukossa, sekä siitä, mitä asenteita ja käsityksiä vastaajilla on käsityön oppiaineesta. Tutkimustulokset kertovat tutkimukseemme osallistuneiden (N=58) vastaajien käsityksistä ja asenteista. Tutkimustulokset antavat kuitenkin alustavaa suuntaa sille millaisia asenteita ja käsityksiä perusjoukossa esiintyy.

Tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa tulee pohtia myös sosiaalisen median käyttöä tutkimuksessa. Luotettavuutta ja mahdollista vilppiä tulee arvioida, sillä vastaaja ei välttämättä ole se kuka väittää olevansa tai sama vastaaja voi vastata kyselyyn useamman kerran, jolloin tutkimustulokset voivat vääristyä. Ei ole mahdollista taata, etteivätkö vastaajat ole käyttäneet vilppiä ja etsineet tietoa erinäisiltä sivustoilta kyselyyn vastatessaan. Sähköisen kyselyn vastaajilla ei ole mahdollisuutta kysyä tutkijalta selvennystä kysymyksiin, jolloin vastaajan on tehtävä kysymyksistä täysin omat johtopäätöksensä. (Otieno & Matoke, 2014, s. 966). Emme siis voi olla varmoja siitä, onko kyselyyn vastanneet (N=58) kaikki eri henkilöitä. On myös mahdotonta tietää, minne avointa kyselyä on jaettu oman julkaisumme jälkeen. Emme myöskään voi olla varmoja, ovatko kaikki vastaajat ymmärtäneet kysymyksiä oikein tai tulkitsemmeko me tutkijoina heidän vastauksensa niin kuin he ovat ne tarkoittaneet.

10.1.2 Tekoäly tutkimuksessa

Vuonna 2025 generatiivisen tekoälyn käyttö on noussut ennätystasolle maailmanlaajuisesti ja jo joka kuudes ihminen hyödyntää tekoälyä (Microsoft, 2026). Tekoälyn hyödyntämisen ja

käytön muuttuessa yhä arkipäiväisemmäksi yhteiskunnassamme, emme tutkijoina voineet ohittaa sen käyttöä tässä tutkimuksessa. Tutkimusta tehdessä ja siinä tekoälyä hyödyntäessä on otettava huomioon juridisia, luotettavuuteen sekä eettisyyteen liittyviä näkökulmia. Nojaamme Turun yliopiston vuonna 2023 tekemään linjaukseen tekoälyn käytöstä tutkimuksessa. Linjauksen (2023) mukaan tekoälyyn tulee suhtautua työkaluna, kuten apuvälineenä, eikä työn tekijänä tai sen korvaajana. Tekoälyn käytön kuvaaminen tulee olla avointa sekä rehellistä. Hyödyntäessään tekoälyä tutkimuksen tekijä on edelleen itse vastuussa tieteellisen tuotoksensa sisällöstä sekä oikeellisuudesta. Turun yliopistolla on kannustava asenne tekoälyn hyödyntämiseen tutkimuksessa sekä siihen liittyvissä prosesseissa. Jokaisen tutkijan on kuitenkin otettava huomioon linjauksessa (2023) esitetyt näkökulmat. (Turun yliopisto, 2023.)

Tutkijoina, tätä tutkimusta tehdessämme, suhteutumisemme tekoälyn käyttöön ja sen hyödyntämiseen tutkimuksessa oli uteliaan varovaista. Tekoälyn ottaessa yhä isompaa roolia yhteiskunnassamme (Microsoft, 2026), emme kuitenkaan halunneet täysin ohittaa sen käyttöä tutkimuksemme toteuttamisessa. Hyödynsimme tutkimuksessamme kahta verkkopohjaista generatiivista, keskustelupohjaista tekoälysovellusta: ChatGPT-5:tä (ChatGPT, n.d.) sekä Microsoft 365 Copilot Chatia (Microsoft, n.d.). ChatGPT-5:sta käytimme ilmaista versiota sisäänkirjautuneena. Microsoft 365 Copilot Chat edellyttää Microsoft 365 -valtuutuksen, jonka Turun yliopisto tarjoaa henkilökuntansa sekä opiskelijoidensa käyttöön. Turun yliopiston (2023) tekoäly -linjauksen mukaisesti emme missään tutkimusprosessin vaiheessa ladanneet kumpaankaan verkkopohjaiseen tekoälysovellukseen luottamuksellisia tai salassa pidettäviä tietoja. Tutkimussuunnitelmaamme tai tutkimuksemme aineistoja emme ladanneet kyseessä oleviin sovelluksiin missään muodossa.

Jo tutkimusprosessin alkuvaiheista lähtien hyödynsimme tekoälyä (ChatGPT-5/Microsoft 365 Copilot Chat) keskustelukumppanina kartoittaessamme tutkimuksellemme tarkoituksen mukaisia tutkimusmenetelmiä ja teoreettisia suuntauksia. Emme käyttäneet tekoälyä metodisena lähteenä, vaan kävimme pohtivaa keskustelua tekoälyn kanssa, jonka perusteella lähdimme etsimään tietoa metodikirjallisuudesta. Kaikki tekemämme metodiset ratkaisut perustuvat tutkijoina meidän omaan arvioomme sekä mainitsemaamme lähdekirjallisuuteen. Lisäksi hyödynsimme tekoälyä teoriapohjamme lähteiden etsintään. Emme sokeasti luottaneet tekoälyn antamiin lähteisiin, vaan luimme niistä jokaisen ja tarkistimme niiden oikeellisuuden. Keskustelumme tekoälyn kanssa perustui kriittiseen arvioon tekoälyn syöttämän tiedon oikeellisuudesta. Kyseenalaistimme tekoälyltä saamiamme vastauksia

useilla lisäkysymyksillä sekä oikaisuilla. Tutkimuksemme ei nojaa miltään osin tekoälyn tuottamaan informaatioon, vaan raportoimiimme lähteisiin, aineistoomme sekä tutkijoina meidän omaan arvioomme, johtopäätöksiimme sekä pohdintaamme.

10.1.3 Eettisyys

Eettiset kysymykset ovat kasvatustieteelliselle tutkimukselle erityisen tärkeitä, sillä tutkimuksen kohteena ovat mitä useimmiten ihmiset (Merisuo-Strom & Soininen, 2009, s. 47). Myös Turun yliopiston yksi keskeisimmistä tavoitteista on eettisesti kestävä tutkimustoiminta (Turun yliopisto, n.d.). Eettiset periaatteet ja kysymykset eivät ole absoluuttisia, vaikka näin jotkut väittävät. Tutkijan kokemuksella, taustalla sekä henkilökohtaisilla arvoilla tutkija ohjaa valintojaan eettisissä ongelmissa. (Cohen ym., 2007 s. 58.) Tutkijan on pidettävä mielessään myös Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) asettamat periaatteet hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Näitä periaatteita ovat muun muassa tutkijan ja tutkimuksen luotettavuus, rehellisyys, arvostus sekä vastuunkanto (TENK, 2020). Myös sosiaalinen media on otettava huomioon tutkimuksen eettisyyttä pohdittaessa. Sosiaalisen median hyödyntämisellä tutkimusaineiston keruussa on monia vahvuuksia, mutta myös heikkouksia. Nämä heikkouden painottuvat juuri eettisiin kysymyksiin, esimerkiksi profiili- ja henkilötietoihin. (Otieno & Matoke, 2014, s. 966.)

Monimenetelmätutkimuksella on mahdollisuus tarjota useampia erilaisia työkaluja eettisten kysymysten pohtimiseen. Lisäksi tämä tutkimusmenetelmä edellyttää tutkimuseettisten päätösten esiin tuomista tavallista selkeämmin. Tutkimuseettisten kysymysten pohtiminen tulee aloittaa jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa. (Vilka & Mankki, 2024, ss. 44–45.) Suunnittelimme tutkimuksemme toteutuksen huolellisesti ja pohdimme eettisiä kysymyksiä kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Myös tutkimuksen tarkoitusta ja tavoitteita pohtiessamme tutkimuseettiset kysymykset ovat olleet mielessämme.

Tutkijan on pohdittava miten tutkimukseen osallistujat valikoituvat ja ketkä jäävät sen ulkopuolelle. Tutkijan tulee suojata tutkimuksen kohteitaan ja pyrkiä kontrolloimaan tutkimuksen mahdollisia vaikutuksia tutkittavalle kohteelleen. (Vilka & Mankki, 2024, s. 46.) Valitsimme tutkimukseemme osallistujat satunnaisesti ryväsoitannalla. Otannan ulkopuolelle jäivät henkilöt, jotka eivät käytä Metan sosiaalisen median kanavan Facebookin palveluja, sekä he, jotka eivät olleet liittyneet maakuntasidonnaisiin ryhmiin (ks. liite 1). Lisäksi ulkopuolelle jäivät suomen kieltä taitamattomat, lukutaidottomat, sekä lapset, joilla ei vielä ole pääsyä sosiaaliseen mediaan. Tutkimukseen osallistumisen täytyy olla vapaaehtoista

ja tutkittavalle on annettava mahdollisuus osallistumisen keskeyttämiseen (Cohen, 2007, s. 318). Liitimme tutkimuskyselyn julkaisun yhteyteen linkin myös tietosuojailmoitukseemme (ks. liite 3). Jokaiselle vastaajalle näin ollen annettiin mahdollisuus tutustua tietosuojailmoitukseen, jolloin he muostivat päätöksensä osallistua tutkimukseemme tämän pohjalta.

Myös aineistoa kerätessä ja analyysiä tehdessä nousee esiin tutkimuseettisiä kysymyksiä, jotka liittyvät niin määrälliseen kuin laadulliseen tutkimukseen, mutta myös niiden yhdistämiseen samassa tutkimuksessa (Vilka & Mankki, 2024, s. 50). Tutkimukseen osallistujalla on oikeus pysyä anonyyminä (Cohen, 2007 s. 57; Merisuo-Storm & Soininen, 2009, s. 47) ja kyselylomakkeella voidaan taata osallistujalle anonymiteetti (Cohen, 2007 s. 345). Emme keränneet tutkimukseen osallistuneiden henkilötietoja missään tutkimuksen vaiheessa. Sähköinen kyselymme oli anonyymi verkkokysely, jonka kysymysten pohjalta vastaajia ei voi identifioida. Kyselylomakkeellamme oli muutamia, jollakin tasolla yksilöiviä, vastaajan taustaa kartoittavia kysymyksiä. Kysymykset koskivat vastaajan ikää, sukupuolta sekä koulutusastetta (ks. liite 2.). Näiden kysymysten perusteella ei voida kuitenkaan yksilöidä tai tunnistaa vastaajia. Kyselylomakkeemme jokainen kysymys oli merkitty pakolliseksi, jolloin kyselyn palauttaukseen, jokaiseen kysymykseen oli vastattava. Vastaajan taustaan liittyviin kysymyksiin, annoimme vastaajille kuitenkin vastausvaihtoehdon: ”En halua vastata”, tai ”Muu”. Muihin kyselylomakkeen kysymyksiin emme antaneet vastaavaa vastausvaihtoehtoa. Lomakkeemme avoimia kysymyksiä ei voinut ohittaa, asetimme kuitenkin maksimi merkkimäärän, 700 merkkiä, kullekin avoimelle kysymykselle. Raportoidessamme, tutkimuksemme laadullisen osan tuloksia, käytimme suoria lainauksia avoimien kysymyksien vastauksista. Merkitsimme suorat lainaukset asianmukaisesti ja lainausten yhteydessä esitimme vastaajat numeroin. Sähköisen kyselyn kohdalla tutkijan on mahdotonta kontrolloida, mitä vastaaja kirjoittaa avoimeen kysymykseen. Vastaajalla on siis mahdollisuus halutessaan tai vahingossa syöttää yksilöiviä tietoja avoimeen vastaukseensa. Emme ole julkaisseet mitään vastaajaa yksilöiviä vastauksia tutkimuksessamme.

Tutkimuksellinen tieto, kuten tutkimuksen aineisto ovat aina luottamuksellista. On siis otettava huomioon, kenellä on oikeus aineiston käsittelemiseen. (Meri-Storm & Soininen, 2009, s. 48.) Tämän tutkimuksen aineiston käyttöoikeus on ainoastaan tämän tutkimuksen tutkijoilla. Säilytimme aineistoa tietoturvallisesti ja Turun yliopiston ohjeiden mukaan säilytämme aineistoamme tietoturvallisesti 5 vuoden ajan. Turun yliopiston tekoälylinjauksen (2023) mukaisesti emme ole syöttäneet verkkopohjaiselle tekoälysovellukselle (ChatGPT;

Copilot) mitään vastauksia, henkilötietoja, epäsuoria tunnisteita tai muita henkilöiviä tietoja aineistostamme.

Raportoinnin etiikkaan tulee myös kiinnittää huomiota. Sillä on merkitystä, miten tutkija esittää ja julkaisee tuloksensa. (Merisuo-Storm & Soininen, 2009, ss. 48–49; Vilka & Mankki, 2025 s. 52.) Rehellisyys on vahvasti liitettävissä tutkimuksen eettisyyteen (Merisuo-Storm & Soininen, 2009 s. 49). Raportoimme tutkimustulokset täysin avoimesti ja rehellisesti, niitä kaunistelematta tai vääristelemättä. Julkaisimme kaikki tutkimustuloksemme, emmekä pimittäneet niitä. Raportoimme tutkimuksemme puutteista, vastoinkäymisistä sekä luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä. Käytimme lähdeviitteitä asianmukaisesti, emmekä ole esittäneet muiden tutkijoiden ajatuksia ominamme. Raportoimme myös tekoälyn hyödyntämisestä tutkimuksessamme täysin avoimesti sekä rehellisesti.

10.2 Rajoitteet

Tutkimuksemme tuloksia tulkitessa on otettava huomioon muutamia tekijöitä. Vaikka Likert-pohjaiset kyselyt ovat yleinen tiedonkeruumenetelmä ja niillä on tiedeyhteisön hyväksyntä, emme voi aina tietää, miten vastaajat tulkitsevat numerot ja pitävätkö ne samoja merkityksiä jokaiselle vastaajalle. Toinen tekijä on aineistomme, johon emme valitettavasti saaneet juurikaan vastauksia miehiltä, heitä oli 58 vastaajasta ainoastaan neljä. Tällä on tietenkin vaikutuksensa tulosten yleistettävyyteen koskien koko perusjoukkoa. Vastaajat myös tiesivät, että tutkimus koskee erityisesti käsityön oppiainetta, mikä saattaa johtaa tilanteeseen, jossa vastaukset vinoutuvat, tai vastaajat ovat erityisesti kiinnostuneita juuri tästä aiheesta. Otoksemme satunnaisuus oli hyvä, mutta sen määrällinen riittävyys pitäviin kvantitatiivisiin tulkintoihin ja yleistettävyyteen on rajallinen. Tuloksia tulisi siis tarkastella suuntaa antavina, sekä mahdollisuutena jatkotutkimukseen.

10.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimuksemme tarjoaa kehityskelpoisen mittarin hierarkian, asenteiden ja käsitysten mittaamiseen ja tulosten pohjalta tiedämme joitakin asioita siitä, miten tieto vaikuttaa arvostukseen. Se tarjoaa jo lähtökohdan monenlaiselle erilaiselle tutkimukselle. Ensinnäkin vastaava tutkimus olisi hyödyllistä toteuttaa laajemmalla otoksella, jotta saisimme yleistettävän kuvan perusopetuksen käsityön oppiaineen tilanteesta tänään. Tutkimusta olisi mahdollista toteuttaa brändinäkökulmasta, sekä siitä näkökulmasta, mitä ihmiset tietävät käsityön oppiaineen todellisista sisällöistä kaikkien uudistusten ja sisältöjen modernisoinnin

jälkeen. Kiinnostavaa on myös se, miten monisisältöisen oppiaineen, kuten käsityön merkitykset ja hyödyt välittyvät oppilaille ja huoltajille. Monien muiden oppiaineiden merkitykset saattavat tuntua itsestään selviltä, mutta kommunikoidaanko sellaista moniulotteista kokonaisuutta, kuin käsityö, tarpeeksi selkeästi? Paikallaan olisi myös interventiotutkimus siitä, millaisilla toimenpiteillä voisimme selkeyttää käsityön oppiaineen kuvaa, jotta voisimme turvata sen jatkuvuuden.

Lähteet

- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of Education and practice*, 6 (33), 125–128.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083566.pdf>
- Anttila, E. & Juntunen, M-L. (2019). Taidekasvatus: Peruskoulun sokea piste. *Kasvatus*, 50(4), 356–363. <https://www.bravoskolor.fi/Site/Data/3365/Files/Taidekasvatus-Peruskoulunsokeapiste.pdf>
- Araneda, D., Galarce, J., Alvares, D., & Nussbaum, M. (2021). What to learn? Socialization of the subject hierarchy in schools. *Educational Studies*, 57(1), 58–77.
<https://doi.org/10.1080/00131946.2020.1863805>
- Asaduzzaman, M., Heikkinen, A., Sorsa, S., & Wadende, P. (2025). Vocational education in the academic drift or arrogance of academia in front of planetary crisis. *Nordic journal of vocational education and training*, 15(1), 226–252.
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.25151226>
- Bamford, A. (15.6.2024). “D&T could be gone from national curriculum in four years, business leaders warn”. *The Guardian*. Haettu 11.3.2026 osoitteesta
<https://www.theguardian.com/artanddesign/article/2024/jun/15/dt-could-be-gone-from-national-curriculum-in-four-years-business-leaders-warn>
- Banks, F. & Barlex, D. (2014). *Teaching STEM in the Secondary School: Helping Teachers Meet the Challenge*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429317736>
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An Essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173. <https://www.jstor.org/stable/1393106>
- Bjarnadóttir, V. S. (2018). Building bridges and constructing walls: Subject hierarchies as reflected in teachers’ perspectives towards student influence. *Netla*.
<https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.4>
- Bleazby, J. (2015). Why some school subjects have a higher status than others: The epistemology of the traditional curriculum hierarchy. *Oxford Review of Education*, 41(5), 671–689. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1090966>
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. Routledge and Kegan Paul.
- Campbell, P. J. (2000). Reviews. *Mathematics Magazine*, 73(5), 411–412.
<https://doi.org/10.1080/0025570X.2000.11996891>

- ChatGPT. (n.d.). Haettu 15.2.2026 osoitteesta https://chatgpt.com/fi-FI/overview?openaicom_referred=true
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Constantinou, F. (2018). Strong and weak ‘brands’ in the school curriculum: towards a framework for levelling the curriculum hierarchy. *Research Papers in Education*, 34(5), 553–568. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481139>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3. edition). SAGE Publications, Inc. US. <https://resolver.vitalsource.com/9781506394671>
- Department for education. (n.d.). A Levels. Haettu 17.3.2026 osoitteesta <https://www.skillsforcareers.education.gov.uk/pages/training-choice/a-levels>
- Dewey, J. (1957). *Koulu ja yhteiskunta*. Kajava, K. (käänt.) Otava.
- Druckman, J. N., Peterson, E., & Slothuus, R. (2013). How elite partisan polarization affects public opinion formation. *American political science review*, 107(1), 57-79. <https://doi.org/10.1017/S0003055412000500>
- Gamble, J. (2003). Retrieving the general from the particular: the structure of craft knowledge. *Journal of Education*, 29., 73–88. <https://doi.org/10.1080/0260747032000092666>
- Goodson, I. (2001). *Opetussuunnitelman tekeminen: esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta*. Joensuu U.P.
- Hammaslääkäriliitto. (16.4.2025). Kädentaidot ovat rapistumassa - vaikutukset ulottuvat terveydenhuollosta rakennusalalle. Tiedote. Haettu 16.4.2025 osoitteesta <https://www.hammaslaakariliitto.fi/fi/topicals/tiedote/kadentaidot-ovat-rapistumassa-vaikutukset-ulottuvat-terveydenhuollosta>
- Hardy, A. (2015). What's D&T For? Gathering and Comparing the Values of Design and Technology Academics and Trainee Teachers. *Design and Technology Education*, 20(2), 10-21.
- Hatakka, N. (2019). *Populism in the hybrid media system: populist radical right online counterpublics interacting with journalism, party politics, and citizen activism*. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7793-2>
- Helkama, K., Hankonen, N., Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K., Lipponen, J., Lönnqvist, J.-E., Myllyniemi, R., Renvik, T. A., & Ruusuvoori, J. (2020). *Johdatus sosiaalipsykologiaan* (11. p.). Edita.

- Hilmola, A. (2011). Käsiyö. Teoksessa Laitinen S., Hilmola A., & Juntunen, M-L. (toim.) *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla*. Koulutuksen seurantaraportit. 2011:1, 158–237. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/131650_Perusopetuksen_musiikin_kuvataiteen_ja_kasityon_oppimistulosten_arviointi_9_vuosiluokalla.pdf
- Hilmola, A. (2023). Käsiyön arviointitutkimus: perusopetuksen käsityön oppimistulosten arviointi pakollisen oppimäärän päättövaiheessa keväällä 2021. *Suomen ainedidaktinen tutkimusseura*. <https://doi.org/10.23988/sats.670>
- Hilmola, A. & Autio, O. (2017). Käsiyö ja asenteet – oppiaineen tulevaisuus. *Ainedidaktiikka*, 1(1), 39–59. <https://doi.org/10.23988/ad.v1i1.60731>
- Hilmola, A., & Kallio, M. (2016). The Validity of the School Assessment in the Craft Subject. *Techne Series - Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 23(2). <https://journals.oslomet.no/techneA/article/view/1470>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. (2012). *Tutki ja kirjoita*. (15.–17. p.) Tammi.
- Huhtala, M. & Lindfors, E. (2021). Qualitative Anticipation to Forecast Employees' Future Professional Competencies: Considerations from the Viewpoint of Education. *Techne Series - Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 28(2), 31–40. <https://journals.oslomet.no/techneA/article/view/4360>
- Hussain, S., & Yunus, R. (2021). Right-wing populism and education: Introduction to the special section. *British Educational Research Journal*, 47(2), 247–263. <https://doi.org/10.1002/berj.3726>
- Iisalo, T. (1988). *Kouluopetuksen vaiheita: keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin*. Otava.
- Johns, D. P., & Dimmock, C. (1999). The marginalization of physical education: impoverished curriculum policy and practice in Hong Kong. *Journal of Education Policy*, 14(4), 363–384. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi:2443/10.1080/026809399286242>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Kansanen, P., Uusikylä, K. (2016). *Opettajan didaktiikka*. PS-kustannus. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-451-762-1>
- Kosonen, M., Laaksonen, S-M., Rydenfelt, H. & Terkamo-Moisio A. (2018). Sosiaalinen media ja tutkijan etiikka. *Media & Viestintä*, 41(1). <https://doi.org/10.23983/mv.69924>

- Kentli, F. D. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of educational studies*, 1(2), 83–88. https://www.researchgate.net/profile/Fulya-Damla-Kentli/publication/265989584_Comparison_of_hidden_curriculum_theories/links/5efc6c6c4585155050812872/Comparison-of-hidden-curriculum-theories.pdf
- Kaukinen, L. (2009). Miksi käsityötä peruskouluun? Teoksessa Metsärinne, M. (toim.) *Käsityökasvatus tieteenalana 20 v = Sloyd education 20 years as discipline (47–56). Techne series. Research in sloyd education and crafts science. A.* NordFo; Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Kiilakoski, T. & Oravakangas, A. (2010). Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. *Kasvatus & aika*, 4(1), 7–25.
- Kivirauma, J., Letinen, E. & Rinne, P. (2004). *Johdatus kasvatustieteisiin (5. p.)*. WSOY.
- Laitinen, S., Hilmola, A. & Juntunen, M-L. (2011). Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. *Koulutuksen seurantaraportit*, 2011:1. Opetushallitus.
- LaMore, R., Root-Bernstein, R., Root-Bernstein, M., Schweitzer, J. H., Lawton, J. L., Roraback, E., Peruski, A., VanDyke, M., & Fernandez, L. (2013). Arts and Crafts: Critical to Economic Innovation: Critical to Economic Innovation. *Economic Development Quarterly*, 27(3), 221–229. <https://doi.org/10.1177/0891242413486186>
- Linturi, H., & Rubin, A. (2011). *Toinen koulu, toinen maailma: Oppimisen tulevaisuus 2030*. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/147075/Tutu_2011-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lepistö, J., & Lindfors, E. (2015). From Gender-segregated Subjects to Multi-material Craft: Craft Student Teachers' Views on the Future of the Craft Subject. *Form Akademisk*, 8(3). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.1313>
- L uuttonen, M., Koskennurmi-Sivonen, R., Koski, J. T., Raunio, A-M., Salo-Mattila, K., Seitamaa-Hakkarainen, P. & Syrjäläinen, E. (1999). *Työrukkanen: Tutkimus Helsingin yliopiston käsityöopettajan koulutuksessa*. Helsingin yliopisto. <https://rkosken.kapsi.fi/rukkanen.pdf>
- Matavo, J. M., Womble, M.N. & Jones, K. H. (2013). Engineering and technology students' perceptions of courses. *International Journal of Technology and Design Education*, 23(1), 103–115. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10798-011-9167-3>
- Maio, G. R., & Haddock, G. (2009). *The psychology of attitudes and attitude change*. SAGE.

- Marjanen, P. (2012). Koulukäsityö vuosina 1866–2003. *Kodin hyvinvointiin kasvattavista tavoitteista kohti elämänhallinnan taitoja*. Turun yliopisto.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5143-7>
- Martin, J. (1976). What Should We Do with a Hidden Curriculum When We Find One? *Curriculum Inquiry*, 6(2), 135–151. <https://doi.org/10.2307/1179759>
- Maurya, U. & Mishra, P. (2012). What is a brand? A Perspective on Brand Meaning. *European journal of business and management*, 4(3), 122–133.
<https://www.semanticscholar.org/paper/What-is-a-brand-A-Perspective-on-Brand-Meaning-Maurya-Mishra/b1ade8a0cc4093393d85cb0f43dcb128113cf513>
- Metsämuuronen, J. (2008). *Metodologian perusteet ihmistieteissä*. (4. p.). International Methelp.
- Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. (2009). *Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Microsoft. (n.d.). Copilot. Haettu 15.2.2026 osoitteesta <https://www.microsoft.com/fi-fi/microsoft-copilot/for-individuals?form=MY02P9>
- Microsoft. (2026). Global AI Adoption in 2025. A Widening Digital Divide. AI Economy Institute. Haettu 15.2.2026 osoitteesta <https://www.microsoft.com/en-us/corporate-responsibility/topics/ai-economy-institute/reports/global-ai-adoption-2025/>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (4. ed). SAGE Publications, Inc. US.
- Mudde, C. & Kaltwasser, C. R. (2013). Populism. Teoksessa Freedon, M. & Stears, M. (toim.) *The Oxford Handbook of Political Ideologies*.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199585977.013.0026>
- Niiranen, S., & Rasinen, A. (2022). Teknologiakasvatuksen tulevaisuus – suomalaisessa perusopetuksessa: Käsitteiden juurilta kohti uutta. *Kasvatus*. 53(1), 33–45.
- Niska, M., Olakivi, A. & Vesala, K. (2018). Haastattelumenetelmän tulkinnat sosiaalitieteellisessä diskurssintutkimuksessa: esimerkkinä laadullisen asennetutkimuksen lähestymistapa, *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 2018:11, 93–113. <https://doi.org/10.30660/afinla.69046>
- Nuutinen, A., Soini-Salomaa, K., & Kangas, K. (2014). Käsitteiden tulevaisuuksia - elinikäisen osaamisen visioita, haasteita ja mahdollisuuksia. Teoksessa S. Karppinen, A. Kouhia, & E. Syrjäläinen (Toim.), *Kättä pidempää: Otteita käsityön tutkimuksesta ja käsitteellistämisestä* (203–219). Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja, 33. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/43167>

- Nyyssölä, K. (2022.) *Koulutus tulevaisuudessa*. Opetushallitus. Haettu 11.3.2026 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Koulutus_tulevaisuudessa.pdf
- Opetushallitus. [OPH]. (29.8.2024). *Opetushallitus tukee taito- ja taideaineiden ylioppilaskokeiden valmistelua*. Opetushallitus. Haettu 30.3.2026 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2024/opetushallitus-tukee-taito-ja-taideaineiden-ylioppilaskokeiden-valmistelua>
- Opetushallitus. [OPH]. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Haettu 30.3.2026 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- Opetushallitus. [OPH]. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu 30.3.2026 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. [OPH]. (n.d.) *Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat*. Haettu 10.3.2026 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat>
- Oikeusministeriö. (n.d.) *Kansalaisaloite.fi*. Haettu 11.3.2026 osoitteesta. <https://www.kansalaisaloite.fi/fi>
- Oikeusministeriö. (n.d.) *Otakantaa.fi*. Haettu 11.3.2026 osoitteesta <https://www.otakantaa.fi/fi/>
- Otieno, D. & Matoke, V. (2014). Social media as tool for Conducting Academic Research. *International Journal of Advanced Research in Computer Science and Software Engineering*, 4(1), 962-967.
- Perusopetuslaki. 628/1998 §11. Haettu 17.3.2026 osoitteesta https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/628#chp_4_sec_10_heading
- Pinar, W. (2006). The synoptic text today and other essays: curriculum development after the reconceptualization. 163–178. *Peter Lang*. <https://research-ebSCO-com.ezproxy.utu.fi/c/sk55le/search/advanced/publications/8TMB?selectedDb=esujnh&db=esu>
- Phillipp-Muller, A., Lee, S. & Petty, R. (2022). Why are people antiscience, and what can we do about it? *PNAS*.119(30). <https://doi.org/10.1073/pnas.2120755119>
- Puurula, A. (1998). *Ei koulua vaan elämää varten: ajatuksia taide- ja taitokasvatuksen asemasta koulussa*. Helsingin yliopisto.

- Rajakaltio, H. (2011). Moninaisuus yhtenäisyydessä: peruskoulu muutosten ristipaineissa. *Acta Universitatis Tamperensis*; No. 1686. Tampere University Press.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66847/978-951-44-8654-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rasinen, A., Virtanen, S., & Miyakawa, H. (2009). Teknologiakasvatuksen analyysi viiden EU-maan opetussuunnitelmissa ja teknologiakasvatuksen haasteet – suomalainen näkökulma. Teoksessa H. Miyakawa (toim.), *Cross border: International cooperation in industrial technology education* (67–84). Aichin kasvatustieteiden yliopisto.
- Rautiainen, M., & Veijola, A. (2020). Alakulttuurin tuho ja uuden synty eli kuinka historia synnytetään uudelleen. Teoksessa Tarnanen, M. & Kostiainen, E. (toim.), *Ilmiömaistä!: ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista* (181–196). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7793-1>
- Rokka, P. (2011). Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. *Acta Universitatis Tamperensis*, 1615, 372.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66741/978-951-44-8456-8.pdf>
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2013). *Tutkimuksen voimasanat* (1.–2. p.). Sanoma Pro.
- Rontu, E. (2024). Arvot ja aatteellinen muutos koulutuspolitiikassa. *Kasvatus & Aika*, 18(2), 40–62. <https://doi.org/10.33350/ka.109509>
- Räty, H. (2003). The significance of parents' evaluations of their own school for their educational attitudes. *Social Psychology of Education* 6.
<https://research.ebsco.com/c/sk55le/viewer/pdf/ueve5oulzf?route=details>
- Rönkkö, M.-L., Mommo, S. & Aerila, J.-A. (2016). The Teachers' Views on the Significance of the Design and Craft Teaching in Finland. *Design and Technology Education: An International Journal* 21.2. <https://doi.org/10.24377/DTEIJ.article1590>
- Savin-Baden, M. & Major, C. H. (2013). *Qualitative research: the essential guide to theory and practice*. Milton Park: Routledge.
- Singh, P., & Kwok, H. (2023). Curriculum inquiry: insights from Basil Bernstein's sociology of education. *Curriculum Perspectives*, 43(2), 193–198.
<https://doi.org/10.1007/s41297-023-00215-w>
- Seitamaa-Hakkarainen, P. (2009). Pohdintoja käsityön kuvasta. Teoksessa Aro, A., Hartikainen, M., Hollo, M., Järnefelt, H., Kauppinen, E., Ketonen, H., Manninen, M., Pietilä, M., & Sinko, P. (Toim.), *Taide ja taito – Kiinni elämässä*. Taide- ja

- taitokasvatuksen julkaisu. 63–75. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/49220_taide_ja_taito.pdf
- Seppänen, P. (2018). Koulutuspolitiikka vertailevassa kansainvälisessä koulutustutkimuksessa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 83(4).
https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137549/YP1804_Seppanen.pdf?sequence=1
- Seppänen-Järvelä, R., Åkerblad, L., & Haapakoski, K. (2019). Monimenetelmällisen tutkimuksen integroivat strategiat. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84(3).
<https://www.julkari.fi/server/api/core/bitstreams/0c45d7ce-7f30-4072-8fd6-ab85316e2823/content>
- Tikkanen, P. (2008). " Helpompaa ja hausempaa kuin luulin": matematiikka suomalaisten ja unkarilaisten perusopetuksen neljäsluokkalaisten kokemana. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, (337).
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18042/9789513932473.pdf;jsessionid=5196571A3AC63B6933B023C3B8320721?sequence=1>
- Todor, R. D. (2014). The importance of branding and rebranding for strategic marketing. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov. Economic Sciences. Series V*, 7(2), 59. <https://www.scribd.com/document/369223077/I-08-Todor-Raluca>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Turun yliopisto. (2023). Linjaus. Tekoäly tutkimuksessa. Haettu 15.2.2026 Turun yliopiston intranetissä. https://intranet.utu.fi/fi/Yksikko/tutkimuksen-toimiala/Documents/Vararehtorin%20linjaus_tekoäly%20tutkimuksessa_final_signed.pdf
- Turun yliopisto. (n.d.). Tutkimuksen eettisyys Turun yliopistossa. Haettu 6.11.2025 osoitteesta <https://www.utu.fi/fi/tutkimus/eettisyys>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö* (HTK). Haettu 21.1.2026 osoitteesta <https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk>
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turun yliopisto.
- Valli, R. (2018). Aineiston keruu kyselylomakkeella. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 92–116. PS-kustannus.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita*

tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. 92–116. PS-kustannus.

Valtioneuvoston asetus (286/2024) perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta. Haettu 17.3.2026 osoitteesta

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

Valtioneuvoston asetus ylioppilastutkinnosta. 612/2019, §4. Haettu 17.3.2026 osoitteesta

https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2019/612#sec_1

Veeber, E., Syrjäläinen, E., & Lind, E. (2015). A discussion of the necessity of craft education in the 21st century. *Techne Series: Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 22(1), 15–29.

Vehkalahti, K. (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Finn Lectura.

<http://doi.org/10.31885/9789515149817>

Vickery, C., & Hardy, A. (2023). What do teachers of D&T think are the reasons for the decline of the subject in England? *Design and Technology Education: An International Journal*. 28(2), 70–88. <https://doi.org/10.24377/DTEIJ.article1187>

Vilkka, H. & Mankki V. (2024). *Johdatus monimenetelmätutkimukseen*. Santalahti.

Xuelong, H. (2025). Recontextualising powerful knowledge within an ‘organic unity’ of vertical and horizontal knowledge. *Cambridge Journal of Education*, 55(1), 21–38.

<https://doi.org/10.1080/0305764X.2024.2444451>

Young, M., & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of education*, 1(3), 229-250. <https://doi.org/10.1002/rev3.3017>

Zitek, E. M., & Phillips, L. T. (2020). Ease and control: The cognitive benefits of hierarchy. *Current Opinion in Psychology*, 33, 131-135.

<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.07.015>

Äärelä, T. (2012). ”Aika paljolla vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla.”: nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-586-1>

Liitteet

Liite 1. Facebook -ryhmät listattuna

Ryhmän nimi	Saavutettavuus	Kyselyn julkaisu
Turun seudun puskaradio	Julkinen ryhmä, 100,4 t jäsentä.	Julkaistu 7.11.2025
Lapin mainos puskaradio	Julkinen ryhmä, 1,1 t jäsentä.	Julkaistu 7.11.2025
Puskaradio Rovaniemi	Suljettu ryhmä, 22,5 t jäsentä.	Julkaistu 7.11.2025
Oulun puskaradio	Suljettu ryhmä, 57,2 t jäsentä.	Julkaistu 7.11.2025
Puskaradio Pohjois-Pohjanmaa	Suljettu ryhmä, 800 jäsentä.	Julkaistu 7.11.2025
Puskaradio Kainuu	Suljettu ryhmä, 10,8 t jäsentä.	Julkaistu 7.11.2025
Puskaradio Etelä-Pohjanmaa	Suljettu ryhmä, 5,1 t jäsentä.	Julkaistu 7.11.2025
Keski-Suomen ilmoitustaulu	Julkinen ryhmä, 15,4 t jäsentä.	Julkaistu 7.11.2025
Vaasan julkinen puskaradio	Suljettu ryhmä. 40 t jäsentä.	Ei julkaistu, liittymispyyntöä ei hyväksytty.
Pohjois-Savon puskaradio	Julkinen ryhmä, 8,7 t jäsentä.	Julkaistu 7.11.2025
Pohjois-Karjalan puskaradio	Suljettu ryhmä, 12,5 t jäsentä.	Julkaistu 7.11.2025
Mikkelin puskaradio ilman sääntöjä	Julkinen ryhmä, 12,9 t jäsentä.	Julkaistu 7.11.2025
Puskaradio Lappeenranta ja ympäristökunnat	Julkinen ryhmä, 21,8 t jäsentä.	Julkaistu 7.11.2025
Kouvolan puskaradio	Suljettu ryhmä, 23 t jäsentä.	Julkaistu 7.11.2025
Puskaradio Lahti	Suljettu ryhmä, 19,1 t jäsentä.	Julkaistu 7.11.2025
Puskaradio Pirkanmaa	Suljettu ryhmä, 13,2 t jäsentä.	Julkaistu 7.11.2025
Puskaradio Tampere - puskaradio	Julkinen ryhmä, 137,3 t jäsentä.	Ei julkaistu, ylläpito hylännyt julkaisupyynnön.
Puskaradio Satakunta	Suljettu ryhmä, 7,2 t jäsentä.	Julkaistu 7.11.2025

Puskaradio Hämeenlinna	Julkinen ryhmä, 26,5 t jäsentä.	Julkaistu 7.11.2025
Puskaradio Helsinki	Suljettu ryhmä, 155,4 t jäsentä.	Julkaistu 7.11.2025
Tampere puskaradio sensuroimaton	Julkinen ryhmä, 5,5 t jäsentä.	Julkaistu 12.11.2025, ylläpito poistanut 12.11.2025
Puskaradio Helsinki-Espoo-Vantaa	Suljettu ryhmä, 21,6 t jäsentä.	Julkaistu 12.11.2025
Tuskaradio Tampere – Tampereen vapaa puskaradio	Julkinen ryhmä, 17,3 t jäsentä.	Julkaistu 12.11.2025

Liite 2. Kyselylomake

Oppiaineet ja asenteet

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

1. Ikäsi *

- alle 20
- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 61-70
- 70+
- En halua vastata

2. Sukupuolesi *

- Nainen
- Mies
- Muu
- En halua vastata

3. Koulutusasteesi *

- Peruskoulu
- Toisen asteen koulutus
- Alempi korkeakoulututkinto
- Ylempi korkeakoulututkinto
- Muu
-

4. Kuinka tärkeänä pidät seuraavia oppiaineita oppilaan tulevaisuuden kannalta? 1 = ei kovin tärkeä, 5 = erittäin tärkeä. *

	1	2	3	4	5
Suomen kieli	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Englanti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ruotsi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maantieto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Käsityö	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uskonto & elämäkatsomustieto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Historia & yhteiskuntaoppi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musiikki	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuvataide	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikunta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fysiikka & kemia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Terveystieto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kotitalous	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Matematiikka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Mikä tekee mielestäsi oppiaineesta tärkeän? *

700 merkkiä jäljellä

6. Mikä tekee mielestäsi oppiaineesta ei kovin tärkeän? *

700 merkkiä jäljellä

7. Mitkä oppiaineet tuovat turvaa työllistymiseen? Voit valita useamman, rullaamalla näet kaikki vaihtoehdot. *

- Suomen kieli
- Englanti
- Ruotsi
- Maantieto & biologia
- Käsityö
- Matematiikka
- Uskonto & elämäkatsomustieto
- Fysiikka & kemia
- Historia & yhteiskuntaoppi
- Musiikki
- Liikunta
- Kuvataide
- Terveystieto
- Kotitalous

8. Taito- ja taideaineet ovat tärkeitä. *

	1	2	3	4	5	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

9. Käsityö on tärkeä oppiaine. *

	1	2	3	4	5	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

10. On aiheellista, että "lukuaineilla" on suurin painotus opetussuunnitelmassa. *

	1	2	3	4	5	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

11. Käsiyö olisi hyvä lisä opetussuunnitelmiin myös sellaisissa maissa, joissa se ei ole jo osa opetussuunnitelmaa. *

	1	2	3	4	5	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

12. Käsiyön opiskelu koulussa on hyödyllistä myöhemmin työelämässä. *

	1	2	3	4	5	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

13. Käsiyön opiskelu koulussa on hyödyllistä myöhemmissä jatko-opinnoissa. *

	1	2	3	4	5	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

14. Käsiyön opiskelu koulussa valmistaa tulevaisuuden työelämään. *

	1	2	3	4	5	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

15. Käsiyön opiskelu koulussa opettaa arjen taitoja. *

	1	2	3	4	5	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

16. Ovatko käsiyön oppimistulokset mielestäsi mitattavissa? *

	1	2	3	4	5	
Eivät ole mitattavissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ovat mitattavissa

17. Millaisiin työtehtäviin koulukäsityö valmistaa? *

700 merkkiä jäljellä

18. Pitäisikö käsityötä opettaa kaikissa lukioissa? *

	1	2	3	4	5	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

19. Onko akateeminen tieto tärkeämpää kuin arkipäiväinen? *

	1	2	3	4	5	
Ei ole tärkeämpää *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	On tärkeämpää

20. Onko käsityö mielestäsi? *

	1	2	3	4	5	
Akateemista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ammatillista

21. Onko sinulle selkeää, mitä käsityön tunneilla tehdään? *

	1	2	3	4	5	
Ei yhtään selkeää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin selkeää

22. Voiko käsityö tukea muiden aineiden oppimista? *

	1	2	3	4	5	
Ei voi tukea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Voi tukea

23. Tekemällä oppiminen on tärkeää. *

	1	2	3	4	5	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

24. Mitä tarpeita käsityön oppiaine palvelee? *

700 merkkiä jäljellä

25. Millaisen oppilaan ajattelet valitsevan käsityön valinnaiseksi? *

700 merkkiä jäljellä

Liite 3. Tietosuojailmoitus



Tietosuojailmoitus

1 (3)

EU:n yleinen tietosuoja-asetus,
artiklat 13 ja 14

1. Rekisterin nimi	Käsityö oppiainehierarkiassa
2. Rekisterinpitäjä	<p>Verna Donner verna.e.donner@utu.fi</p> <p>Sofia Saari sofia.j.saari@utu.fi</p> <p>Turun yliopisto, Rauman kampus Seminaarinkatu 1 26100 Rauma</p>
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	<p>Verna Donner verna.e.donner@utu.fi</p> <p>Sofia Saari sofia.j.saari@utu.fi</p>
4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot	<p>DPO@utu.fi +358 29 450 4361</p>
5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Tutkimuksessamme keräämme tietoa Webropol-kyselyn avulla vastaajien asenteista käsityönoppiainetta kohtaan. Selvitämme, miten käsityö sijoittuu oppiainehierarkiaan.</p> <p>Linkki kyselyyn julkaistaan sosiaalisessa mediassa, Metan Facebookissa maakuntasidonnaisissa ryhmissä.</p> <p>Kyselylomakkeella keräämme tietoa vastaajien asenteista ja käsityksistä käsityönoppiainetta kohtaan.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> muu mikä _____</p>

Turun yliopisto • University of Turku

FI-20014 Turun yliopisto, Finland • www.utu.fi

Puhelin/Telephone +358 29 450 5000 • Faksi/Fax +358 29 450 5040

6. Käsiteltävät henkilö-tietoryhmät	<p>Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja:</p> <p>Sukupuoli, ikä, koulutusaste, sekä vastaajan käsityksiä/asenteita käsityönoppiainetta kohtaan.</p>
7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.
8. Tiedot tietojen siirrostä kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
9. Henkilötietojen säilytämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	<p>Tutkimusaineisto kerätään sähköisen Webropol-kyselyn avulla, kysely ei sisällä suoria henkilötietoja. Tiedostot säilytetään tietoturvallisesti läpi koko tutkimusprosessin ja sen jälkeen 5 vuoden ajan yliopiston ohjeistuksen mukaisesti.</p>
10. Rekisteröidyn oikeudet	<p>Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää tai vaikeuttaa käsittelyä.</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle. Yhteyshenkilö rekisteröidyn oikeuksiin ja velvollisuuksiin liittyvissä asioissa on Turun yliopiston tietosuojavastaava, yhteystiedot ilmoituksen alussa.</p> <p><i>Käsittelyperusteena ei ole suostumus.</i></p>

11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Henkilötietoja kysymme sähköisellä kyselylomakkeella, jonka jaamme sosiaalisessa mediassa Metan Facebookissa maakuntasidonnaisissa ryhmissä.
12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

Liite 4. Summamuuttujat

Suhtautuminen käsityön oppiaineeseen.

Väittämä	Skaalaus
Kuinka tärkeänä pidät seuraavia oppiaineita oppilaan tulevaisuuden kannalta?	1 = ei kovin tärkeä, 5 = erittäin tärkeä
Käsityö on tärkeä oppiaine.	1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä
Käsityö olisi hyvä lisä opetussuunnitelmiin myös sellaisissa maissa, joissa se ei ole jo osa opetussuunnitelmaa.	1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä
Käsityön opiskelu koulussa on hyödyllistä myöhemmin työelämässä.	1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä
Käsityön opiskelu koulussa on hyödyllistä myöhemmissä jatko-opinnoissa.	1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä
Käsityön opiskelu koulussa opettaa arjen taitoja.	1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä
Pitäisikö käsityötä opettaa kaikissa lukioissa?	1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä

Ymmärrys käsityön oppiaineesta.

Väittämä	Skaalaus
Ovatko käsityön oppimistulokset mielestäsi mitattavissa?	1 = ei ole mitattavissa, 5 = ovat mitattavissa
Onko sinulle selkeää, mitä käsityön tunneilla tehdään?	1 = ei yhtään selkeää, 5 = täysin selkeää
Voiko käsityö tukea muiden aineiden oppimista?	1 = ei voi tukea, 5 = voi tukea
Käsityön opiskelu koulussa valmistaa tulevaisuuden työelämään.	1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä
Tekemällä oppiminen on tärkeää.	1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä

Liite 5. Miten tärkeinä vastaajat pitivät kutakin oppiainetta asteikolla 1–5

Oppiaine	1	2	3	4	5	Keskiarvo
Suomen kieli	0 %	0 %	0 %	13,8 %	86,2 %	4,9
Englanti	0 %	0 %	1,7 %	20,7 %	77,6 %	4,8
Ruotsi	13,8 %	8,6 %	37,9 %	22,4 %	17,3 %	3,2
Maantieto	0 %	1,7 %	31,0 %	34,5 %	32,8 %	4,0
Käsityö	3,5 %	3,5 %	31,0 %	24,1 %	37,9 %	3,9
Uskonto & elämäkatsomustieto	13,8 %	20,7 %	36,2 %	19,0 %	10,3 %	2,9
Historia & yhteiskuntaoppi	0 %	1,7 %	29,3 %	36,2 %	32,8 %	4,0
Musiikki	5,2 %	22,4 %	31,0 %	25,9 %	15,5 %	3,2
Kuvataide	5,2 %	19,0 %	29,3 %	31,0 %	15,5 %	3,3
Liikunta	1,7 %	6,9 %	12,1 %	44,8 %	34,5 %	4,0
Fysiikka & kemia	0 %	10,3 %	37,9 %	25,9 %	25,9 %	3,7
Terveystieto	1,7 %	3,4 %	19,0 %	20,7 %	55,2 %	4,2
Kotitalous	1,7 %	3,5 %	10,3 %	29,3 %	55,2 %	4,3
Matematiikka	1,7 %	0 %	15,5 %	24,2 %	58,6 %	4,4
Yhteensä						3,9