

**“Kulttuuriperintöopetus on kulttuurin opettamista ja
viemistä eteenpäin, jotain jota tekee tietosesti tai
tiedostamatta”**

Käsityötä opettavien opettajien näkemyksiä kulttuuriperintöopetuksesta käsityöoppiaineessa

Käsityökasvatus
pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Eveliina Haltia
Mari Hamppula

Ohjaaja:
Dosentti Jaana Lepistö

16.04.2021

Rauma

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Käsityökasvatus

Tekijät: Eveliina Haltia ja Mari Hamppula

Otsikko: “Kulttuuriperintöopetus on kulttuurin opettamista ja viemistä eteenpäin, jotain jota tekee tietosesti tai tiedostamatta” – Käsityötä opettavien opettajien näkemyksiä kulttuuriperintöopetuksesta käsityöoppiaineessa

Ohjaaja: Dosentti Jaana Lepistö

Sivumäärä: 58 sivua, 4 liitesivua

Päivämäärä: 16.04.2021

Tutkimuksen tarkoituksena oli kerätä tietoa käsityötä opettavien opettajien näkemyksistä kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta käsityöoppiaineessa. Tutkimustuloksiin pohjautuvat johtopäätökset tuovat uutta tietoa kulttuuriperintöopetuksen nykytilasta käsityöoppiaineessa. Aiempien tutkimusten perusteella johdettiin tutkielman tutkimuskysymys: Millaisia näkemyksiä käsityötä opettavilla opettajilla on kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta käsityöoppiaineessa? Tutkimuksen keskeiset käsitteet ovat käsityö, käsityöoppiaine perusopetuksessa, käsityön kulttuuriperintö ja kulttuuriperintöopetus käsityöoppiaineessa. Tutkimuksen taustateoriassa tarkastellaan käsityötä sekä koulun käsityöoppiainetta ja sen sisältöjä. Lisäksi taustateoriassa käsitellään käsityön kulttuuriperintöä sekä kulttuuriperintöopetusta käsityöoppiaineessa.

Aineistonkeruu toteutettiin keräämällä taustatiedot lomakkeella, vapaamuotoisella kirjoitelmalla sekä haastattelemalla. Haastatteluaineisto kerättiin haastattelemalla ala- ja yläkoulun käsityötä opettavia opettajia puhelinhaastatteluin. Tutkimuksessa kerätty kvalitatiivinen aineisto analysoitiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia käyttäen.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että näkemykset kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta käsityöoppiaineessa olivat monipuolisia. Haastateltavien vastauksissa esiintyi kulttuuriperintöopetuksesta erilaisia näkemyksiä, joista oli havaittavissa aineiston luokittelussa esiin nousseita keskenään yhteneviä piirteitä. Lisäksi haastateltavat kertoivat kulttuuriperintöopetuksen kehittämiseksi erilaisia näkemyksiä kehitysehdotuksista, joita voi tulevaisuudessa hyödyntää kulttuuriperintöopetuksen kehittämisessä käsityöoppiaineessa. Tutkimuksesta saatujen tulosten perusteella käsityötä opettavat opettajat voivat kiinnittää huomiota kulttuuriperintöopetukseen sekä kehittää sitä omassa opetuksessaan.

Laadullisena tutkimuksena tutkimus tuotti monipuolisesti tietoa tutkimukseen osallistuneiden näkemyksistä kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta käsityöoppiaineessa. Tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä koskemaan kaikkien käsityötä opettavien opettajien näkemyksiä tutkimuksen pienen otoksen, sekä fenomenografisen tutkimussuuntauksen takia. Tutkimuksesta oli johdettavissa aiheita jatkotutkimukselle. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää kulttuuriperintöopetuksen kehittämiseen perusopetuksessa.

Avainsanat: käsityö, kulttuuriperintö, käsityöoppiaine, kulttuuriperintöopetus

Sisällys

1 Johdanto.....	3
2 Tutkielman keskeiset käsitteet	5
2.1 Käsiyö	5
2.2 Käsiyöoppiaine perusopetuksessa	7
2.3 Käsiyön kulttuuriperintö.....	9
2.4 Kulttuuriperintöopetus käsiyöoppiaineessa.....	11
3 Tutkimuksen tarkoitus.....	14
3.1 Teoreettinen viitekehys	14
3.2 Tutkimuksen tavoite.....	16
4 Tutkimuksen toteuttaminen	18
4.1 Laadullinen tutkimusote	18
4.2 Fenomenografinen tutkimusstrategia	19
4.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja otanta	20
4.4 Aineiston hankinta	21
4.5 Aineiston litterointi.....	23
4.6 Aineiston analyysi.....	24
5 Tutkimuksen tulokset.....	27
5.1 Tutkimusjoukon yleistä kuvailua	27
5.2 Näkemyksiä kulttuuriperintöopetuksesta	28
5.3 Kulttuuriperintöopetuksen rooli käsiyöoppiaineessa.....	30
5.4 Kulttuuriperintöopetuksen moninaisuus käsiyöoppiaineessa	32
5.5 Kulttuuriperintöopetuksen riittävyys omassa käsiyön opetuksessa	34
5.6 Kulttuuriperintöopetuksen tulevaisuus käsiyöoppiaineessa.....	35
5.7 Kulttuuriperintöopetuksen mahdollisuudet käsiyöoppiaineessa	37
6 Johtopäätökset ja pohdinta	40
6.1 Johtopäätökset.....	40

6.2 Tutkimuksen uskottavuuden ja luotettavuuden tarkastelua	44
6.3 Tutkimuksen eettisyyden tarkastelua.....	47
6.4 Jatkotutkimusehdotukset.....	48
Lähteet.....	50
Liitteet.....	59
 Liite 1. Saatekirje.....	59
 Liite 2. Taustatiedot ja vapaamuotoinen kirjoitelma	61
 Liite 3. Haastattelun runko	62

1 Johdanto

Vuonna 2018 eurooppalaisen kulttuuriperintövuoden tavoitteena oli rohkaista ihmisiä huomioimaan eurooppalainen kulttuuriperintö ja sitoutumaan siihen. Tästä muodostui slogan, joka koskee koko Eurooppaa: ”Our heritage: where the past meets the future.” Erilaisten teemavuoteen liittyvien tapahtumien kautta haluttiin mahdollistaa ihmisille osallisuuden ja läheisyyden kokeminen kulttuuriperintönsä kanssa. Sivuston mukaan kulttuuriperintö koostuu aineellisesta ja aineettomasta kulttuuriperinnöstä. Käsityöperinne sijoittuu aineettomaan kulttuuriperintöön. (European Year of Cultural Heritage 2019.)

Unesco on laatinut yleissopimuksen aineettoman kulttuuriperinnön suojelemisesta, joka on astunut Suomessa voimaan vuonna 2013. Yleissopimuksessa todetaan, että osapuolten tehtävänä on lisätä koulutus-, tietoisuuden vahvistamis- ja tiedotusohjelmia, jotka kohdistetaan nuorisolle. Aineettoman kulttuuriperinnön tunnistaminen, kunnioittaminen ja edistäminen kuuluu jokaiselle yhteiskunnassa. (Valtioneuvoston asetus aineettoman kulttuuriperinnön suojelemisesta tehdyn yleissopimuksen voimaansaattamisesta 2013, 9–10.)

Taitoliitto on nimetty Unescon aineettoman kulttuuriperinnön asiantuntijajärjestöksi. Taitoliitto on vaalinut ja edistänyt käsityötaitoa yli sata vuotta. Haastattelussa Taitoliiton toiminnanjohtaja Minna Hyytiäinen toteaa, että perinteisten käsityötaitojen oppiminen ja taitojen välittäminen tuleville sukupolville on arvokasta kulttuurista pääomaa ja tarkoituksena on huolehtia, että nämä kädentaidot ovat tulevaisuudessa myös osa elävää suomalaista kulttuuriperintöä. (Yle 2020.)

Tämän tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa käsityötä opettavien opettajien näkemyksistä kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta käsityöoppiaineessa. Kulttuuriperintöopetus on kulttuuriperintöön liitettävää opetusta (Tornberg & Venäläinen 2008, 66). Kohdejoukkona on sekä ala- että yläkoulun käsityötä opettavat opettajat. Tutkimus on laadullinen. Tutkimusstrategia on fenomenografinen. Fenomenografisen tutkimuksen tarkoitus on tuoda esiin ihmisten käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Dahlgren & Johansson 2019, 179; Metsämuuronen 2005, 210; Saaranen-Kauppinen & Puusniikka 2006). Tässä tutkimuksessa tutkitaan käsityötä opettavien opettajien näkemyksiä kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta. Aineistonkeruumenetelminä ovat taustatietolomake, vapaamuotoinen kirjoitelma ja puolistrukturoitu haastattelu. Tutkimuksen aineiston analyysi tapahtuu teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Kulttuuriperintöopetuksen toteutumista käsityöoppiaineessa päädyttiin tutkimaan molempien kiinnostuksesta ja huolesta käsityön kulttuuriperinnön säilymistä kohtaan. Tällä tutkimuksella halutaan kerätä tietoa käsityötä opettavien opettajien näkemyksistä kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta käsityöoppiaineessa. Tämän tutkimuksen avulla halutaan saada tietoa kulttuuriperintöopetuksen nykytilasta käsityöoppiaineessa, jotta käsityötä opettavat opettajat voivat kiinnittää huomiota kulttuuriperintöopetukseen sekä kehittää sitä omassa opetuksessaan. Tätä tutkimusta tarvitaan, jotta tulevat sukupolvet saisivat käsityön kulttuuriperintöön liittyvää opetusta, jolloin käsillä tekemisen kulttuuri säilyisi Suomessa.

Aiemmissä tutkimuksissa on tutkittu käsitöitä ja kulttuuriperintöä erilaisista näkökulmista. Kokko ja Räisänen (2019) ovat tutkineet käsityökasvatuksen roolia tekstiilikäsityön perinteiden ylläpitämisessä käsityönopettajakoulutuksen näkökulmasta (Kokko & Räisänen 2019). Kokko ja Dillon (2016) lähestyivät asiaa vaihto-opiskelijoiden näkökulmasta, kun he tutkivat heidän kokemuksiaan ja käsityksiään käsityöstä ja kulttuuriperinnöstä (Kokko & Dillon 2016). Pajarinen ja Virtanen (2018) tutkivat Pro gradu -tutkielmassaan kulttuuriperintökasvatusta käsityöpajatoiminnassa (Pajarinen & Virtanen 2018). Käsityötä opettavien opettajien näkökulmasta kulttuuriperintöopetuksen toteuttamista ei ole vielä tutkittu, joten tässä tutkimuksessa selvitetään heidän näkemyksiään aiheesta.

2 Tutkielman keskeiset käsitteet

2.1 Käsityö

Käsityö on työskentelyä käsin tai käsityönä valmistettava tuotos, johon liitetään materiaalin muotoilu ja käsittely. Käsityö voidaan nähdä produktina eli tavoite on valmiissa tuotteessa, jolla voi olla merkitys ihmisen elämään muodinmukaisesti, taloudellisesti, käytännöllisesti tai kodinhoidollisesti. Tuote on käsityöprosessin ulkoinen tulos, joka voi olla konkreettinen esine. Toinen näkökulma käsityöhön on tekemisen prosessi, jossa merkitys on itse käsillä tekemisessä. (Anttila 1983, 6, 37–38.)

Peltonen (1988) on määritellyt käsityön eksistenssi- eli olemassaoloehdot. Käsityön on oltava ihmistoimintaa ja käsityöllä on hyvä olla jokin tarkoitus. Käsityötä on opetettava ja opittava välittämällä taitoja ihmiseltä sekä sukupolvelta toiselle. Työn tekoon on sitouduttava, niin kuin myös käsillä tekemisen valmistumisprosessiin. (Peltonen 1988, 12.) Suomalaiselle käsityö-termille on monien maiden käänkösvastineilla vanhahtava kaiku. Suomessa termiin on liitetty arvostava merkitys. Se johtuu mahdollisesti halusta säilyttää olennainen kulttuuriperintö elävänä. Lisäksi se saattaa johtua nykyisestä arvostetusta korkeakoulukontekstista uutena opetuksen ja tutkimuksen alueena. (Anttila 2003, 77.)

Käsityöt voivat olla ihmisten, omaan päivittäiseen arkeen tekemiä tuotteita, kuten vaatteita tai huonekaluja (Yanagi 2010, 168). Käsityö on tietämistä ja oppimista, eikä pelkästään tuotteen suunnittelua ja tekemistä. Käsitöiden tekijä kokee tehdessään tyydytystä, sillä hän tuntee, että hänellä on käsitöiden suunnitteluun ja tekemiseen vaadittavaa tietoisuutta. (Kouhia 2016a, 275.) Ihmiset ovat tekijöitä, ja kaiken heidän tekemisensä keskipisteenä on käsityö (Jaffe 2014, 1). Käsityöntekijällä on materiaalitietoutta, joka riippuu hänen uteliaisuudestaan materiaaliin (Sennett 2009, 120). Käsityötaito on erilaisia henkisiä ja fyysisiä valmiuksia, jotka mahdollistavat monipuolisen käsitöiden tekemisen (Kojonkoski-Rännäli 2014, 24).

Kouhia (2012) on tutkinut käsityön merkityksiä ihmisille. Tutkimuksen aineiston analysoinnissa annetut merkitykset käsityölle pystyttiin luokittelemaan kahdeksaan kategoriaan, jotka olivat käytännölliset, materiaaliset, esteettiset, ilmaisulliset, kokemusperäiset, moniaistilliset, yhteisöön liittyvät ja narratiiviset merkitykset. Esimerkiksi yhteisöön liittyvissä merkityksissä yhtenä osa-alueena erottui kulttuurinen yhteisöllisyyden tunne, johon sisältyi kansanperinne ja kulttuurinen

identiteetti. (Kouhia 2012, 25–30.) Pöllänen (2013) toteaa käsityöntekijöiden kokevan erilaisia merkityksiä käsitöille. Merkitykset pystyttiin jaottelemaan kolmeen luokkaan, jotka olivat käsitöiden merkitys ja arvo, tunteet, joita käsitöitä tehdessä tunnetaan sekä käsitöiden tekemisen kokonaisvaltaisuus ja tarkoituksellisuus. Tutkimuksen tulosten mukaan käsityöt loivat yhteyden sukupolvien välille, vaikka jotkut käsitöiden tekijät halusivatkin tehdä käsitöitä yksinään. (Pöllänen 2013, 221–224.)

Kädentaidot ovat yksi niistä taidoista, jotka opitaan yhteisöltä, perheeltä tai kansalaisjärjestöiltä (Anttila 1983, 4; Linko 1997, 58). Vanhemmat sukupolvet ovat tehneet käsitöitä lähinnä tarpeeseen, jolloin käsitöiden oppiminen tapahtui pääosin kotona (Heikkinen 1997, 85–87). Käsitöitä ei aina tehdä elannon hankkimisen tai elämässä selviytymisen vuoksi, vaan syitä tekemiselle voidaan löytää luovuudesta ja viihtymisestä. Nykyään käsityötä pidetään vapaa-ajan, ja myös työajan, tuottamistoimintana, jossa luovuudelle annetaan tilaa. (Kojonkoski-Rännäli 2014, 58–59.)

Käsityö on Suomessa osa kansallista kulttuuria (Saugmann 2001, 392). Käsityö voidaan liittää kansanidentiteettiin ja erilaisilla käsityötuotteilla voi olla vahva painoarvo identiteetin kantajina (Lund 2001, 288). Käsityö liitetään osaksi positiiviseksi miellettyä kansankulttuuria, jolloin se tulee osaksi myös kansallista perintöä. Käsityön kansallista perinnettä tulisi siirtää sukupolvelta toiselle ja sitä kautta ohjata nuoria käsillä tekemiseen. (Heikkinen 1997, 88.) Yksi käsityön olemassaolon edellytys onkin käsityötaitojen opettaminen muille, muun muassa sukupolvelta toiselle (Peltonen 1988, 13).

Tässä tutkimuksessa käsityö ymmärretään sekä käsityön tekemisen prosessina että päämääränä valmistaa tuote käsin tai käsityönä (Anttila 1983, 37). Käsitöiden tekemisen nähdään vaativan niin henkistä kuin fyysistäkin tietämistä ja oppimista (Kojonkoski-Rännäli 2014, 24; Kouhia 2016a, 275). Tutkimuksen kannalta keskiössä on käsityön monenlaiset merkitykset ihmisille, joista yhtenä aiempien tutkimusten mukaan nähdään käsityöperinteen jatkamiseen liittyvät merkitykset (Kouhia 2012, 25–30; Pöllänen 2013, 221–224). Käsityö onkin osa kansallista perintöä, jonka olemassaolon edellytyksenä on sen opettaminen eteenpäin (Heikkinen 1997, 88; Peltonen 1988, 13).

2.2 Käsityöoppiaine perusopetuksessa

Kansakouluasetuksen mukaisesti käsityöstä tuli oppiaine kouluihin vuonna 1866.

Käsityöoppiaineen aikakausia on neljä. Ensimmäinen aikakausi oli tekstiilityön ja veiston aikakausi 1866–n. 1950. Toista aikakautta 1950–1970 luvulla kutsuttiin tekstiili- ja teknisen käsityön aikakaudeksi. Kolmas käsityöoppiaineen aikakausi alkoi vuonna 1970 ja päättyi vuonna 1994, jota kutsuttiin tekstiili- ja teknisen työn aikakaudeksi. Neljäs aikakausi taas alkoi vuonna 1994 ja päättyi 2004. Sitä kutsuttiin kokonaisen käsityön aikakaudeksi. (Lindfors, Marjanen & Jaatinen 2016, 83; Metsärinne 2008, 19.) Vuoden 1998 Perusopetuslain myötä käsityöstä tuli yksi oppiaine nimeltä käsityö. Käsityössä oli jako tekstiilityöhön ja tekniseen työhön vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, kunnes vuonna 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin nimike muuttui monimateriaaliseksi käsityöksi. (Lindfors, Marjanen & Jaatinen 2016, 83; Metsärinne 2008, 19.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tehtävä on ohjata opetuksen järjestämistä ja koulutyötä (POPS 2014, 9). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet luovat paikallisille opetussuunnitelmille yhteisen pohjan, jota kunnat ja koulut voivat käyttää opetuksen ja koulutyön suunnittelussa. Tämä vahvistaa koko maan alueella koulutuksen tasa-arvon. (Opetushallitus 2021.)

Ihmisen kasvua yhteiskuntakelpoiseksi ja aktiiviseksi kansalaiseksi tukevat perusopetuksen taito- ja taideaineet. Ihminen oppii arkielämässään tärkeitä tietoja ja taitoja nimenomaan toiminnan ja tekemisen kautta. Käsityö on kasvatuksen väline, jolloin yksilöltä vaaditaan käsitystä käsityöilmioistä ja omasta konkreettisesta käsityötoiminnasta. Nämä seikat kehittyvät tekemällä käsitöitä tiedostaen tekemiseen liittyvät lähtökohdat, päätökset ja tulokset. (Lepistö & Rönkkö 2009, 45, 47.) Oppilaan käsityötaidon kehittämisen taustalla on käsityön opetus, jonka tavoitteena on opettaa käsityötaitoon liittyvää tiedonhallintaa. Tämä tiedonhallinta ilmenee tiedon ja taidon luovana ja vastuullisena käyttämisenä käsitöitä suunniteltaessa ja tehdessä. (Lepistö & Rönkkö 2009, 45.)

Käsityöoppiaineen tehtävä peruskoulun kaikilla vuosiluokilla on kokonaisen käsityöprosessin hallinta ja siihen ohjaaminen. Käsityö perustuu käsityöilmaisuun, muotoiluun ja teknologiaan liittyvään toimintaan. Tämän vuoksi se on monimateriaalinen oppiaine. Käsityöprosessiin kuuluu tuotteen itsenäinen tai yhteisöllinen suunnittelu, valmistus ja arviointi. Tekeminen on tutkivaa, keksivää ja kokeilevaa. Käsityön oppimiseen kuuluu ymmärtäminen, arvioiminen ja kehittäminen erilaisin teknologisin sovelluksin, jolloin opitaan käyttämään opittuja tietoja ja taitoja arkielämässä.

Opetuksessa huomioidaan yhteisöllinen toiminta sekä oppilaiden kiinnostuksen kohteet. (POPS 2014, 146, 270, 430.)

Käsityöoppiaineen yleisissä tavoitteissa kaikilla peruskoulun vuosiluokilla mainitaan vielä oppiainerajat ylittävä opetus, johon liittyy erilaisia laaja-alaisia teemoja. Kun ympäröivää materiaalisen maailman tuntemusta lisätään, luodaan perusteet kestäväälle elämäntavalle. Oppilaiden oma elämänpiiri, paikallinen ja eri ryhmien kulttuuriperintö sekä yhteisön kulttuurinen moninaisuus sisältyvät aiemmin mainittuihin perusteisiin kestäväälle elämäntavalle. Käsityö kasvattaa osallistuvia ja osaavia, eettisiä ja tiedostavia sekä yritteliäitä kansalaisia, joilla on halu ylläpitää ja kehittää käsityökulttuuria. He myös arvostavat itseään tekijöinä, joilla on käsityöilmaisun taito. (POPS 2014, 146, 270, 430.)

Unescon yleissopimuksen mukaan nuorempien sukupolvien tietoisuutta aineettomasta kulttuuriperinnöstä ja sen suojelemisesta tulisi lisätä. (Valtioneuvoston asetus aineettoman kulttuuriperinnön suojelemisesta tehdyn yleissopimuksen voimaansaattamisesta 2013, 3–4). Lepistö ja Rönkkö (2009) toteavat, että käsityöperinteen säilyttäminen ja siirtäminen nykysukupolville on osa käsityön kulttuurikasvatuksellisia tavoitteita, joiden avulla oppilaat saavat tarttumapintaa menneisyyteen (Lepistö & Rönkkö 2009, 55–56). Myös Kokko ja Dillon ovat vuonna 2011 tekemässään tutkimuksessa saaneet selville, että käsityö on oppiaineena hyvä väylä kulttuuriperinnön opettamiseen ja oppimiseen (Kokko & Dillon 2016, 22).

Tässä tutkimuksessa käsityöoppiaineella tarkoitetaan koulussa opetettavaa oppiainetta. Käsityöoppiaineen opetus perustuu tällä hetkellä vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. (POPS 2014, 146, 270, 430.) Tutkimuksessa keskeisenä nähdään käsityön kulttuuriperintöön liittyvät merkitykset. Käsityöoppiaineessa on paljon erilaisia sisältöjä, joista yhtenä on kulttuuriperintöopetus eli kulttuuriperinnön opettaminen käsityöoppiaineessa (POPS 2014, 21). Käsityötaidot ovat aineetonta kulttuuriperintöä, joka siirtyy sukupolvelta toiselle, mutta myös koulussa opettajalta oppilaalle. Kädentaitoja siirretään nykysukupolville koulussa. (Lepistö & Rönkkö 2009, 55–56.) Yksi käsityöoppiaineen tehtävistä on kasvattaa oppilaista kestäväen elämäntavan omaavia kansalaisia, jotka tiedostavat oman elämänpiirinsä, paikallisuuden, eri kulttuuriperintöjä sekä yhteisöjen kulttuurista moninaisuutta (POPS 2014, 146, 270, 430).

2.3 Käsityön kulttuuriperintö

Kulttuuri on aikaan sidottua ja pitää sisällään ihmisten luovaa toimintaa. Kulttuuria tuotetaan, ylläpidetään ja välitetään sukupolvelta toiselle erilaisten esineiden, aatteiden, tieteiden ja taiteiden sekä käyttöesineiden ja rakennuksien kautta. (Niiniluoto 2005, 8.) Kulttuuria ja perinnettä toteutetaan yhdessä, jossa perinne siirtyy sukupolvelta toiselle. Perinne elää, muuttuu ja uudistuu ihmisten mukana koko ajan, mutta se voi myös kuolla ja hävitä. Jatkuvuus onkin yksi perinteeseen ja kulttuuriin liittyvistä ominaisuuksista. (Aro 1999, 179.) Vanhoilla perinteillä on myös monia ilmenemismuotoja (Korkiakangas 1999, 156).

Kulttuuriperintö voi olla aineellista tai aineetonta (European Year of Cultural Heritage 2019; Tuomi-Nikula, Haanpää & Kivilaakso 2013, 15). Perinnön määrittellään olevan jotain, joka saadaan perimällä. Ajan käsite liittyy siihen olennaisesti, koska perintö tulee jonkun jälkeen. (Pelicier 1993, 43.) Kulttuuriperintö ei ole pysyvä kokonaisuus, jonka voisi määrittellä objektiivisesti. Merkitys perinnölle syntyy tulkinnan kautta, joka perustuu tutkimustietoon ja tiedeyhteisön määrittelyihin. (Kallio, Elo, Järnefelt, Laine & Pohjanvirta 2004, 10–12.) Ajan lisäksi paikallisuus liittyy kulttuuriperinnön käsitteeseen (Kokko & Dillon 2011, 488). Kulttuuriperintö on osa eri alueiden ja ryhmien paikallisuutta ja kulttuuria (Grahm 2013, 293). Kulttuuriperintö on mahdollista jakaa myös irtaimeen, kiinteään ja aineettomaan perintöön. Irtaimen perintöön luokitellaan esimerkiksi perintöesineet, kiinteään perintöön historialliset rakennukset ja aineettomaan perintöön työtavat ja kansanperinne. (Kallio ym. 2004, 10–12.)

Yhteisöt ja yksilöt ymmärtävät ja muistavat menneitä asioita kulttuuriperinnön avulla (Sivula 2013, 162). Kulttuuriperinnöllä on voima yhdistää ihmisiä, jotka haluavat sitä arvostaa. Se on osa kulttuuria, jonka joku on valinnut esitettäväksi ja tallettamisen arvoiseksi nykyisille ja tuleville sukupolville. Kulttuuriperintö sisältää arvoja ja se nähdään myös arvokkaana. (Hänninen 2013, 200.) Monet ihmiset eri maissa ovat innokkaita ylläpitämään omaa kulttuuriperintöään, jotta perinteiset taidot eivät olisi vaarassa kadota ja unohtua (Sentance & Sentance 2009, 84).

Kulttuuriperintöön liittyy prosessi, jossa itselle tärkeät merkitykset ja arvot liitetään osaksi jotakin asiaa tai aihetta. Keskustellessaan aiheista kukin ihminen kokee kulttuuriperinnön haluamallaan tavalla. Vuonna 2017 Museoviraston ja Ympäristöministeriön teettämän kulttuuriperintöbarometrin tulokset osoittivat, että ihmiset tiedostavat kulttuuriperinnön ympäristössään ja kulttuuriperintö merkitsee suomalaisille tapakulttuuria, kertomuksia ja kieltä eli niin sanottuja aineettomia kulttuurin

ilmentymiä. Esiin nousi myös kulttuuriperintöön liittyvät perinteet ja kädentaidot. (Museovirasto 2018.)

Käsityöntekijä on vuorovaikutuksessa materiaalin kanssa ja käy dialogia käsillä tekemiseen liittyvän kulttuurin kanssa. Tämän myötä käsityöntekijän perintö välittyy sukupolvelta toiselle. (Kouhia 2016b, 728.) Sukupolvelta toiselle siirtyvä aineeton kulttuuriperintö ja näin oman historian kanssa vuorovaikutuksessa oleminen tuo ihmisille tunteen identiteetistä ja jatkuvuudesta (Valtioneuvoston asetus aineettoman kulttuuriperinnön suojelemisesta tehdyn yleissopimuksen voimaansaattamisesta 2013, 4). Käsitöiden tekemisessä tulee jatkuvuuden ja kuulumisen tunne perinteiden ansiosta. Jatkuvuuden ja kuulumisen kasvu vaikuttaa tunteeseen olla osa jotakin, mutta sillä on myös merkittävä vaikutus perinteisten materiaalien ymmärtämiseen. (Kouhia 2016b, 740.) Tiedostettu ja aktiivinen suhde kulttuuri- ja luonnonperintöön auttaa luomaan ymmärrystä juuriamme kohtaan, sekä syventää kulttuurista ja sosiaalista identiteettiä (Kallio ym. 2004, 10–12).

Unescon yleissopimus aineettoman kulttuuriperinnön suojelemisesta on laadittu vuonna 2003 ja hyväksytty Suomessa vuonna 2013. Yleissopimuksen tavoitteena on muun muassa aineettoman kulttuuriperinnön suojeleminen ja tietoisuuden lisääminen aineettoman kulttuuriperinnön merkityksestä. Sopimuksessa painotetaan perinnön välittämistä sekä ihmisten osallisuutta kulttuuriperintöön. (Museovirasto 2019.) Aineettoman kulttuuriperinnön piiriin sopimuksen mukaan kuuluvat muun muassa perinteiset käsityöläistäidot. Yleissopimuksessa mainitaan, kuinka etenkin nuorempien sukupolvien kohdalla olisi tarpeen lisätä tietoisuutta aineettoman kulttuuriperinnön ja sen suojelemisen tärkeydestä. (Valtioneuvoston asetus aineettoman kulttuuriperinnön suojelemisesta tehdyn yleissopimuksen voimaansaattamisesta 2013, 3–4.)

Tässä tutkimuksessa kulttuuriperintöä käsitellään niin aineettoman kuin aineellisen kulttuuriperinnön kautta (European Year of Cultural Heritage 2019; Tuomi-Nikula, Haanpää & Kivilaakso 2013, 15). Kulttuuriperinnön nähdään olevan monipuolinen käsite, johon sisältyy niin perintöesineet, historialliset rakennukset kuin erilaiset työtavatkin (Kallio ym. 2004, 10–12). Tutkimuksessa otetaan huomioon kulttuuriperinnön olevan alati muuttuva kokonaisuus, jonka ihmiset voivat nähdä eri tavoin (Kallio ym. 2004, 10–12; Museovirasto 2018).

2.4 Kulttuuriperintöopetus käsityöoppiaineessa

Kulttuuriperintöopetus on kulttuuriperintöön liitettävää opetusta. Perintöä kulttuurista tekee se, että edellä mainittu koetaan joko jonkun ryhmän yhteiseksi omaisuudeksi, tai omaisuudeksi, jota siirretään toiselle. Kulttuuriperintöopetuksessa tarkastellaan millä keinoin ja mitä kulttuurista perinnettä ja perintöä halutaan toisen oppivan. (Tornberg & Venäläinen 2008, 66.)

Kulttuuriperintöopetuksen tavoitteena voidaan sanoa olevan opiskelijan tietoisuus omasta kulttuuri-identiteetistään, tieto mihin kulttuuriseen ryhmään kuuluu ja taito osata toimia oman kulttuurinsa tulkkina (Jääskeläinen 2004, 250).

Kulttuuriperintöopetuksen keskiössä on sen merkitys ihmiselle. Kallio ym. (2004) käyttävät esimerkkinä puulapiota, jolla ei kohteena ole välttämättä suurta arvoa, mutta sen valmistuksessa käytetty teknologia kuvaa aikansa elämäntapaa ja yhteisön rakennetta. Kulttuuriperintöopetus kehittää kykyä nähdä toisen ajan ja toisen kulttuurin näkökulmista sosiaalisia rakenteita. Sen lisäksi kulttuuriperintöopetus lisää kykyä nähdä nykyisyydessäkin asioita muiden näkökulmasta. Edellä mainittua kutsutaan kasvamiseksi kulttuuriseen suvaitsevaisuuteen. (Kallio ym. 2004, 13.)

Kun puhutaan kulttuuriperintöopetuksesta, nousee esiin sen yhteys yhteiskunnan lisäksi myös historiaan. Kulttuuriperintöopetus on lapsille väylä kiinnostua yhteiskunnan eri yhteisöistä ja historiasta. Kulttuuriperintöopetukseen liitetään museoissa vierailut ja muut historiallisesti merkittävät paikat, joita voidaan hyödyntää eri oppiaineiden opetuksessa. (Aerila, Rönkkö & Grönman 2016, 144–145.)

Kulttuuriperintöön liittyy kaikki elämän osa-alueet. Kulttuuriperintöopetus vaatii kouluissa oppiainerajat ylittävää opetusta. Kulttuuriperintöopetus vaatii opettajien yhteistyötä toistensa ja myös eri tahojen, kuten museoiden kanssa. (Linnanmäki 2005, 88.) Kulttuuriperintöopetuksen tärkeimpinä oppimisympäristöinä toimivat erilaiset museot. Joissain museoissa tarjotaan koululaisille erilaisia käsityöpajoja, jotka liittyvät vanhan kansan käsillä tekemiseen. (Lepistö & Rönkkö 2009, 56.) Museot ja kirjastot monine mahdollisuuksineen ehkäisevät ja estävät kulttuurin häviämistä. Museoiden ja kirjastojen kokoelmat sisältävät monenlaisia esineitä, painettuja teoksia ja sähköistä materiaalia. Näin ne pitävät paikkansa yhteiskunnassa menneisyyden eläväksi tuojina ja ennen kaikkea kulttuurin ajallisen jatkuvuuden ylläpitäjinä. (Niiniluoto 2005, 11.)

Suomen Tammi -projekti on pystynyt vahvistamaan kulttuuriperintöopetusta Suomen kouluissa. Suomen Tammi -projektin taustalla ovat Museovirasto, Opetushallitus ja Ympäristöministeriö. Kyseessä on hanke, joka toteutettiin vuosina 1998–2004. Hankkeessa tuotiin kulttuuriperintö

opetukseen mukaan erilaisin keinoin. Kulttuuriperintö voi toimia koko lukuvuoden teemana ja se voidaan tuoda jokaiseen oppiaineeseen, jolloin se kulkee punaisena lankana opetuksessa niin sanottuna kulttuuripolkuna. Lisäksi oppilaiden kanssa voidaan vierailla museoissa ja esihistoriallisissa paikoissa sekä perehtyä kirjallisuuteen että omaan paikalliskulttuuriin. (Grönholm & Vuoriheimo 2005, 45–69.)

Kulttuuri- ja perinnekasvatus ovat aina olleet osa koulun toimintaa. Koulu luo opetussuunnitelmien ja oppituntien avulla kulttuurisen oppimisympäristön oppilaille. Myös opettajalla on suuri merkitys perinteiden vaalimisessa. Perinteisiin ja kulttuuriin liittyvät sisällöt tulevat esiin taito-, taide- ja kulttuuriaineiden oppisisällöissä. Jokaisen opetuksen sisällöissä käytetään juuri niitä opetusmenetelmiä teemoineen ja sisältöineen, jotka sopivat kyseiselle ikäkaudelle. (Korhonen 2009, 172, 176.)

Käsityön aineetonta kulttuuriperintöä, kuten käsityötekniikoita, opetetaan kaikille ikäluokille suomalaisessa peruskoulussa. Käsityön rooli peruskoulussa käsityöperinteen ja kulttuuriperinnön kannalta on jäänyt melko heikoksi. (Kokko & Räisänen 2019, 27.) Käsityöperinteen säilyttäminen ja siirtäminen nykysukupolville on osa käsityön kulttuurikasvatuksellisia tavoitteita. Tarkoitus on antaa oppilaille tarttumapintaa menneisyydestä, jotta he voivat nähdä itsensä ajallisessa jatkumossa. (Lepistö & Rönkkö 2009, 55–56.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 todetaan perusopetuksen tehtävissä ja yleisissä tavoitteissa perusopetuksen kulttuuritehtävänä olevan monipuolinen kulttuurinen osaaminen ja kulttuuriperinnön arvostamisen edistäminen. Lisäksi tavoitteena on oppilaiden tukeminen kulttuuri-identiteetin ja kulttuurisen pääoman rakentamiseksi. (POPS 2014, 18.) Yleisissä laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa ohjataan oppilaita tunnistamaan ja arvostamaan ympäristönsä kulttuurisia merkityksiä sekä rakentamaan omaa kulttuuri-identiteettiään ja myönteistä ympäristösuhdetta. Oppilaat oppivat arvostamaan ja tuntemaan omia sosiaalisia, kulttuurisia, uskonnollisia, katsomuksellisia ja kielellisiä juuriaan sekä oman elinympäristönsä kulttuuriperintöä. Oppilaita kannustetaan tunnistamaan oma paikkansa sukupolvien ketjussa ja pohtimaan oman taustansa merkitystä. Koulussa oppilaat saavat mahdollisuuden tulkita ja kokea taidetta, kulttuuria ja kulttuuriperintöä. Näin he oppivat välittämään, muokkaamaan ja luomaan kulttuuria ja perinteitä, sekä huomaamaan niiden merkityksiä. (POPS 2014, 21.)

Kulttuuriperintöopetus ymmärretään kulttuuriperintöön liittyvänä opetuksena (Tornberg & Venäläinen 2008, 66). Tässä tutkimuksessa kulttuuriperintöopetusta käsitellään koulussa tapahtuvana kulttuuriperinnön opettamisena. Tutkimuksessa tarkastellaan kulttuuriperintöopetusta

käsityöoppiaineessa vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Kulttuuriperintöopetuksen tavoitteena pidetään opiskelijan tietoisuuden kasvattamista omasta kulttuuri-identiteetistään (Jääskeläinen 2004, 250). Käsitöiden rooli kulttuuriperinnön opettamisessa on erityinen, koska käsitöissä kulttuuriperintöön tutustutaan konkreettisen tekemisen avulla (Kokko & Dillon 2011, 501). Koulu on paikka, jossa oppilaat saavat mahdollisuuden tulkita ja kokea kulttuuria ja kulttuuriperintöä, jolloin he oppivat välittämään, muokkaamaan ja luomaan kulttuuria ja perintöä sekä huomaamaan niiden merkityksiä. (POPS 2014, 21.) Kulttuuriperintöopetuksen päämääränä nähdään käsityöoppiaineessa olevan käsityöperinteen säilyttäminen (Lepistö & Rönkkö 2009, 55–56; POPS 2014, 21).

3 Tutkimuksen tarkoitus

3.1 Teorettinen viitekehys

Tutkimuksen viitekehysmallissa (Kuvio 1) kuvataan tutkimuksen kokonaisuus, jonka muodostavat tutkimuksen keskeiset käsitteet käsityöoppiaine, kulttuuriperintöopetus ja käsityötä opettavien opettajien näkemykset. Kokonaisuus esitellään kuviossa 1, jossa kulttuuriperintöopetus nähdään sisältyvän käsityöoppiaineeseen, jolloin ne on kuvattu kuviossa sisäkkäin. Käsityötä opettavien opettajien näkemykset kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta nähdään kuvion mukaan sisältyvän kulttuuriperintöopetukseen. Tutkimuksen tehtävä muodostuu käsityötä opettavien opettajien näkemyksistä kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta käsityöoppiaineessa.



Kuvio 1. Tutkimuksen viitekehysmalli

Viitekehysmallin uloimpana kehänä kuvataan käsityöoppiaine, joka nähdään toteutuvan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Käsityöoppiaineen tehtävänä kaikilla peruskoulun vuosiluokilla on ympäröivän materiaalsen maailman tuntemus, joka luo perustan kestäväälle kehitykselle ja elämäntavalle. Oppilaiden oma elämänpiiri, paikallinen kulttuuriperintö ja yhteisön kulttuurinen moninaisuus kuuluvat tähän ympäröivän materiaalsen maailman tuntemukseen. Käsityöoppiaineessa huomioidaan myös laaja-alaiset teemat. (POPS 2014, 146, 270, 430.)

Viitekehysmallissa toiseksi uloimmassa kehässä kulttuuriperintöopetus nähdään käsityöoppiaineessa toteutuvana kulttuuriperinnön opettamisena. Kulttuuriperintöopetuksella

tarkoitetaan kulttuuriperintöön liittyvää opetusta (Tornberg & Venäläinen 2008, 66). Laaja-alaisen osaamisen yleisissä tavoitteissa esitetään, kuinka oppilasta ohjataan ympäristön kulttuuristen merkitysten tunnistamiseen ja arvostamiseen. Oppilaita opetetaan arvostamaan ja tuntemaan elinympäristönsä kulttuuriperintöä sekä omia juuriaan monipuolisesti. Oppilaita kannustetaan pohtimaan omaa taustaansa ja paikkaansa sukupolvien ketjussa. Näin heille annetaan mahdollisuus kokea ja tulkita taidetta, kulttuuria ja kulttuuriperintöä. (POPS 2014, 20).

Tutkimuskohteena on viitekehysmallissa kuvattu käsityötä opettavat opettajat ja heidän näkemyksensä kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta. Tutkimus kohdentuu käsitöitä opettaviin opettajiin ala- ja yläkouluissa. Aiemmissa tutkimuksissa käsityksiä ja kokemuksia kulttuuriperinnöstä on tutkittu opiskelijoiden näkökulmasta (Kokko & Dillon 2011; Kokko & Dillon 2016). Aiempi tutkimus ei ole kohdistunut suoraan käsityötä opettaviin opettajiin, joten mielestämme on perusteltua tutkia käsityötä opettavien opettajien näkemyksiä kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta.

3.2 Tutkimuksen tavoite

Tutkimuksen tarkoituksena on kerätä tietoa käsityötä opettavien opettajien näkemyksistä kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta käsityöoppiaineessa. Näkemyksiä kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta selvitetään haastatteleamalla käsityötä opettavia opettajia. Tutkimuksessa haastatellaan sekä ala- että yläkoulun opettajia. Tutkimustulosten ja niistä ilmenneiden johtopäätösten toivotaan antavan tietoa kulttuuriperintöopetuksen nykytilasta käsityöoppiaineessa.

Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa käsityötä opettavien opettajien näkemyksistä kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta käsityöoppiaineessa, koska kulttuuriperintöopetuksen toteuttamista ei ole aiemmin tutkittu käsityötä opettavien opettajien näkökulmasta. Tätä tietoa tarvitaan, jotta käsityötä opettavat opettajat voivat kiinnittää huomiota kulttuuriperintöopetukseen ja kehittää sitä omassa opetuksessaan. Koulutuksen eri asteilla on mahdollista kulttuuriperintöön liittyvien tietojen ja taitojen sekä arvojen ja asenteiden avulla saavuttaa elämän tarpeellisia valmiuksia ja kykyjä toimia erilaisten tilanteiden edellyttämällä tavalla (Järnefelt 2013, 261). Lisäksi koulu on tärkeä kulttuuriperinnön välittäjä, koska se koskettaa jokaista kansalaista tietyssä elämänvaiheessa (Tornberg & Venäläinen 2008, 69).

Tutkimustehtävänä on tutkia käsityötä opettavien opettajien näkemyksiä kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta käsityöoppiaineessa. Aiempien tutkimusten perusteella on johdettu tutkielman tutkimuskysymys:

Millaisia näkemyksiä käsityötä opettavilla opettajilla on kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta käsityöoppiaineessa?

Tutkimuksen kohdetta lähestytään kvalitatiivisesta näkökulmasta ja tutkimusstrategia on fenomenografinen. Tutkimuksen aineisto kerätään haastattelemalla, vapaamuotoisella kirjoitelmalla ja taustatiedot erillisellä lomakkeella. Kerätty aineisto analysoidaan teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

4 Tutkimuksen toteuttaminen

4.1 Laadullinen tutkimusote

Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä tutkimukseen osallistuvien henkilöiden näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kokemuksista, ajatuksista, tunteista ja merkityksistä, jotka henkilöt tutkimuskohteelle antavat. (Juuti & Puusa 2020a, 9.) Laadullisen tutkimuksen yksi ominaispiirteistä onkin sen perustuminen ihmisten subjektiivisiin kokemuksiin ja näkemyksiin (Juuti & Puusa 2020d, 59). Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettinen tulkinta jollekin ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tutkimuksessa annetaan tulkitsemiselle ja ymmärtämiselle tilaa (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 37).

Laadullinen tutkimusprosessi on kuin tutkijan oppimisprosessi, jossa tutkimuksen aikana tutkija kasvattaa tietoisuuttaan tarkasteltavana olevasta ilmiöstä ja siihen liittyvistä tekijöistä (Kiviniemi 2007, 76). Laadullista tutkimusta voi kuvailla myös prosessiluontoiseksi, sillä tutkimusvaiheisiin ja aineistonkeruuseen liittyvät seikat voivat muotoutua vähitellen tutkimuksen edetessä ja jäsentäminen selkeisiin vaiheisiin jää vähemmälle huomiolle (Kiviniemi 2007, 70).

Tässä tutkimuksessa tutkittiin käsityötä opettavien opettajien näkemyksiä kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta, joten laadullisen tutkimusotteen käyttäminen oli tutkimuksessa perusteltua. Tutkimus perustui tutkimukseen osallistuvien henkilöiden subjektiivisiin näkemyksiin ja kokemuksiin. Tutkimus oli prosessiluontoinen, sillä eri tutkimusvaiheisiin liittyvät seikat muotoutuivat tutkimuksen edetessä.

4.2 Fenomenografinen tutkimusstrategia

Fenomenografian lähestymistapa on kvalitatiivisesti suuntautunut (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 66). Fenomenografinen tutkimus pohjautuu alun perin niin sanotulle kognitiiviselle oppimiskäsitykselle. Tämän käsityksen mukaan oppiminen tapahtuu niin, että saamastaan tiedosta ihminen muodostaa mielessään kokemuksen ja vuorovaikutuksen kautta ajatusrakenteita. Käsitykset, joita fenomenografia tutkii, ovat juuri näitä edellä mainittuja ajatusrakenteita. (Ahonen 1995, 132.)

Fenomenografia tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai kirjoittamista (Ahonen 1995, 114; Metsämuuronen 2005, 210). Fenomenografisen tutkimuksen tarkoitus on tuoda esiin ihmisten käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Dahlgren & Johansson 2019, 179; Metsämuuronen 2005, 210; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Ilmiötä tarkastellaan niin sanotusti toisen asteen näkökulmasta eli miten ihmiset näkevät maailman omasta perspektiivistään (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 68). Ihmisten käsitykset riippuvat heidän kokemustaustastaan ja ne ovat sisällöllisesti erilaisia, koska niiden viitetausta vaihtelee yksilöittäin (Ahonen 1995, 114; Dahlgren & Johansson 2019, 179). Ihminen rakentaa koetuista ilmiöistä käsityksiä, jolloin ilmiö ja käsitys ovat samanaikaisia ja erottamattomia (Ahonen 1995, 116).

Käsitys muodostuu kokemuksen ja ajattelun avulla kuvaksi ilmiöstä. Se on dynaaminen ilmiö, sillä ihminen voi muuttaa käsityksiään useamkin kertaan. Käsitys on ihmisen itselleen perustelema ja rakennettu kuva tietystä asiasta. Käsitysten avulla ihminen jäsentää uutta asiaa koskevaa tietoa. (Ahonen 1995, 117.) Ihmisten käsitykset voivat olla erilaisia, vaikka kyseessä olisikin sama asia. Tähän voi vaikuttaa muun muassa ihmisen ikä, koulutustausta, kokemukset ja sukupuoli. (Metsämuuronen 2003, 174.) Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään löytämään merkityksiä ja tekemään ne ymmärrettäviksi (Ahonen 1995, 126).

Tämä tutkimus oli tutkimusstrategialtaan fenomenografinen, sillä tutkittavana ilmiönä oli kulttuuriperintöopetuksen toteuttamiseen liittyvät näkemykset. Käsityötä opettavien opettajien kokemukset ja käsitykset sisältyivät heidän näkemyksiinsä kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta. Tutkimuksessa haluttiin saada tietoa haastateltavien näkemyksistä kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta heidän omasta kokemustaustastaan ja perspektiivistään käsin.

4.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja otanta

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan kerätä pieni joukko tapauksia harkinnanvaraisesti (Puusa & Juuti 2020, 84). Harkinnanvaraisessa otannassa tutkija päättää harkinnanvaraisesti tutkimuskohteet (Tilastokeskus 2021). Periaatteena on, että tutkimukseen valitaan ne, joilla on jo kokemusta asiasta tai muuten jo tietävät siitä (Puusa & Juuti 2020, 84; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tutkittavien määrä riippuu täysin tutkimuksen tarkoituksesta ja tavoitteista (Puusa & Juuti 2020, 85; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98).

Aineiston otanta oli harkinnanvarainen, koska tutkimuksessa päätettiin harkinnanvaraisesti tutkimuskohteet. Harkinnanvaraisuus toteutettiin lähettämällä saatekirje kohdejoukkoon kuuluville, jotka valikoituivat kolmella eri tavalla. Tutkimuksen saatekirje (Liite 1) lähetettiin arvottujen koulujen rehtoreille ja johtajille eteenpäin lähetettäväksi koulunsa käsityötä opettaville opettajilla. Tämän jälkeen osallistujia tarvittiin vielä lisää, joten saatekirje jaettiin kolmeen eri Facebook-ryhmään. Jotta haastateltavia saatiin tarpeeksi, saatekirje lähetettiin suoraan henkilöille, joiden tiedettiin olevan tutkimuksen kohdejoukkoa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tehtävä on ohjata opetuksen järjestämistä ja koulutyötä (POPS 2014, 9). Opettajilla on merkittävä rooli opetuksen toteutumisessa, sillä kunnat ja muut koulutuksen järjestäjät laativat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta oman opetussuunnitelmansa, jonka pohjalta opettajat taas laativat opetuskokonaisuutensa ja tuntisuunnitelmansa (Järnefelt 2008, 75). Perusopetuslaissa määrätään myös, että jokaisella opetukseen osallistuvalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta (Perusopetuslaki 642/2010, 30 §).

Jokainen opettaja laatii omat opetuskokonaisuutensa, eli kulttuuriperintöopetus opetuksessa on jokaisen opettajan itse päätettävissä. Siksi tässä tutkimuksessa opettajien tutkiminen on käsityöoppiaineen kulttuuriperintöopetukseen liittyen aiheellista. Tämän tutkimuksen kohdejoukko on ala- ja yläkoulun käsityötä opettavat opettajat. Aiempi tutkimus ei ole kohdistunut suoraan käsityötä opettaviin opettajiin, joten on perusteltua tutkia sekä ylä- että alakoulun käsityötä opettavien opettajien näkemyksiä kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta.

4.4 Aineiston hankinta

Laadullisen aineiston hankinta on toimintaa, jolla on päämäärä. Nämä päämäärät vaikuttavat tutkimuksen aineiston hankintaan, aineistojen tulkintaan sekä siihen, miten tutkija ymmärtää tutkimukseen osallistuvien henkilöiden puheet. (Juuti & Puusa 2020b, 101.) Laadullisen tutkimuksen aineisto kerätään usein suorassa kontaktissa tutkittavien kanssa. Tavoitteena on saada kokonaisvaltainen ymmärrys ilmiöstä, jota tutkitaan. (Kananen 2014, 18–19.)

Tämän tutkielman aineisto hankittiin kahdessa vaiheessa eri aineistonkeruutapoja käyttäen. Ensimmäisessä vaiheessa kerättiin haastateltavan taustatiedot ja nauhoituslupa. Lisäksi haastateltava perehtyi aiheeseen kirjoittamalla vapaamuotoisen kirjoitelman omasta suhteestaan kulttuuriperintöön. Kirjoitelma tuli palauttaa sähköpostitse ennen haastattelua. Toinen vaihe sisälsi haastattelun, joka tehtiin puhelinhaastatteluna. Haastattelussa selvitettiin käsityötä opettavien opettajien näkemyksiä kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta heidän kokemustensa perusteella. Tutkittava otos oli yhdeksän haastateltavaa.

Esihaastattelun avulla saadaan selville, onko kysymyksien sanavalinnoissa muokkaamista, aihepiireistä sanottavaa ja onko haastattelun keskimääräinen pituus hyvä. Esihaastattelu on haastattelussa tärkeä ja välttämätön vaihe. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 72–73.) Puolistrukturoidun haastattelun kysymykset muodostettiin tutkimuksen teoriaa apuna käyttäen. Ennen varsinaista aineistonkeruuta asetetut kysymykset esitettiin kolmella käsityötä opettavalla opettajalla, yhdellä käsityönopettajaksi opiskelevalla ja yhdellä henkilöllä, joka ei opiskele tai ole ammatiltaan opettaja. Esitestauksesta saadun palautteen avulla haastattelun runkoa ja kysymyksiä kehitettiin selkeämmiksi. Haastattelusta saatiin selkeämpi kysymysten järjestystä ja muotoilua muuttamalla, jolloin haastattelusta saatiin ymmärrettävämpi ja yksiselitteisempi.

Tähän tutkielmaan osallistuvien arvonta suoritettiin arvontasivustolla, jonka avulla jokaisesta Suomen maakunnasta valittiin kaksi paikkakuntaa. Paikkakuntien peruskoulut selvitettiin Internetistä. Jokaisesta paikkakunnasta arvottiin samalla menetelmällä yksi alakoulu ja yksi yläkoulu. Koulujen rehtoreita ja johtajia lähestyttiin saatekirjeellä (Liite 1), joka pyydettiin välittämään eteenpäin kouluissa käsityötä opettaville opettajille. Saatekirje lähetettiin 96:lle rehtorille ja johtajalle, joille lähetettiin myös muistutusviesti. Tämä koettiin hyväksi väyläksi, sillä koulujen rehtorit ja johtajat tietävät koulunsa käsityötä opettavat opettajat, jolloin saatekirje varmasti saavuttaa tutkimuksen kohdejoukon. Rehtoreille ja johtajille lähetettyjen saatekirjeiden avulla saatiin kaksi haastateltavaa.

Tutkimukseen osallistuvia hankittiin myös Facebook-ryhmien kautta. Saatekirje laitettiin kolmeen eri Facebook-ryhmään, jotka olivat: "Se" Aarreaitta - ideoiden ja osaamisen jakamista opettajilta opettajille!, Käsityön OPS 2016 ja Käsityön ideapankki alakoulu. Facebook-ryhmien kautta tutkimukseen ei saatu yhtään haastateltavaa. Jotta tutkimukseen saatiin riittävästi haastateltavia, saatekirje lähetettiin suoraan henkilöille, joiden tiedettiin olevan tutkimuksen kohdejoukkoa. Näiden saatekirjeiden avulla tutkimukseen saatiin seitsemän haastateltavaa. Tutkimukseen osallistui kaikkiaan yhdeksän henkilöä.

Käsityötä opettavia opettajia pyydettiin osoittamaan kiinnostuksensa tutkimukseen osallistumisesta sähköpostitse ilmoittamalla opettavatko he ylä- vai alakoulussa ja kertomalla maakunnan, jossa koulu sijaitsee. Tämän jälkeen haastateltaville lähetettiin Word-tiedosto (Liite 2), jolla kerättiin taustatiedot, nauhoituslupa ja vapaamuotoinen kirjoitelma. Samalla sähköpostiviestillä sovittiin haastattelun ajankohta. Taustatiedot ja vapaamuotoinen kirjoitelma tuli palauttaa ennen haastattelua sähköpostilla toiselle tutkijalle.

Taustatiedoissa kysyttiin haastateltavien ikä, sukupuoli, koulutustausta, opettaako käsityötä ylä- vai alakoulussa, työkokemus vuosina, maakunta, jossa käsityötä opettaa sekä onko koulu- tai kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa huomioitu kulttuuriperintöopetus, jotta varmistuttiin, että tutkimukseen osallistuva kuuluu tutkimuksen kohdejoukkoon. Vapaamuotoinen kirjoitelma käsitteli haastateltavien omaa suhdetta kulttuuriperintöön, koska sen oli tarkoitus toimia orientoivana tehtävänä tutkimukseen osallistumiseen. Näin varmistettiin, että tutkimuksen osallistuvilla oli jonkinlainen käsitys tutkittavasta aiheesta ennen haastattelua.

Fenomenografian aineistot hankitaan yleensä haastatteluin (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 68; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Puhelinhaastattelusta saatava sanallinen aineisto saattaa olla runsaampaa ja rikkaampaa, kuin haastattelusta, jossa tutkija ja tutkittava kohtaavat kasvotusten. Tämä johtuu siitä, että haastateltavan on ilmaistava kaikki tarvittava sanallisesti, eikä mitään voi jättää sanattomien ilmauksien varaan, kuten esimerkiksi ilmeiden. (Ikonen 2017, 271.) Haastattelut toteutettiin puhelinhaastatteluina käsityötä opettaville opettajille. Puhelinhaastattelu on perusteltu menetelmä aineistonkeruulle esimerkiksi siksi, että puhelimitse on mahdollista toteuttaa haastatteluja maantieteellisesti laajalta alueelta.

Haastattelulla tulee olla selkeä ja suunniteltu runko, jotta haastattelu pysyy aiheessa (Vilka 2015, 124). Yleisesti haastattelun hyviä puolia on se, että tutkijan on mahdollista toistaa kysymykset tarvittaessa. Näin vältetään väärinkäsityksiä, selvennetään ilmausten sanamuotoja ja voidaan käydä keskustelua haastateltavan kanssa. Tärkeintä on haastattelun avulla saada mahdollisimman paljon

tietoa tutkittavasta asiasta. Haastateltavien voidaan antaa tutustua aiheeseen tai teemaan ennalta, jotta haastattelu onnistuu varmimmin. On myös eettisesti perusteltua, että haastateltavalle kerrotaan mitä haastattelu tulee sisältämään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–86.)

Tämän tutkielman haastattelu oli puolistrukturoitu haastattelu. Puolistrukturoitu haastattelu etenee etukäteen valmisteltujen kysymysten varassa. Puolistrukturoidun haastattelun etu on siinä, että haastattelun aikana voidaan tarkentaa kysymyksiä haastateltavan vastauksiin perustuen. (Tuomi & Sarajärvi 87–88.) Puolistrukturoitu haastattelu on vapaampi kuin strukturoitu, jolloin tutkija voi saada selville muuta tietoa, jota ei osannut ottaa huomioon laatiessaan kysymyksiä (Puusa 2020b, 111).

Haastattelun nauhoittaminen antaa tilaisuuden palata haastattelutilanteeseen uudestaan ja tarkastella esiin tulevia seikkoja tarkemmin. Nauhoitus toimii samalla muistiapuna ja tulkintojen tarkastamisen välineenä. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 14.) Nauhoituslupa voidaan pyytää vasta ennen varsinaisen haastattelun alkua varsinaisessa haastattelutilanteessa (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 24). Pyysimme nauhoitusluvan haastattelulle jo haastatteluajankohtaa sovittaessa kirjallisesti, jotta nauhoittaminen ei tule haastateltavalle yllätyksenä. Haastattelussa alun esittelyjen jälkeen ilmoitimme vielä erikseen nauhoittamisen päälle laittamisesta, josta alkoi virallinen haastatteluosuus.

4.5 Aineiston litterointi

Ennen analysointia aineisto on saatettava sellaiseen muotoon, jossa analysointi voidaan suorittaa (Metsämuuronen 2008, 48). Litterointi on nauhoitetun haastattelun purkamista kirjoitetuksi tekstiksi (Ahonen 1995, 140; Saari 1995, 163). Litterointi tehdään yleensä sanasta sanaan ja puhuttua kieltä mukailten, jotta kaikki mahdolliset vivahteet säilyisivät aineiston analysointiin asti (Ahonen 1995, 140).

Kirjoitettuun tekstiin voidaan merkitä joitain äänenpainoja tai puheilmaisuun liittyviä tekijöitä (Saari 1995, 163). Litterointi helpottaa tärkeiden yksityiskohtien havaitsemista kerätystä aineistosta (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 16). Aineistoa litteroidessa tutkija tutustuu aineistoon jo alustavasti ennen varsinaisen analyysin aloittamista (Eskola 2007, 159).

Tämän tutkielman haastattelujen litterointi tehtiin jokaisen haastattelun jälkeen. Aineisto litteroitiin kuuntelemalla äänitteet ja kirjoittamalla ne Word-tiedostoon. Litteroinnissa oltiin tarkkoja, ja siinä kirjoitettiin kaikki puheen pienetkin yksityiskohdat. Litteroitua aineistoa tuli kokonaisuudessaan 28

sivua. Äänitteet ja litterointitiedostot nimettiin muotoon haastateltava 1, haastateltava 2 ja niin edelleen, jotta oikeat litterointi- ja taustatietolomaketiedostot pystyttiin löytämään ja yhdistämään. Anonymisoinnin vuoksi haastateltavia ei pystytä mitenkään tunnistamaan äänitteistä, litterointitiedostoista tai taustatietolomakkeista.

4.6 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on tehdä aineistosta selkeä kokonaisuus, jolloin tutkijan on mahdollista tuottaa kattava sekä perusteltu tulkinta ja tehdä johtopäätöksiä ilmiöstä, jota tutkitaan. Aineiston analysoinnissa aineiston osia analysoidaan ja laaditaan synteesejä. Analysointi voi pitää sisällään erittelyä, tiivistämistä ja luokittelua, kun taas synteesejä tehdessä luodaan kokonaiskuvaa aineistosta. (Puusa 2020a, 148).

Laadullinen aineisto esitetään tavallisesti tekstimuodossa. Tyypillinen esimerkki tällaisesta on tutkijan keräämä haastatteluaineisto, joka on nauhoitettu ja litteroitu tekstiksi. (Rantala 2007, 111.) Laadullisessa analyysissä aineistoa tarkastellaan yleensä kokonaisuutena (Alasuutari 2011, 38). Se on ilmaisujen merkitysten tulkitsemista. Tämä edellyttää tutkijalta sitä, että hänellä on mielessään teoreettiset lähtökohdat ja taitoa lukea aineiston ilmaisuja niiden omia yhteyksiä vasten. Tutkija yleensä jättää ulkopuolelle ilmaisut, jotka eivät sisälly tutkimuksen viitekehukseen ja ongelmanasetteluun. (Ahonen 1995, 144–145.)

Laadullisen tutkimuksen perusanalysointimenetelmä on sisällönanalyysi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Sisällönanalyysillä pystytään analysoimaan muun muassa haastatteluja objektiivisesti ja systemaattisesti. Sisällönanalyysi sopii hyvin strukturoimattomankin aineiston analysointiin. Tällä menetelmällä on tarkoitus saada tutkittavasta ilmiöstä kuvaus yleisessä ja tiivistetyssä muodossa. Tekstistä etsitään merkityksiä, mikä on olennaista sisällönanalyysissä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.) Sisällönanalyysi etenee empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä perustuen tulkintaan ja päättelyyn. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127.)

Tässä tutkimuksessa aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, joka etenee aluksi aineiston ehdolla samalla tavalla, kuin aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä abstrahoinnissa eli käsitteellistämisen sisällönanalyysiin liitetään teoria, jossa teoreettiset käsitteet tuodaan tutkimuksen teoriasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä edetään kolmen vaiheen mukaan, jotka ovat pelkistäminen,

ryhmittely ja käsitteellistäminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123–125). Tutkimuksen tuloksissa kappaleissa 5.2–5.7 pelkistetyistä vastauksista luodaan haastattelun rungon (Liite 3) mukaisesti ryhmittelemällä alaluokkia, joista muodostetaan yläluokkia.

Teoriaohjaavassa analyysissä on teoriakytkentöjä niin, että teoria toimii analyysissä apuna. Teoriaohjaavassa analyysissä aineistosta valitaan analyysiyksiköt, mutta aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysiä. Analyysistä on siis tunnistettavissa aiemman tiedon vaikutus, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava. Paremminkin teorian merkitys on olla uusia ajatusuria aukova. Teorialähtöisen päättelyn logiikassa tutkijan ajatusprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–110.)

Teoriaohjaavassa analyysissä analyysi perustuu induktiiviseen, eli yksittäisestä yleiseen mentävään, päättelyyn. Päättelyyn tuodaan teoria ohjaamaan lopputulosta. On aineistolähtöistä ja tutkijakohtaista, missä vaiheessa teoria otetaan ohjaamaan päättelyä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107, 113.) Aineiston analyysissä käsiteltiin kaikki haastattelukysymykset ja analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti analyysissä edettiin ensin aineistolähtöisesti ja abstrahoinnissa alettiin liittämään analyysiin tutkimuksen teoriassa esiintyneitä käsitteitä. Aineisto analysoitiin kysymys kerrallaan. Vapamuotoiset kirjoitelmat käytiin läpi muun aineiston analysoinnin yhteydessä. Näistä kirjoitelmista nostettiin esiin tutkimuksen kannalta olennainen tieto.

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä analyysi etenee aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä. Ero ilmenee siinä, miten empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin abstrahoinnissa. Teoreettiset käsitteet luodaan aineistolähtöisessä analyysissä aineistosta, kun taas teoriaohjaavassa ne tuodaan valmiina, ilmiöstä ”jo tiedettynä”. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.) Koska teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee alussa aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoin aineiston ehdoilla, tässä luvussa käsitellään myös aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä analysoitava informaatio eli auki kirjoitettu haastattelu pelkistetään eli redusoidaan. Aineistosta karsitaan kaikki epäolennainen pois. Auki kirjoitetusta aineistosta etsitään ilmaisuja, jotka kuvaavat tutkimustehtävää. Pelkistettyjä ilmauksia voidaan löytää useampiakin yhdestä lausumasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123–124.) Litteroidun aineiston analyysi aloitettiin alleviivauksilla. Litteroidusta aineistosta etsittiin ne asiat, jotka vastasivat esitettyihin kysymyksiin. Näin saatiin pelkistettyä aineisto vielä tiiviimpään ja yksinkertaisempaan muotoon.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä ryhmitellään eli klusteroidaan ilmaukset.

Alkuperäisilmaukset käydään läpi tarkasti ja etsitään eroavaisuuksia ja/tai samankaltaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Löydetyt käsitteet ryhmitellään ja yhdistellään eri luokiksi. Näin muodostuvat alaluokat, jotka nimetään luokan sisällön mukaan. Luokittelun tavoitteena on, että aineisto tiivistyy entisestään. Ryhmittelyssä saadaan aikaan tutkimuksen perusrakenteen pohja ja alustavat kuvaukset ilmiöstä, jota tutkitaan. Luokittelua jatketaan alaluokkien jälkeen niin, että alaluokista muodostetaan yläluokkia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.) Litteroidun aineiston alleviivauksista esiin nousseet asiat merkattiin värikoodein. Aineistoa ryhmiteltäessä aineistosta ilmeni yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Värikoodatuista asioista muodostui alaluokkia sen perusteella, mitä merkityksiä ilmauksista nousi esiin. Värikoodatut ilmaisut ryhmiteltiin alaluokkiin, jotka olivat teoriaohjaavan analyysin mukaisesti tutkimuksen teoriaa apuna käyttäen.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineisto käsitteellistetään eli abstrahoidaan.

Käsitteellistämässä muodostetaan teoreettisia käsitteitä valikoimalla ja erottamalla tutkimuksen kannalta olennainen tieto. Käsitteellistämässä kielellisistä ilmauksista jatketaan teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Käsitteellistämistä jatketaan luokituksia yhdistelemällä aina siihen asti, kunnes aineiston sisällön kannalta se ei enää ole mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–126.) Aineistoa abstrahoidaessa teoriasta hyödynnettiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti teoriassa ilmenneitä käsitteitä. Aineiston analysoinnissa muodostettiin taulukoita, joissa esiintyy tutkimuksen tulokset pelkistettyinä. Alla on esimerkkitaulukko (Taulukko 1) tulosten esittämisestä.

Taulukko 1. Esimerkkitaulukko aineiston sisällönanalyysistä.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka
Entisajan tiedot	Tiedot	Aineeton kulttuuriperintö
Paikalliset juuret		
Vuoleminen	Taidot	
Virkkaaminen		
Löylykauha	Tuotteet ja materiaalit	Aineellinen kulttuuriperintö
Kansallispuvut		

Aineistosta esiin nousseet pelkistetyt ilmaukset listattiin taulukkoon. Pelkistetyistä ilmauksista muodostettiin aineistolähtöisesti alaluokat. Alaluokista muodostettiin teoriaohjaavasti yläluokkia, jotka ovat ilmenneet aiemmin kirjoitetusta teoriasta.

5 Tutkimuksen tulokset

5.1 Tutkimusjoukon yleistä kuvailua

Tutkimuksen tarkoituksena oli kerätä tietoa käsityötä opettavien opettajien näkemyksistä kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta käsityöoppiaineessa. Tulevissa luvuissa esittelemme tutkimuksen aineiston ja käsittelemme aineistoa teoriaohjaavaa sisällönanalyysia käyttäen.

Haastateltavat anonymisoitiin ja nimettiin litterointeja tehdessä muotoon H1–H9.

Haastateltavilta kerättiin taustatiedot erillisellä lomakkeella. Selvitetyt taustatiedot olivat ikä, sukupuoli, koulutustausta, opettaako käsityötä ylä- vai alakoulussa, työkokemus vuosina, maakunta, jossa käsityötä opettaa sekä onko koulu- tai kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa huomioitu kulttuuriperintöopetus. Haastateltavia oli yhdeksän, joista miehiä oli kuusi ja naisia kolme.

Haastateltavien ikäjakaumassa oli edustettuina kaksi ikäluokkaa. Viisi haastateltavaa oli iältään 20–30-vuotiaita ja neljä haastateltavaa 50–60-vuotiaita. Haastateltavien työkokemus jakautui iän mukaisesti kahteen luokkaan. 20–30-vuotiailla työkokemusta oli yksi vuosi ja 50–60-vuotiailla työkokemusta oli yli kymmenen vuotta.

Haastateltavista yksi työskenteli Pirkanmaalla, kolme Varsinais-Suomessa, yksi Satakunnassa, kolme Pohjois-Savossa ja yksi Uudellamaalla. Koulutustaustaltaan haastateltavista kaikki olivat kasvatustieteen maistereita. Haastateltavista löytyi sekä ala- että yläkoulussa käsityötä opettavia. Alakoulussa käsityötä opettavia opettajia oli kuusi. Yläkoulussa käsityötä opettavia opettajia oli yksi. Kaksi haastateltavaa opettivat käsityötä sekä ala- että yläkoulussa.

Haastateltavista kahdella ei ollut erillistä mainintaa siitä, että onko koulu- tai kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa huomioitu kulttuuriperintöopetus. Seitsemän haastateltavaa mainitsi, että se huomioidaan kunta- tai koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa tai se huomioidaan siellä yleisellä tasolla, mutta ei omana kohtanaan. Lisäksi kerrottiin, että koulun arvoperustaan kuuluu kulttuuriperintöopetuksen huomioiminen, ja sen maininta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa pohjautuu yhteen lauseeseen.

Lisäksi ennen haastattelua jokainen haastateltava pohti omaa suhdettaan kulttuuriperintöön vapaamuotoisen kirjoitelman kautta. Vapaamuotoisen kirjoitelman avulla jokainen haastateltava perehtyi aiheeseen. Vapaamuotoisissa kirjoitelmissa mainittiin muun muassa

kulttuuriperintöön liitettävistä käsityöharrastuksista. Lähes kaikissa kirjoitelmissa toistui näkemys kulttuuriperinnön tärkeydestä ja sen vaalimisesta.

5.2 Näkemyksiä kulttuuriperintöopetuksesta

Haastateltavilta kysyttiin mitä heidän mielestään on kulttuuriperintöopetus. Haastateltavat mainitsivat kulttuuriperintöopetuksen opettavan tietoutta siitä, kuka on ja mistä on kotoisin. Lisäksi kulttuuriperintöopetuksen nähtiin sisältävän niitä asioita, joita pidetään tärkeänä tuoda mukaan nykypäivään menneiltä ajoilta. Vastauksissa esiintyi koulukontekstiin liittyen muun muassa opettajan oman mielenkiinnon heijastuminen kulttuuriperintöopetukseen sekä kulttuuriperintöopetuksen sisältyminen kaikkiin oppiaineisiin. Kulttuuriperintöopetusta nähtiin tapahtuvan muuallakin kuin koulussa, esimerkiksi musiikin avulla. Tuloksien mukaan käsityötä opettavien opettajien näkemykset kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta ovat monenlaiset.

Varmaa sitä et ihmisen, ihmisen se oma historia täytyis liittää nykyisyytee ja sitä sitte sitä jokane tuo oma mielenkiinno mukaa opiskelijoil koulus sitä opiskelee ja se on tärkeä asia et sä tiedät kuka sä olet ja mistä sä oot kotosi ni se kulttuuriperintö o vahvasti siinä mukana. –H2

...ehkä mun mielestä eniten pyörii siinä, että jotain sieltä aiempia tärkeitä kulttuurin kannalta tärkeitä merkittäviä asioita nostetaan mukaan opetukseen. Yritetään pitää niitä mukana, vaalia niitä ja opettaa myös tuleville sukupolville, että ne kulttuurin kannalta tärkeet asiat nyt sitte jollain tavalla välittyisi eteenpäin. –H5

Vastauksissa määriteltiin kulttuuriperintöopetusta kulttuuriperintökäsitteen kautta erilaisia esimerkkejä käyttäen. Haastateltavien mainitsemat määritelmät olivat jaettavissa alaluokkiin sen perusteella, liittyivätkö ne kulttuuriperintöä koskeviin tietoihin, taitoihin tai tuotteisiin ja materiaaleihin. Alaluokista oli muodostettavissa yläluokkia sen mukaan, kuuluvatko ne aineelliseen vai aineettomaan kulttuuriperintöön (Taulukko 2). Alaluokista oli muodostettavissa aineellisen ja aineettoman kulttuuriperinnön yläluokat, jotka nousivat teoreettisesta taustasta.

Taulukko 2. Määritelmiä kulttuuriperintöopetuksesta.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka
Entisajan tiedot	Tiedot	Aineeton kulttuuriperintö
Paikalliset juuret		
Paikallishistoria		
Paikallinen kulttuuri		
Suomen historia		
Suomalaisuus ja kulttuuriarvot		
Vuoleminen	Taidot	
Virkkaaminen		
Neulominen		
Vanhat taidot		
Tekniikat		
Löylykauha	Tuotteet ja materiaalit	Aineellinen kulttuuriperintö
Kansallispuvut		
Taontatyöt		
Puukot		
Historialliset esineet		
Nahka		

Haastateltavat mainitsivat kulttuuriperintöopetukseen liittyvän tuotteita ja materiaaleja, kuten kansallispuvut ja nahka. Lisäksi mainittiin historiallisia esineitä, kuten puukot, taontatyöt ja löylykauha. Tuotteet ja materiaalit ovat aineellista kulttuuriperintö, joten tuotteiden ja materiaalien alaluokka kuului aineellisen kulttuuriperinnön yläluokkaan.

Haastateltavien vastauksissa mainittiin erilaisia tietoja ja taitoja, jotka liittyivät aineettoman kulttuuriperinnön yläluokkaan. Taitojen opettamiseen liittyen vastauksissa esiintyi useita käsityötekniikoita, kuten vuoleminen, virkkaaminen ja neulominen. Sen lisäksi vastauksissa mainittiin kulttuuriperintöopetukseen liittyvän yleisesti vanhojen taitojen ja tekniikoiden opettaminen. Tietojen opettamiseen liittyen haastateltavien vastauksissa esiintyi entisajan tietojen siirtäminen eteenpäin. Lisäksi vastauksissa ilmeni omien paikallisten juurien tietäminen sekä paikallishistorian tuntemus että paikallisen kulttuurin opettaminen. Haastateltavat mainitsivat myös Suomen historian, suomalaisuuden ja kulttuuriarvojen opettamisen käsitöiden tekemisessä.

Haastateltavilta kysyttiin millä tavoin kulttuuriperintöopetusta toteutetaan heidän nykyisessä koulussaan. Muutama haastateltava kertoi, ettei koulussa toteuteta kulttuuriperintöopetusta mitenkään, sille ei ole yhteistä linjaa tai haastateltavat eivät tienneet toteuttamisesta. Haastattelussa nousi esiin kulttuuriperintöopetusta toteutettavan kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa jokaiselle vuosiluokalle määrätyn kulttuuriperintöön liittyvän teeman mukaan. Lisäksi opettajia ohjattiin ottamaan opetukseen mukaan kulttuuria erilaisista näkökulmista, kuten paikkakunnan historiaa ja kulttuuriperintökohteita opetuksessa hyödyntämällä. Lisäksi kouluissa järjestettiin erilaisia koulun sisäisiä sekä lähikoulujen yhteisiä projekteja kulttuuriperintöopetukseen liittyen. Myös koulujen perinteisten juhlien, kuten itsenäisyyspäivän juhlan järjestämisen nähtiin olevan kulttuuriperintöopetusta.

5.3 Kulttuuriperintöopetuksen rooli käsityöoppiaineessa

Haastateltavilta kysyttiin, millaisia näkemyksiä heillä on kulttuuriperintöopetuksen roolista käsityöoppiaineessa. Haastateltavat kuvailivat rooleja eri tavoin. Vastauksista selvisi, millaisena kulttuuriperintöopetuksen roolia pidettiin käsityöoppiaineessa.

Kaksi haastateltavaa kuvaili kulttuuriperintöopetuksen roolia sanoilla valtava ja iso. Roolia perusteltiin muun muassa suomalaisen kulttuurin säilyttämisen tärkeydellä. Myös käsityötaidon säilyttämisen nähtiin olevan tärkeää.

*No, no toisaalta vois niinku vastata et se on ihan valtava koska mun mielestäni
koko tota noiniin koko käsityön opetus
on niinku vähän niinku itsenäisyysjuhlaaki nii semmone arvott...
tai niinku säilyttämise arvone asia. –H4*

*Yleisesti, no miun mielestä se on isossa roolissa, koska Suomihan on tunnettu
tuolla muualla niinku siis ihan kädentaitajista. Niin se on
tosi tärkeätä niinku minun mielestä että se käsityön taito niinku säilyys vielä... –H6*

Neljä haastateltavaa kuvaili kulttuuriperintöopetuksen vähäistä roolia muun muassa mainitsemalla, että sitä ei nosteta riittävästi esiin eikä huomioida kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa. Käsityöperinteen siirtämisen nähtiin olevan vähäisempää kuin ennen. Lisäksi esiin nostettiin kulttuuriperintöopetuksen mainitseminen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, joka oli haastateltavan mielestä pitkälti sanahelinää tuntien vähyiden vuoksi.

Mitä ny ite koen ni sitä ei riittävästi korosteta, että miks tää on tärkeä, miks tätä vaalitaan... –H5

...ja se pyrkimys on varmaa sitä OPS:ssa lukee, että siirretään kulttuuriperintöä ja ja käytetään käsityökaluja niin että ne siirtyy se taito mut et tota se on nykyään varmaa ni enemmän sanahelinää tai siel OPS:ssa ku arjessa. –H2

Vastauksissa kulttuuriperintöopetuksen roolia kuvailtiin moninaisesti. Vastauksista ilmeni kulttuuriperintöopetuksen roolin olevan olemassa, mutta sitä ei ole osattu sanallistaa tai tiedostaa. Kulttuuriperintöopetusta ei esimerkiksi olla ennen ymmärretty toteutettavan, koska rooli on ollut tiedostamaton siksi, että termi on ollut vieras haasteltavalle. Roolin nähtiin myös olevan paikkakunnittain vaihteleva ja riippuvan opettajan halusta painottaa sitä opetuksessaan. Perusteluna vaihtelevuudelle ja erilaisille painotuksille mainittiin tuntimäärien väheneminen. Kulttuuriperintöopetuksen rooli käsityöoppiaineessa oli toimia motivaattorina ja innostavana tekijänä, jonka avulla voidaan perustella, miksi jotain asiaa tehdään.

Kyl se kyl se tota mun omalla kohdalla esimerkiks ni se on tarkoittaa sitte, et mul on, mul on tätä puuvene harrastushistoriaa ja tätä saaristoo ja maaseutuelämistä ja muuta ja sen puitteis tietysti on niinkun erilaisii kokemuksii sit monen näkösis asioista ni tulee sitä kautta sitte niinku välillä aina otettuu se opetukseen mukaan mahdollisuuksien mukaan, et tota toki täs on se ongelma et kun täs nykyes OPS:ssa sitte ne tuntimäärät kyl väheni melkosen radikaalisti ni kyllä kyllä tiukkaa tekee, et kerkee jotain tämmöstä siihen sit mukaan ottamaan, et vähentyny on kyllä. –H9

No sillä voi olla innostava rooli, totta kai, jos joku asia pystytään perustelee, että tää on kuule tehty, teijän vanhemmat on tehny tätä ja veljet on tehny ja siskot on tehny ni nyt on hienoo et te pääsette tekee tämmösen samanlaisen. –H7

5.4 Kulttuuriperintöopetuksen moninaisuus käsityöoppiaineessa

Haastateltavilta kysyttiin millä tavoin he toteuttavat kulttuuriperintöopetusta käsityöoppiaineessa. Vastaukset mainitut asiat olivat jaettavissa kolmeen alaluokkaan sen mukaan, olivatko ne sisällöltään kulttuuriperintöön liittyviä tuotteita, perinteisiä käsityötekniikoita tai kulttuuriperintöä koskevan tiedon opettamista. Alaluokista oli muodostettavissa yläluokkia sen mukaan, kuuluivatko ne aineelliseen vai aineettomaan kulttuuriperintöön. Jako aineellisen ja aineettoman kulttuuriperinnön yläluokkiin nousi teoreettisesta taustasta. Perinteiset käsityötekniikat ja kulttuuriperintöä koskevan tiedon opettamisen alaluokat muodostivat aineettoman kulttuuriperinnön yläluokan. Kulttuuriperintöön liittyvien tuotteiden alaluokka kuului sekä aineellisen että aineettoman kulttuuriperinnön yläluokkaan (Taulukko 3).

Taulukko 3. Kulttuuriperintöopetuksen moninaisuus käsityöoppiaineessa.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka
Pirtanauhut	Kulttuuriperintöön liittyvät tuotteet	Aineellinen ja aineeton kulttuuriperintö
Nappihyrrät		
Tupsut		
Löylykauha		
Virkkaaminen	Perinteiset käsityötekniikat	Aineeton kulttuuriperintö
Neulominen		
Käsin ompelu		
Tilkkutyöt		
Löylykauhan tekoon tarvittavat tekniikat		
Vanhat käsityöt	Kulttuuriperintöä koskevan tiedon opettaminen	Aineeton kulttuuriperintö
Käsityökalujen ja työstötapojen historia ja kehittyminen		
Kierrätys		
Motivointi kulttuuriperintöä koskevan tiedon avulla		

Kulttuuriperintöön liittyvien tuotteiden alaluokassa kulttuuriperintöopetusta kerrottiin toteutettavan käsityöoppiaineessa erilaisten tuotteiden kautta. Kulttuuriperintöopetusta mainittiin toteutettavan opettamalla oppilaille pirtanauhojen, nappihyrrien, tupsujen ja löylykauhan tekoa. Tuotteen valmistuksessa käytettiin erilaisia käsityömenetelmiä ja -tekniikoita, jossa valmistettava tuote oli myös itsessään kulttuuriperintöopetuksen väline. Kulttuuriperintöön liittyvien tuotteiden opettaminen kuului sekä aineellisen että aineettoman kulttuuriperinnön yläluokkaan.

Perinteisten käsityötekniikoiden alaluokassa kulttuuriperintöopetusta toteutettiin käsityöoppiaineessa erilaisin tekniikoin, joita olivat virkkaaminen, neulominen, käsin ompelu ja tilkkutyöt. Lisäksi vastauksissa esiintyi tuotteiden valmistamiseen tarvittavat tekniikat. Tällaisia tekniikoita olivat esimerkiksi vanhojen vaatteiden paikkaaminen ja kovien materiaalien työstö, kuten löylykauhan tekoon tarvittavat tekniikat.

Kulttuuriperintöä koskevan tiedon opettamisen alaluokassa kulttuuriperintöopetusta käsityöoppiaineessa kerrottiin toteutettavan opettamalla kulttuuriperintöä koskevaa tietoa. Tietoa opetettiin muun muassa perehtymällä vanhoihin käsitöihin ja toteuttamalla kierrätysteemaa. Kulttuuriperintöä koskevaa tietoa hyödynnettiin motivoinnissa toteutettavaa tuotetta tai työstötapa kohtaan. Haastateltavat mainitsivat opettavansa käsityökalujen ja työstötapojen historiaa ja kehittymistä. Uutta taitoa opeteltaessa oppilaita kehoitettiin katsomaan netistä mitä opeteltavaan asiaan liittyen on jo aikoinaan tehty. Perinteisten käsityötekniikoiden ja kulttuuriperintöä koskevan tiedon opettamisen alaluokat muodostivat aineettoman kulttuuriperinnön yläluokan.

Koulun ulkopuolisista toimijoista kysyttäessä haastateltavista neljä kertoi hyödyntäneensä niitä käsityöoppiaineessa. Koulun ulkopuolisia toimijoita käsityöoppiaineen kulttuuriperintöopetuksessa oli hyödyntänyt neljä haastateltavaa. Haastateltavat kertoivat hyödyntäneensä kulttuuriperintöopetuksessa muun muassa erilaisia järjestöjä, kuten Marttoja ja 4H-kerhoa sekä paikkakunnan teemapäiviä, museoita ja kulttuuriperintökohteita. Viisi haastateltavaa ei ollut hyödyntänyt lainkaan ulkopuolisia toimijoita

Haastateltavilta kysyttiin, olivatko he toteuttaneet oppiainerajat ylittävää kulttuuriperintöopetusta käsityöoppiaineessa. Oppiainerajat ylittävää kulttuuriperintöopetusta oli toteuttanut viisi haastateltavaa ja kaksi kertoi toteuttaneensa sitä jossain määrin. Haastateltavat kertoivat toteuttaneensa oppiainerajat ylittävää opetusta esimerkiksi monialaisella oppimiskokonaisuusviikolla. Oppiaineista historian, ympäristötiedon ja kuvataiteen kanssa oli tehty yhteistyötä. Kaksi haastateltavaa ei ollut toteuttanut oppiainerajat ylittävää kulttuuriperintöopetusta

ja kaksi haastateltavaa ei sanonut suoraan olivatko he toteuttaneet oppiainerajat ylittävää kulttuuriperintöopetusta.

5.5 Kulttuuriperintöopetuksen riittävyys omassa käsityön opetuksessa

Haastateltavilta kysyttiin heidän näkemyksiään siitä, oliko heidän käsityön opetuksessaan riittävästi kulttuuriperintöopetusta. Vastauksista esiin nousseiden näkemysten mukaan osa haastateltavista näki kulttuuriperintöopetusta olevan omassa opetuksessaan riittävästi, kun taas osa koki, ettei sitä ollut riittävästi tai sitä voisi olla enemmänkin. Kolmen haastateltavan mielestä heidän käsityön opetuksessaan oli riittävästi kulttuuriperintöopetusta. Kulttuuriperintöopetuksen nähtiin muun muassa kattavan arvojen, tapojen ja asioiden eteenpäin vieminen. Perusteluna mainittiin annetut tuntimäärät, joiden puitteissa kulttuuriperintöopetusta koettiin olevan riittävästi. Lisäksi kulttuuriperinnön arvokkuutta ja tärkeyttä ei osattu riittävästi kertoa oppilaille, mutta opetusta tapahtui esimerkiksi tekniikoiden välityksellä. Opetussuunnitelmassa kulttuuriin liittyviä asioita nähtiin olevan vähän.

No mun mielestä kyllä, jos mä katon että kulttuuriperinnön opettaminen kattaa oikeestaan kaikki semmosen arvojen ja tapojen ja asioiden viemisen eteenpäin ni tottakai siltä kannalta ni on riittävästi. Riippuu varmaa ihan siitä miten sen näkee sen asian. –H7

No näihin tuntimääriin nähden ni sanoisin tietenkin että on, on riittävästi et ei voida voida tota noinni. Ehkä ei voida enempää sisällyttää, kun tunnit on nää mitkä on. Ja uutta pitäis koko ajan tuoda tähän opetukseen, joo. –H2

...mä en ole osannut sitä riittävästi perustella oppilaille enkä oo osannu sillä tavalla sitä ööö arvokkuutta ja tärkeyttä heille ehkä riittävästi kertoo, niin sen takia sitten mie mietin, että varmaan ei, että jotenki se, se jää vähän tuolla OPS:ssa ehkä niinkun jotenkin niinku jalkoihin, öö tää kulttuuri. –H5

Viisi haastateltavaa oli sitä mieltä, että heidän käsityön opetuksessaan ei ollut riittävästi kulttuuriperintöopetusta tai sitä voisi olla enemmänkin. Haastateltavat kertoivat tarvitsevansa tietoa kulttuuriperintöopetuksesta teoreettisella tasolla sekä kaipaavansa kulttuuriperintöopetukseen jäsentelyä konkretian kautta. Perusteluissa tuotiin esille tarve täydennyskoulutuksille ja opetusmateriaaleille aiheeseen liittyen. Kulttuuriperintöopetuksen määrän nähtiin olevan sidoksissa

opettajaan, esimerkiksi opettajan osaaminen ja painotukset opetuksessa vaikuttivat kulttuuriperintöopetuksen määrään. Myös käytössä olevien pienten tuntimäärien todettiin vaikuttavan kulttuuriperintöopetuksen määrään vähentävästi. Yksi haastateltavista ei osannut arvioida kulttuuriperintöopetuksen riittävyttä omassa käsityön opetuksessaan.

No ei todellakaan, että tota sitä pitäs tota ylipäätänsä saaha jäseneltyä niinku meille tonnekin että mitä se niinku käytännössä tarkoittaa. Niinii et se ois niinku paljo konkreettisempaa se tieto ja kaikki ylipäätään et me pystyttäis niinku hyödyntämään sitä enempi, että tärkeitä asioita niinku se oma kulttuuri ylipäätään on. –H6

...lähtien siitä tiedostamisesta et jos nyt ensin tässä oivaltaa että ”ahaa tällainen vois olla niinku järkevää” niin sitten ehkä sitä kautta myös sitä vois tässä itsekin lisätä. –H3

No ain vois varmaa ol enemmän mut et ehkä se on semmonen aihe mist opettajat tuol kentäl ni tarvis lisää matskuja ja tietoo millai sitä ois hyvä ottaa mukaan, koska ainahan se kulttuuriperintö siel taustalla on mut et osaako sit opettajana sen tuoda tarpeeks hyvin esille ni, nii sitä en aina tiedä. –H8

Tuota vois sitä enemmänkin olla. Että jos vaan sais, sais jostaki ideoita ja tai jotaki täydennyskoulutusta ehkä et ainaha sitä vois olla enemmän. –H1

5.6 Kulttuuriperintöopetuksen tulevaisuus käsityöoppiaineessa

Haastateltavilta kysyttiin, millaiset heidän mielestään on kulttuuriperintöopetuksen tulevaisuuden näkymät käsityöoppiaineessa. Tulevaisuuden näkymät olivat jaettavissa sisältöjensä mukaan kolmeen alaluokkaan, jotka olivat optimistiset näkemykset, negatiiviset näkemykset ja varaukselliset näkemykset. Hyvien näkymien yläluokan muodosti optimististen näkemysten alaluokka. Huonojen näkymien yläluokan muodostivat sisällöiltään samankaltaiset alaluokat, jotka olivat varaukselliset näkemykset ja negatiiviset näkemykset (Taulukko 4).

Taulukko 4. Näkemykset kulttuuriperintöopetuksen tulevaisuudesta käsityöoppiaineessa.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka
Valoisa	Optimistiset näkemykset	Hyvät näkymät
Pidetään tärkeänä		
Ei valoisa	Negatiiviset näkemykset	Huonot näkymät
Ei ole kasvamaan päin		
Huoli kulttuuriperintöopetuksesta		
Käsityöoppineen suosion hiipuminen		
Ei näytä lupaavalta		
Opetussuunnitelmaan tarvittaisiin muutos	Varaukselliset näkemykset	
Tuntimäärien vähyys		
Kulttuuriperintöopetuksen esille nostaminen		

Yksi haastateltava kuvaili kulttuuriperintöopetuksen tulevaisuuden näkymiä käsityöoppiaineessa optimistisin ilmaisin. Haastateltava ajatteli tulevaisuuden olevan valoisa, koska hänen mielestään moni käsityöopettaja piti kulttuuriperintöopetusta todella tärkeänä. Haastateltava nosti myös esille opetussuunnitelmien ja opettajien roolit kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisessa. Nämä optimistiset näkemykset kuuluivat hyvien näkymien yläluokkaan

Kolme haastateltavaa kuvaili kulttuuriperintöopetuksen tulevaisuuden näkymiä käsityöoppiaineessa negatiivisin näkemyksin. Näkymiä ei pidetty valoisana, eikä kulttuuriperintöopetuksen nähty olevan kasvamaan päin. Kulttuuriperintöopetuksen tulevaisuudesta oltiin myös huolissaan. Jokainen perusteli näkemystään käsityöoppiaineen suosion hiipumisella, esimerkiksi valinnaisainevalinnoissa jouduttiin kilpailemaan uusien aineiden kanssa. Myös kovien ja pehmeiden materiaalien yhdistymisen nähtiin vähentäneen käsityöoppiaineen suosiota. Myös opettajilla nähtiin olevan vaikutusmahdollisuuksia kulttuuriperintöopetuksen tulevaisuudessa.

...ja just ne kaikki kysymykset siitä, että miks tätä tehään, mihin tätä muka tarvitaan, ni kertoo siitä, että ehkä ehkä opettajilla on siinä peiliin kattomisen paikka itelläänkin, että ei oo ehkä osattu tuoda sitä, sitä niinku tärkeyttä ja arvokkuutta ja tavallaan sitä kulttuuriperintöä siinä esille, että on tässä niinku kytkökset sinnekin, että minkä takia tätä on tärkeä jatkaa ja vaalia. –H5

Kolmen haastateltavan näkemykset kuuluivat varauksellisten näkemyksien alaluokkaan. Tässä alaluokassa haastateltavien mielestä muutosta tarvittiin opetussuunnitelmaan ja tuntimäärien vähyyteen, jotta kulttuuriperintöopetuksen näkymät voisivat käsityöoppiaineessa parantua. Lisäksi kulttuuriperintöopetusta pitäisi yleisesti nostaa esille ja puhua siitä enemmän. Huonojen näkymien yläluokan muodostivat alaluokat negatiiviset näkemykset ja varaukselliset näkemykset. Kaksi haastateltavaa ei osannut sanoa millaiset tulevaisuuden näkymät kulttuuriperintöopetuksella käsityöoppiaineessa on.

5.7 Kulttuuriperintöopetuksen mahdollisuudet käsityöoppiaineessa

Haastateltavilta kysyttiin näkemyksiä kulttuuriperintöopetuksen kehittämistä käsityöoppiaineessa. Haastateltavien vastaukset olivat jaettavissa sisältöjensä perusteella seitsemään alaluokkaan, jotka olivat nimeltään opetussuunnitelma, työkaluja kulttuuriperintöopetukseen, kehitysehdotukset opetukseen, perehtyminen kulttuuriperintöopetukseen, ulkopuoliset kohteet ja toimijat, eheyttävä opetus sekä perinteikkäät käsityösisällöt. Edellä mainituista alaluokista oli muodostettavissa kolme yläluokkaa, jotka olivat nimeltään rakenteellinen kehittäminen ja tuki, opettajalähtöinen kehittäminen sekä opetuksen konkreettinen kehittäminen (Taulukko 5).

Taulukko 5. Kulttuuriperintöopetuksen mahdollisuudet käsityöoppiaineessa.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka
Opetussuunnitelmaan opetettavat tekniikat	Opetussuunnitelma	Rakenteellinen kehittäminen ja tuki
Kulttuuriperintöopetuksen määrittely opetussuunnitelmassa		
Paikallista kulttuuria opetussuunnitelmiin		
Tietoa kulttuuriperintöopetuksesta	Työkaluja kulttuuriperintöopetukseen	
Malliesimerkit		
Koulutukset		
Hankkeet ja projektit		
Kulttuuriperintöopetuksesta julkinen teema		
Tuntimäärien lisääminen		
Kulttuuriperintöopetuksesta lisätietoa opettajankoulutuksessa		
Kulttuuriperinnön perusteleva käsityöoppiaineessa	Kehitysehdotukset opetukseen	Opettajalähtöinen kehittäminen
Kulttuuriperintöopetuksen toteuttaminen ja lisääminen		
Perehtyminen kulttuuriperintöopetukseen	Perehtyminen kulttuuriperintöopetukseen	
Vanhojen rakennusten historia	Ulkopuoliset kohteet ja toimijat	Opetuksen konkreettinen kehittäminen
Museot		
Yhdistykset		
Historia- ja strategiapelit	Eheyttävä opetus	
Muut kulttuurit		
Oppiainerajat ylittävä opetus		
Työkalu- ja aseteemat	Perinteikkäät käsityösisällöt	
Vanhat oppisisällöt		

Yläluokkaan rakenteellinen kehittäminen ja tuki kuului kaksi alaluokkaa, jotka molemmat käsittelivät tarvetta kulttuuriperintöopetuksen kehittämiseen ja tukemiseen erilaisten rakenteiden avulla. Alaluokassa opetussuunnitelma haastateltavat esittivät kehitysehdotuksia opetussuunnitelmaan kulttuuriperintöopetuksen kehittämiseksi käsityöoppiaineessa. Vastauksissa mainittiin, että opetussuunnitelmassa tulisi selkeästi olla konkreettisia tekniikoita, mitkä tulisi opettaa sekä selkeämmin määritellä, mitä kulttuuriperintöopetukseen liittyy. Lisäksi opetussuunnitelmissa tulisi ohjata yleisesti hyödyntämään paikallista kulttuuria. Toinen alaluokka sisälsi työkaluista kulttuuriperintöopetuksen toteuttamiseen. Vastauksista ilmeni, että tietoa ja malliesimerkkejä kulttuuriperintöopetuksesta pitäisi olla paremmin saatavilla. Vastauksissa ehdotettiin kulttuuriperintöopetukseen liittyviä koulutuksia sekä hankkeita ja projekteja työpaikoille. Kehitysehdotukseksi esitettiin myös kulttuuriperintöopetuksen ottaminen julkiseksi teemaksi sekä tuntimäärien lisääminen. Lisäksi mainittiin, että opettajankoulutuksessa pitäisi selkeämmin määritellä mitä kulttuuriperintöopetukseen liittyy.

Opettajalähtöinen kehittäminen yläluokkaan kuului kaksi alaluokkaa, joista kehitys esitettiin opettajista itsestään lähteväksi. Alaluokassa kehitysehdotukset opetukseen, haastateltavat ehdottivat, että opettajien tulisi verbaalisesti perustella oppilaille kulttuuriperinnön liittymistä käsityöhön. Lisäksi kulttuuriperintöopetusta pitäisi ylipäättään toteuttaa ja lisätä siihen liittyvää opetusta. Alaluokassa kulttuuriperintöopetukseen perehtyminen, haastateltavien mukaan opettajien pitäisi tutustua faktoihin, mitä kulttuuriperinnön opettaminen sisältää.

Yläluokkaan opetuksen konkreettinen kehittäminen kuului kolme alaluokkaa, joita yhdisti kehitysehdotuksien konkreettisuus. Alaluokassa ulkopuoliset kohteet ja toimijat, haastateltavien vastauksissa esiintyi kulttuuriperintöopetuksen toteuttaminen vanhojen rakennusten ja niiden historian kautta. Vastauksissa esiintyi myös koulun lähistöllä olevien kulttuuriperintöön liittyvien museoiden ja yhdistysten hyödyntäminen yhteistyötahoina opetuksessa. Eheyttävän opetuksen alaluokka sisälsi ehdotuksen historia- ja strategiapeliin yhdistämisestä käsityöoppiaineeseen. Lisäksi mainittiin muiden kulttuurien ottaminen osaksi opetusta sekä oppiainerajat ylittävän opetuksen toteuttaminen. Alaluokassa perinteikkäät käsityösisällöt, mainittiin työkalu- ja aseemojen avulla kiinnostuksen herättäminen käsityöhistoriaan. Lisäksi haastateltavat näkivät, että uusien oppisisältöjen ohella vanhoja oppisisältöjä on tärkeää kunnioittaa.

...kyl välil o

hyvä fiilistel kaikkee hyvää, vanhaa, esimerkiks niit perinnelapasi tai muita. –H8

6 Johtopäätökset ja pohdinta

6.1 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa selvitettiin käsityötä opettavien opettajien näkemyksiä kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta käsityöoppiaineessa. Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena ja siihen osallistui yhdeksän opettajaa viidestä maakunnasta. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että näkemykset kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta käsityöoppiaineessa olivat moninaiset. Lisäksi kulttuuriperintöopetuksen kehittämiseksi esitettiin monenlaisia kehitysehdotuksia.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että haastateltavat määrittivät kulttuuriperintöopetuksen moninaisesti kulttuuriperintökäsitteen kautta. Haastateltavat mainitsivat kulttuuriperintöopetuksen opettavan tietoutta siitä, kuka on ja mistä on kotoisin sekä sen nähtiin sisältävän niitä asioita, joita pidetään tärkeänä tuoda mukaan nykypäivään menneiltä ajoilta. Konkreettisina esimerkkeinä kulttuuriperintöopetuksesta esitettiin olevan muun muassa kansallispukujen, vuolemisen ja paikallishistorian ottaminen osaksi opetusta. Monipuolisten näkemyksien perusteella näyttää siltä, ettei kulttuuriperintöopetuksen käsite ole yksiselitteinen. Tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaiset Kallion ym. (2004) kanssa siinä, että kulttuuriperintö on monipuolinen käsite (Kallio ym. 2004, 10–12). Kuten tämän tutkimuksen aineistossa kuvataan, ihmiset voivat nähdä kulttuuriperinnön eri tavoin (Kallio ym. 2004, 10–12; Museovirasto 2018). Kulttuuriperintöopetusta nähtiin tapahtuvan muuallakin kuin koulussa.

Haastateltavien kulttuuriperintöopetuksen määritelmistä oli havaittavissa jako aineelliseen ja aineettomaan kulttuuriperintöön. Jako aineellisen ja aineettoman kulttuuriperinnön yläluokkiin nousi tutkimuksen teoriasta. Aineetonta kulttuuriperintöä kuvailtiin tietojen ja taitojen avulla ja aineellista kulttuuriperintöä kuvailtiin tuotteiden ja materiaalien kautta. Määrittelyissä esiintyi enemmän aineettomaan kulttuuriperintöön viittaavia sisältöjä. Myös kulttuuriperintöopetuksen toteuttamistavoista kysyttäessä vastauksissa ilmeni vastaavanlainen jakautuminen. Kuten tutkimuksen teoriassa on kuvattu, kulttuuriperintöä voidaan käsitellä niin aineettoman kuin aineellisen kulttuuriperinnön kautta (European Year of Cultural Heritage 2019; Tuomi-Nikula, Haanpää & Kivilaakso 2013, 15).

Tutkimuksen tulosten mukaan käsityöoppiaineen kulttuuriperintöopetuksessa hyödynnettiin jossain määrin koulun ulkopuolisia toimijoita. Opetuksessa hyödynnettiin esimerkiksi Marttoja, museoita ja paikkakunnan teemapäiviä. Tulokset ovat samansuuntaiset aiemman tutkimuksen kanssa, jonka mukaan kulttuuriperintöopetukseen sisältyy museoissa vierailut ja muut historiallisesti merkittävät paikat. (Aerila, Rönkkö & Grönman 2016, 144–145). Tutkimuksen tuloksista ilmeni, että myös oppiainerajat ylittävää kulttuuriperintöopetusta käsityöoppiaineessa toteutetaan jossain määrin. Kuten Linnanmäki (2005) on todennut, kulttuuriperintöopetus kouluissa vaatii oppiainerajat ylittävää opetusta sekä opettajien yhteistyötä toistensa ja eri tahojen, kuten museoiden kanssa (Linnanmäki 2005, 88).

Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että kulttuuriperintöopetuksen rooli käsityöoppiaineessa ei ole yksiselitteinen. Sen nähtiin esimerkiksi vaihtelevan paikkakunta- ja opettajakohtaisesti. Myös näkemykset kulttuuriperintöopetuksen riittävydestä omassa opetuksessa olivat vaihtelevat. Osaan haastateltavan mielestä kulttuuriperintöopetusta oli riittävästi, kun taas yli puolet oli sitä mieltä, että sitä ei ole riittävästi heidän omassa opetuksessaan. Kulttuuriperintöopetuksen määrän nähtiin olevan sidoksissa opettajaan. Opettajan oman mielenkiinnon nähtiin heijastuvan kulttuuriperintöopetukseen opettajan haluna painottaa sitä opetuksessaan. Tulokset ovat linjassa tutkimuksen teorian kanssa, sillä kuntien ja muiden koulutuksen järjestäjien tehtävä on laatia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta opetussuunnitelmansa, joiden pohjalta opettajat suunnittelevat oman opetuksensa (Järnefelt 2008, 75). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet luovat paikallisille opetussuunnitelmille yhteisen pohjan, jota kunnat ja koulut voivat käyttää opetuksen ja koulutyön suunnittelussa (Opetushallitus 2021).

Tutkimuksen tuloksissa monen eri kysymyksen vastauksissa nousi esiin kulttuuriperintöopetukseen liittyen kulttuuriperinnön vaaliminen ja omien juurien tunteminen. Kulttuuriperinnön opettamisen nähtiin sisältävän sellaisia asioita, joita halutaan tuoda menneiltä ajoilta mukaan nykypäivään. Tulokset ovat linjassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) kanssa, jossa oppilaita kannustetaan tunnistamaan oma paikkansa sukupolvien ketjussa ja pohtimaan taustansa merkitystä. Koulun nähdään olevan paikka, jossa oppilaat saavat mahdollisuuden tulkita ja kokea taidetta, kulttuuria ja kulttuuriperintöä. Näin oppilaat oppivat esimerkiksi välittämään, muokkaamaan sekä luomaan kulttuuria ja perinteitä. (POPS 2014, 21.)

Yhdeksästä haastateltavasta kuusi piti kulttuuriperintöopetuksen tulevaisuuden näkymiä huonoina. Osa kuudesta haastateltavista näki kuitenkin, että näkymien parantamiseksi pitäisi tapahtua muutoksia. Haastateltavat esittivät kulttuuriperintöopetuksen kehittämiseksi käsityöoppiaineessa

kehitysehdotuksia opettajälähtöisestä kehittämisestä, opetuksen konkreettisesta kehittämisestä sekä rakenteellisesta kehittämisestä ja tukemisesta. Kehitysehdotuksia oli runsaasti ja laajalti erilaisia. Tutkimuksen aineistosta voidaan tehdä johtopäätös, että käsityötä opettavat opettajat pitivät kulttuuriperintöopetuksen tulevaisuuden näkymiä huonoina, mutta siitä huolimatta heillä oli runsaasti ideoita kulttuuriperintöopetuksen kehittämiseksi käsityöoppiaineessa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa käsityötä opettavien opettajien näkemyksistä kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta käsityöoppiaineessa. Tutkimuksen alussa perehdyimme aiempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen aiheeseen liittyen. Mielenkiintomme kohdistui tutkittavaan aiheeseen siksi, että emme löytäneet tutkimusta, jossa kulttuuriperintöopetusta olisi tutkittu käsityötä opettavien opettajien näkökulmasta. Motivaationa tämän aiheen tutkimisessa toimi halu selvittää millaisia näkemyksiä käsityötä opettavilla opettajilla on kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta käsityöoppiaineessa sekä mikä on kulttuuriperintöopetuksen nykytila käsityöoppiaineessa. Tutkimuksen toteuttamisessa kävi ilmi, että käsityötä opettavien opettajien mielestä kulttuuriperintöopetus käsityöoppiaineessa on aiheena ja tutkimuksen kohteena tärkeä.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan pitää merkittävänä, sillä ne tuovat esiin käsityötä opettavien opettajien näkemyksiä kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta käsityöoppiaineessa. Käsityötä opettavien opettajien näkemyksistä kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta käsityöoppiaineessa ei ole tehty aiempaa tutkimusta, joten tämän vuoksi tätä tutkimusta voidaan pitää merkittävänä. Merkittävää on myös se, että haastatteluaineistosta nousi esiin runsaasti kehitysehdotuksia kulttuuriperintöopetukseen, joita on mahdollista hyödyntää tulevaisuudessa. Lisäksi tämä tutkimus auttoi nostamaan kulttuuriperintöön liittyviä asioita haastateltavien mieleen. Osa haastateltavista mainitsikin, että haastattelu sai heidät miettimään kulttuuriperintöopetusta käsityöoppiaineessa.

*...oikeestaan tässä niinkun nyt kun mieltii tätä asiaa ja kun sitä
kysytään ni toisaalta hirveen moni multakin syksyllä kysy että minkä takia me
neulotaan, ni sit siihen helposti vastaa, että noku se pitää osata tai
että noku se on hyvä taito harjotella ja plääplääplää että
vois sit niinku sinneki ottaa mukaan se, et selittäis sitä asiaa,
et miks tä on niinku kulttuurisestikin tärkeetä. – H5*

Tutkimuksen aineiston alkuperäisenä tarkoituksena oli kattaa kaikki Suomen maakunnat. Aineiston hankinnassa ympäri Suomen rehtoreille lähetettyihin saatekirjeisiin saatiin vastauksia vain kaksi. Tämän takia uudeksi tavoitteeksi tuli hankkia tutkimukseen osallistujia edelleen maantieteellisesti mahdollisimman kattavasti, mutta ensisijaista oli saada tutkimukseen tarvittava määrä

haastateltavia. Lisäksi tutkimukseen oli tarkoitus saada tasaisesti ala- ja yläkoulussa käsityötä opettavia opettajia. Kerätyssä aineistossa oli lopulta alakoulussa käsityötä opettavia opettajia enemmistö haastateltavista.

Tämän tutkimuksen aineistossa työkokemus jakaantui tasaisesti haastateltavien välillä. Työkokemuksella ei ollut merkitystä näkemykseen siitä, onko omassa opetuksessa riittävästi kulttuuriperintöopetusta. Työkokemuksella ei myöskään ollut merkitystä siinä, kuinka suureksi haastateltavat kokivat kulttuuriperintöopetuksen roolin käsityöoppiaineessa. Työkokemuksella oli havaittavissa merkitystä siinä, olivatko haastateltavat hyödyntäneet käsityöoppiaineen kulttuuriperintöopetuksessa koulun lähiympäristön ulkopuolisia toimijoita. Ne haastatteluun osallistuvat, joilla oli työkokemusta yli kymmenen vuotta, olivat hyödyntäneet kulttuuriperintöopetuksessa koulun ulkopuolisia toimijoita. Kuten kaksi haastateltavaa totesi, ulkopuolisten tahojen hyödyntämättömyys saattoi johtua siitä, että heillä oli työkokemusta opettajina yksi vuosi.

Sukupuolijakauman oli tarkoitus olla otannassa tasainen. Tutkimukseen osallistujia oli vaikea saada tarvittava määrä, joten tutkimukseen päädyttiin ottamaan kaikki halukkaat. Tutkimukseen osallistuvien sukupuolijakauma yllätti tutkijat, sillä yhdeksästä osallistujasta kuusi oli miehiä. Valtaosa perusopetuksen opettajista on naisia ja vuonna 2016 Opetushallituksen tilastoinnissa mukana olleiden koulujen perusopetuksen rehtoreista ja opettajista naisia oli 77 prosenttia (Opetushallitus 2017, 43). Olisi siis voinut olettaa, että tutkimukseen osallistuneista suurin osa olisi ollut naisia.

Monessa haastattelukysymyksessä perusteltiin esitettyjä näkemyksiä kulttuuriperintöopetuksesta opetussuunnitelmalla. Opetussuunnitelman mainittiin muun muassa olevan sisällöltään runsas, mikä johtaa kiireeseen ja kulttuuriperinnön jäämiseen vähemmälle huomiolle. Kulttuuriperinnön siirtämisen sanottiin opetussuunnitelmassa jäävän sanahelinäksi, joka ei tuntien vähyyden vuoksi toteudu arjessa. Opetussuunnitelma nostettiin vastauksissa esille perustelemaan negatiivisia näkemyksiä kulttuuriperinnön tulevaisuutta kohtaan, mikä viittaa tyytymättömyyteen opetussuunnitelmaa kohtaan. Joidenkin vastauksien asiayhteyksistä voi päätellä, että opetussuunnitelmalla viitataan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Tämä ei kuitenkaan ole itsestään selvää, vaan joissain vastauksissa on voitu viitata myös kunta- tai koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin.

Haastatteluissa nostettiin esille useissa yhteyksissä huoli erilaisista käsityöhön liittyvistä asioista. Haastateltavat kertoivat, että ala-asteelta tulevat oppilaat osaavat tehdä asioita käsillään vain vähän.

Konkreettisenä esimerkkinä mainittiin napin ompelamisen taidon heikkeneminen. Myös käsityöoppiaineen suosion laskemisesta kannettiin huolta, sekä nuorten yleistiedon ja yleisen osaamisen tason laskemisesta. Tutkimuksen aineistosta nousseiden tulosten perusteella käsityötä opettavilla opettajilla oli monenlaisia huolen aiheita, joita voisi olla hyvä selvittää esimerkiksi tutkimuksen avulla.

6.2 Tutkimuksen uskottavuuden ja luotettavuuden tarkastelua

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella kolmen käsitteen kautta, jotka ovat uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys (Juuti & Puusa 2020c, 175). Tutkimuksen uskottavuuden ja tutkijan eettisten ratkaisujen nähdään olevan erottamattomia. Uskottavuus perustuu hyvään tieteelliseen käytäntöön, jota tutkijan on noudatettava. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150).

Uskottavuuteen liittyvä vahvasti missä määrin tutkimukseen tutustuneet kollegat, tutkimukseen osallistuneet henkilöt sekä yleisö hyväksyvät tutkimuksesta saadun tuloksen todeksi. Heidän on myös uskottava, että tutkimuksen aineisto on kerätty tarkoituksenmukaisesti ja analysoitu huolellisesti. (Juuti & Puusa 2020c, 175.) Tässä tutkimuksessa uskottavuus huomioitiin aineistonkeruussa siten, että tutkijat varmistivat aineistonkeruun olevan tarkoituksenmukaista ja juuri tälle tutkimusaiheelle sopivaa. Aineiston analyysi tapahtui huolellisesti ja sisällönanalyysille ominaisten vaiheiden mukaan.

Luotettavuus on osana jokaista tutkimuksen vaihetta ja se liittyy tutkijan ammattitaitoon.

Luotettavuus on perusteltava lukijalle uskottavin perusteluin. Tutkijan täytyy valita ja käyttää perusteltuja ja tarkoituksenmukaisia lähestymistapoja ja menetelmiä tutkimuksen toteutuksessa. Tutkijan on kuvattava tutkimuksensa eteneminen rehellisesti, siten kuin se on toteutunut. (Juuti & Puusa 2020c, 175.) Tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa esimerkiksi hyvällä asetelmalla, oikeilla käsitteen muodostuksilla, teorian johtamisella sekä otannalla (Metsämuuronen 2003, 35). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta paransi se, että aihe, aineistonhankintamenetelmä ja aineiston analysointimenetelmä olivat perusteltu asianmukaisesti. Aineistonhankinnassa haastateltavia hankittiin kolmea eri keinoa käyttäen, mikä saattoi heikentää tutkimuksen luotettavuutta.

Aineiston hankinnassa luotettavuus painottuu ihmisarvon suojelua ja kunnioittamista koskeviin normeihin, joita ovat haastateltavien tietojen käsittely, haastateltavien kohtaaminen sekä heihin suhtautuminen (Kuula 2006, 60). Nauhoituslupa haastatteluun voidaan pyytää vasta ennen varsinaisen haastattelun alkua varsinaisessa haastattelutilanteessa (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 24).

Haastattelutilanteessa luotettavuus huomioitiin kunnioittamalla tutkimukseen osallistujaa sekä kattavalla informoinnilla tutkimuksesta. Nauhoituslupa haastattelulle pyydettiin jo haastatteluajankohtaa sovittaessa kirjallisesti. Haastattelun alussa pyydettiin vielä erikseen lupa nauhoituksen päälle laittamisesta. Näin varmistettiin, että haastateltava suostuu nauhoitukseen ja nauhoituksen käyttämiseen tutkimuksessa.

Haastattelulla on aineistonkeruumenetelmänä tulosten luotettavuuden kannalta omat rajoitteensa. Tutkimukseen osallistuva voi jännittää tutkimustilannetta tai ujostella nauhoitusvälineiden käyttöä. On hyvä tiedostaa, että tutkimukseen osallistuvilla voi olla taipumus antaa tiettyjä aihepiirejä koskien sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia, jotka noudattavat yleisesti hyväksytyjen vastausten linjaa. (Puusa 2020b, 108.) Tutkimuksen aineistonhankinnassa haastatteluosuudessa jännittäminen, ujostelevuus ja sosiaalisesti hyväksytyjen vastauksien antaminen voi heijastua haastattelussa annettuihin vastauksiin ja näin ollen heikentää tutkimustulosten luotettavuutta.

Osa haastateltavista pohti vastauksiaan pitkään ja litteroitaessa aineistoa huomasimme täytesanoja esiintyvän tekstissä melko paljon. Jotkut haastateltavat sanoivat suoraan, että jotkin kysymykset tuntuivat vaikeilta vastata, ja että he olisivat halunneet nähdä haastattelun kysymykset etukäteen. Tällöin kysymyksiin olisi voinut valmistautua. Jotkut haastateltavat osoittivat jälkeempään tyytymättömyyttä ja vähättelyä omia vastauksiaan kohtaan. Haastattelua toteutettaessa haastattelukysymykset on perusteltua antaa haastateltaville etukäteen, koska tarkoituksena on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Jos tutkimuksen toistaisi, voisi olla kiinnostavaa antaa haastattelun runko haastateltaville etukäteen. Näin voitaisiin havainnoida vaikuttaako haastattelun kysymyksiin tutustuminen etukäteen annettujen vastauksien sisältöön ja laajuuteen.

Tutkijan johtopäätelmät ovat suhteessa aiempaan tutkimukseen. Tutkijan valinnat sekä tulkinnat näkyvät koko tutkimusprosessissa ja tutkijan tehtävänä on perustella ne. Tämä edistää tutkimuksen luotettavuutta. (Aaltio & Puusa 2020, 188.) Tutkimuksen aineiston analyysissä tehdyt tulkinnat saattavat heikentää luotettavuutta, sillä jokainen tutkija tulkitsee aineistoa omasta näkökulmastaan. Tässä tutkimuksessa aineiston analyysia teki kaksi tutkijaa, joka osaltaan paransi tutkimustuloksen luotettavuutta.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei pystytä tarkistamaan tutkimusta toistamalla, sillä siihen vaikuttavat muun muassa tutkijan oma perehtyneisyys, haastattelutilanteen luottamus ja vuorovaikutus sekä uudelleen merkitysten tulkinta. Uudesta tutkimuksesta voi kuitenkin olla hyötyä, sillä se voi tarkentaa tietoa tai tuoda lisäpiirteitä tutkittavaan asiaan. (Ahonen 1995, 130–

131.) Haastattelun rakenne pyrittiin pitämään mahdollisimman samanlaisina kaikilla haastateltavilla. Vähäsanaisemmille haastateltaville jouduttiin esittämään lisäkysymyksiä, jotka ovat voineet vaikuttaa haastateltavien vastauksiin. Tämän takia tutkimus ei ole toistettavissa, sillä puolistrukturoidut haastattelutilanteet ovat aina keskenään erilaisia.

Haastateltavat olivat tulkinneet vapaamuotoisen kirjoitelman tehtävänantoa eri tavoin.

Vapaamuotoisen kirjoitelman tarkoituksena oli, että haastateltavat olisivat pohdineet suhdettaan kulttuuriperintöä kohtaan etukäteen. Tällöin haastattelutilanteessa kulttuuriperintö ei olisi käsitteenä vieras. Osa käsitteli kulttuuriperintöä teoreettisella tasolla, ja toiset kertoivat esimerkiksi omasta harrastuneisuudestaan ja määrittelivät kulttuuriperintöä sitä kautta. Vastauksista saattoi huomata sen, että osa vastaajista oli perehtynyt aiheeseen ja mahdollisesti etsinyt aiheesta tietoa. Aiheeseen etukäteen perehtyminen saattoi näkyä sisällöllisinä eroavaisuuksina haastattelussa annetuissa vastauksissa.

Tutkimuksen pienen otoksen ja fenomenografisen tutkimussuuntauksen takia tulokset eivät ole yleistettävissä koskemaan kaikkien käsityötä opettavien opettajien näkemyksiä. Fenomenografinen tutkimus ei tavoittele tilastollista yleistettävyyttä, vaan on kiinnostunut yleisestä ilmiöstä (Ahonen 1995, 152). Tutkimuksen tavoitteen mukaisesti tutkimuksella saatiin tietoa käsityötä opettavien opettajien näkemyksistä kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta käsityöoppiaineessa.

Fenomenografisessa tutkimuksessa käsitysten tutkimisen haasteena on, että ihmisten käsitykset voivat olla alati muuttuvia. Käsitykset ovat dynaaminen ilmiö, sillä ihminen voi muuttaa käsityksiään useainkin kertaan. (Ahonen 1995, 117.) Haastattelujen edetessä huomattiin haastateltavien näkemyksien muovautuvuus. Joidenkin haastateltavien kohdalla näkemyksien muuttuminen ja kehittyminen oli havaittavissa jo haastattelun aikana. Näin ollen haastatteluissa esitetyt näkemykset voivat olla jo muuttuneet. Tutkimuksen tavoitteena ei kuitenkaan ollut tulosten yleistettävyys, vaan tavoitteena oli saada tietoa haastateltujen käsityötä opettavien opettajien näkemyksistä kulttuuriperintöopetuksen toteuttamisesta käsityöoppiaineessa.

6.3 Tutkimuksen eettisyyden tarkastelua

Tutkimusetiikalla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa noudatetaan vastuullisia ja oikeita toimintatapoja (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150.) Tutkimuksen teossa pitää koko ajan noudattaa eettisiä periaatteita. Tutkimuksessa käytetyt menetelmät ja analyysitavat on toteutettava eettisesti. Lisäksi tutkimukseen osallistuvilla pyritään saamaan aikaan hyviä asioita, eikä se saa vaarantaa esimerkiksi heidän elämän kulkuaan. Yleisesti tutkimuksesta ei saa aiheutua haittaa kenellekään tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä tai taholla. (Juuti & Puusa 2020c, 175.)

Eettisiä kysymyksiä esiintyy jokaisessa tutkimuksen vaiheessa. Esimerkiksi ennen haastattelujen toteuttamista tulee haastateltavilta saada lupa haastattelun tekemiseen ja taata tutkittaville haastattelun luottamuksellisuus. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 20.) Tutkimukseen osallistuvien on saatava tarpeeksi tietoa tutkimuksesta, jolloin he voivat päättää omasta osallistumisestaan siihen (Kuula 2006, 61–62). Tutkimukseen osallistuvilla annettiin tarvittava tieto tutkimuksesta ja tutkimukseen osallistumisesta sähköpostitse saatekirjeellä. Sähköpostitse lähetetyssä saatekirjeessä kerrottiin tutkimuksen perustiedot ja tutkimusaineiston käyttötarkoitus sekä kuinka tutkimusaineistoa tullaan käsittelemään.

Tutkimusetikkaan liittyy myös tutkimusaineistojen säilyttämiseen liittyvät ratkaisut. Tutkimusaineiston säilyttämisessä on huomioitava tutkittavien anonymiteetti ja varmistettava, ettei tutkimusaineistot joudu väärin käsiin. (Vilka 2015, 47.) Kvalitatiivisen aineiston suorien tunnisteiden poistaminen on tehtävä heti, kun aineiston tekninen toimivuus on tarkistettu (Kuula 2006, 214). Aineisto käsiteltiin alusta lähtien anonymisti, jotta yksittäisiä haastateltavia ei pystytä tunnistamaan. Aineisto pidettiin tunnistetiedottomana, eikä tutkimusaineistosta syntynyt henkilöstörekiä. Haastattelujen äänitteissä ei esiinny haastateltavien nimiä, koska haastattelutilanteen nauhoittaminen aloitettiin vasta puhelujen alussa tapahtuneiden esittelyjen ja nauhoitusluvan pyytämisen jälkeen. Heti haastattelujen jälkeen tutkimukseen osallistuvien nimet ja puhelinnumerot poistettiin soittamiseen käytetystä puhelimesta.

Anonymiteetin perusolemus on se, että tietoa voidaan kertoa ilman, että paljastetaan mitään tietoa osallistujien identiteeteistä (Cohen, Manion & Morrison 2018, 129). Anonymiteetin säilyttämisellä voi olla etua tutkimuksessa, sillä anonymisuus lisää tutkijan vapautta, eikä tutkijan tarvitse pelätä tuottavansa haittaa tutkimukseen osallistuvilla. Tutkimukseen osallistuvat puhuvat todennäköisesti rohkeammin ja rehellisemmin, jos tutkimuksessa taataan anonymisuus. Tämä voi edesauttaa

tutkimuksen kannalta olennaisten tietojen keräämistä. (Dench, Huws & Iphofen 2004, 72; Mäkinen 2006, 115.)

Erisnimien muuttaminen toisiksi nimiksi eli pseudonyymeiksi on yksi anonymisoinnin keino (Kuula 2006, 215). Haastattelujen äänitteet nimettiin heti haastattelujen päätyttyä muotoon haastateltava 1, haastateltava 2 ja niin edelleen. Myös litteroinnit nimettiin samalla tavalla yhteneviksi haastattelutiedostojen kanssa. Näin litteroinneista voi tarvittaessa palata kuuntelemaan kyseistä haastattelua.

Litteroinnissa tulee pohtia kuinka uskollisesti tutkittavien suullisia lausumia litterointi noudattaa. Tärkeimpinä ihmisiin kohdistuvina periaatteina mainitaan informointiin perustuva suostumus, luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 20.) Haastateltavien yksityisyyden ja anonyymiyden takaamiseksi haastatteluissa ilmenneet paikkakunnat merkittiin litteroinnissa muotoon [paikkakunta].

Yksi tärkeimmistä eettisistä periaatteista tutkimuksen tekemisessä liittyy muun muassa tutkimustulosten paikkansa pitävyyteen (Mäkinen 2006, 102). Aineiston analyysin on oltava eettisesti toteutettua. Aineiston analyysissä ei ole suotavaa käyttää sopimatonta analyysimenetelmää, vaan analyysimenetelmän on oltava tarkoitukseen sopivaa. Analysointivaiheessa aineistoa tai johtopäätöksiä ei saa keksiä tai vääristää millään tavalla. Aineiston analyysi ei saa myöskään olla epärehellisesti toteutettua. (Cohen ym. 2018, 137–138.) Analysoinnissa käytettiin sanasta sanaan tehtyjen haastattelujen litterointeja totuutta vääristämättä. Aineiston analysointi toteutettiin ohjeita noudattaen rehellisesti. Jokaisessa tutkimuksen vaiheessa pyrittiin huomioimaan eettisyys.

6.4 Jatkotutkimusehdotukset

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei pystytä tarkistamaan tutkimusta toistamalla, sillä siihen vaikuttavat muun muassa tutkijan oma perehtyneisyys, haastattelutilanteen luottamus ja vuorovaikutus sekä uudelleen merkitysten tulkinta. Uudesta tutkimuksesta voi kuitenkin olla hyötyä, sillä se voi tarkentaa tietoa tai tuoda lisäpiirteitä tutkittavaan asiaan. (Ahonen 1995, 130–131.) Jos tutkimuksen toistaisi, voisi haastattelun rungon antaa haastateltaville etukäteen nähtäväksi. Näin haastattelun vastauksiin voitaisiin saada lisää sisältöä ja laajuutta.

Esimerkiksi kulttuuriopetukseen liittyvä opetusmateriaalin tekeminen käsityöoppiaineeseen voisi olla tarpeellinen jatkotutkimusaihe, sillä aineistosta nousi esiin toive selkeästä ohjeistuksesta ja konkreettisista tehtävistä kulttuuriperintöopetukseen liittyen. Tämän avulla kulttuuriperintöopetusta voitaisiin ylläpitää ja kehittää käsityöoppiaineessa jatkossakin. Tutkimuksen aineistossa haastateltavat olivat monista käsityöhön liittyvistä asioista huolissaan, jotka nekin olisivat jatkotutkimuksen avulla tarpeellista selvittää. Mahdollisuuksia jatkotutkimukselle tämän aiheen tiimoilta siis on runsaasti.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy, 177–188.
- Aerila, J.-A., Rönkkö, M.-L. & Grönman, S. 2016. Field Trip to a Historic House Museum with Preschoolers: Stories and Crafts as Tools for Cultural Heritage Education. *Visitor studies* 19(2), Turku: Turun yliopisto Rauman kampus. 144–155.
https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10645578.2016.1220187?casa_token=E8cbQ74a5wIAAAAA:3qj7xCbMIKLaJh4x0XcYtfmJUouhJ7QDpFXu973clO6jhnEyuBNFHM0Vsf4D8bhQkNfAmV1LeC0R (Luettu 14.04.2020.)
- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113–160.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, P. 1983. Prosessi vai produkti? – Tutkimus käsityön asenteista ja arvopäämääristä. Helsinki: Kouluhallitus.
- Anttila, P. 2003. Käsityön korkea-asteen koulutus Suomessa. Teoksessa S. Kotilainen & M.-R. Simpanen (toim.) Suomalaisen käsityökoulutuksen vaiheita 1700-luvulta 2000-luvulle. Suomen käsityön museon julkaisuja 22. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 75–96.
- Aro, L. 1999. Identiteetti ja perinne. Teoksessa B. Lönnqvist, E. Kiuru & E. Uusitalo (toim.) Kulttuurin muuttuvat kasvot, Johdatusta etnologiatieteisiin. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 177–187.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2018. Research methods in education. London & New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Dahlgren, L. & Johansson, K. 2019. Fenomenografi. Teoksessa A. Fejes & R. Thornberg (toim.) Handbok i kvalitativ analys. Stockholm: Liber, 179–192.
- Dench, S., Huws, U. & Iphofen, R. 2004. An EU Code of Ethics for Socio-economic Research. Brighton: Institute for Employment Studies.

- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat – laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 159–183.
- European Year of Cultural Heritage. 2019. The European Year of Cultural Heritage 2018. https://europa.eu/fieldtrip-heritage/about_en.html (Luettu 25.04.2020.)
- Grahn, M. 2013. Virstanpylväitä ja aikamatkoja. Kulttuuriperintö yrityksen voimavarana. Teoksessa O. Tuomi-Nikula, R. Haanpää & A. Kivilaakso (toim.) Mitä on kulttuuriperintö? Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 293–317.
- Grönholm, I. & Vuoriheimo, M. 2005. Toimintamalleja. Teoksessa P. Elo, H. Järnefelt, E. Kaila & A. Lönnblad (toim.) Kulttuuria perinnöksi, Suomen Tammi - projektista verkostoksi 1998–2004 raportti. Helsinki: Suomen Tammi, 45–69. <https://www.yumpu.com/fi/document/read/38336672/kulttuuria-perinnoksi-suomen-tammi-projektista-opetushallitus> (Luettu 05.10.2020.)
- Heikkinen, K. 1997. Käsiyöt naisten arjessa – Kulttuuriantropologinen tutkimus pohjoiskarjalaisten naisten käsityön tekemisestä. Artefakta 4. Helsinki: Akatiimi Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hänninen, K. 2013. Kulttuuriympäristökasvatusta ja kulttuuriperintökasvatusta sosiaalisesti. Teoksessa P. Toivanen (toim.) Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6. Helsinki: Erwenko Oy, 196–206.
- Ikonen, H-M. 2017. Puhelinhaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 270–284.
- Jaffe, N. 2014. Introduction. Teoksessa Weida, C. L. (toim.) Crafting Creativity & Creating Craft. Advances in creativity and giftednes. Volume 8. New York: Adelphi University, 1–4.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020a. Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy, 9–20.

- Juuti, P. & Puusa, A. 2020b. Laadullisen tutkimuksen aineiston hankintamenetelmiä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy, 99–102.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020c. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy, 173–176.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020d. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy, 57–60.
- Järnefelt, H. 2008. Koulujen kulttuuriperintöopetus. Teoksessa P. Venäläinen (toim.) Kulttuuriperintö ja oppiminen. Helsinki: Suomen museoliitto, 75–79.
- Järnefelt, H. 2013. Lähikulttuurista kestävyttä. Teoksessa P. Toivanen (toim.) Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6. Helsinki: Erwenko Oy, 250–265.
- Jääskeläinen, L. 2004. Kulttuuriperintöopetus mahdollisuuksia ja keskeneräisyyden sietoa. Teoksessa H. Lämsä (toim.) Aikapolku – Tehtävänä kulttuuriperintö. Helsinki: Opetushallitus, 244–251.
- Kallio, K., Elo, P., Järnefelt, H., Laine, M. & Pohjanvirta, M-L. 2004. Perintö, identiteetti ja museo. Teoksessa K. Kallio, P. Elo, H. Järnefelt, M. Laine & M-L. Pohjanvirta (toim.) Museo oppimisympäristönä. Suomen museoliittojen julkaisuja 54. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 9–21.
- Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja -sarja.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 2014. Käsien tekemisen filosofiaa. Turku: Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos Rauma.

- Kokko, S. & Dillon, P. 2011. Crafts and craft education as expressions of cultural heritage: individual experiences and collective values among an international group of women university students. *International Journal of Technology and Design Education* vol 21(4) <https://link-springer-com.ezproxy.utu.fi/content/pdf/10.1007%2Fs10798-010-9128-2.pdf> (Luettu: 21.1.2020.)
- Kokko, S. & Dillon, P. 2016. Engaging trainee teachers with crafts and cultural heritage. *International Journal of Education through Art* 12(2).
<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=c3ff4034-91f6-461f-b00d-dd0a0fd1176e%40pdc-v-sessmgr04> (Luettu 15.01.2020.)
- Kokko, S. & Räisänen, R. 2019. Craft education in sustaining and developing craft traditions - Reflections from Finnish craft teacher education. *Techne Series A*.
<https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/2911/3219> (Luettu 16.01.2020.)
- Korhonen, R. 2009. Koulu kulttuurin ja perinteen vaalijana. Teoksessa M-L. Rönkkö, J. Lepistö & S. Kullas (toim.) Monialainen opettajuus – Kasvatuksellisia näkökulmia oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin. Turku: Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos, 172–183.
- Korkiakangas, P. 1999. Muisti, muistelu ja perinne. Teoksessa B., Lönnqvist, E., Kiuru & E., Uusitalo (toim.) Kulttuurin muuttuvat kasvot, Johdatusta etnologiatieteisiin. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 155–176.
- Kouhia, A. 2012. Categorizing the meanings of craft: A multi-perspectival framework for eight interrelated meaning categories. *Techne Series: Research in Sloyd Education and Craft Science* 19(1), 25–40.
<https://doaj.org/article/74c4d6a578e94627a68985efd1af104b> (Luettu 28.04.2020.)
- Kouhia, A. 2016a. The Making-Of: An Autoethnographic Cinema on the Meanings of Contemporary Craft Practicing for a Young Hobbyist. *Textile* 13(3), 266–283.
<https://doi.org/10.1080/14759756.2015.1084788> (Luettu 27.04.2020.)
- Kouhia, A. 2016b. Roots In Tradition: Karelian Tradition as a Creative Resource for Finnish Craft Designer. *The Design Journal* 19(5), 725–745.
<https://doi.org/10.1080/14606925.2016.1196090> (Luettu 27.04.2020.)
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

- Lepistö, J. & Rönkkö, M-L. 2009. Käsitön opetukseen sisältyy monipuolisesti taitoa, kulttuuria ja yritteliäisyyttä. Teoksessa M-L. Rönkkö, J. Lepistö & S. Kullas (toim.) Monialainen opettajuus – Kasvatuksellisia näkökulmia oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin. Turku: Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos, 45–61.
- Lindfors, E., Marjanen, P. & Jaatinen, J. 2016. Tyttöjen ja poikien käsityöstä monimateriaaliseksi käsityöksi – Käsitön opetusta 150 vuotta. Teoksessa M. Soininen & T. Merisuo-Storm (toim.) Mikä mäki! Tiedäks snää? – 120 vuotta opettajankoulutusta Rauman Myllymäellä. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö, 81–97.
- Linko, M. 1997. Naisten käsityöelämykset ja muistot. Teoksessa L. Svinhufvud (toim.) Käsitö viestinä. Jyväskylä: Suomen käsityömuseon julkaisuja 13, 47–59.
- Linnanmäki, S. 2005. Rakennetun ympäristön näkökulma. Teoksessa P. Elo, H. Järnefelt, E. Kaila & A. Lönnblad (toim.) Kulttuuria perinnöksi, Suomen Tammi - projektista verkostoksi 1998–2004 raportti. Helsinki: Suomen Tammi, 87–89.
<https://www.yumpu.com/fi/document/read/38336672/kulttuuria-perinnoksi-suomen-tammi-projektista-opetushallitus> (Luettu 05.10.2020.)
- Lund, A. 2001. Andlig fattigdom eller livskvalitet? – ett slöjdpedagogiskt perspektiv. Teoksessa C. Nygren-Landgårds & J. Peltonen (toim.) Visioner om slöjd och slöjdpedagogik. *Techne serien: Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetskap* B:10. Turku: Turun yliopisto. 281–312.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp ky.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp ky.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International Methelp ky.
- Metsärinne, M. 2008. Suomen koulukäsityön neljä aikakautta opetussuunnitelmien ja teknisen työn oppikirjojen kuvauksena: Kohti monipuolista koulukäsityön tutkimusta ja käytänteitä. *Techne series: Research in Sloyd Education and Crafts Science* A:13. Turku: Turun yliopisto.

- Museovirasto. 2018. Kulttuuriperinnön eurooppalainen teemavuosi.
<http://www.kulttuuriperintovuosi2018.fi/fi/ajankohtaista/taerkeaeae-jasaeilyttaemisen-arvoista-valtaosa-ihmisistae-naekee-kulttuuriperinnoen-voimavarana> (Luettu 04.02.2020.)
- Museovirasto. 2019. Aineeton kulttuuriperintö - Unescon sopimus. Helsinki: Museovirasto.
<https://www.aineetonkulttuuriperinto.fi/fi/unescon-sopimus> (Luettu 25.04.2020.)
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- Niiniluoto, I. 2005. Aika, muisti ja kulttuuriperintö. Teoksessa P. Elo, H. Järnefelt, E. Kaila & A. Lönnblad (toim.) Kulttuuria perinnöksi, Suomen Tammi - projektista verkostoksi 1998–2004 raportti. Helsinki: Suomen Tammi, 8–11.
<https://www.yumpu.com/fi/document/read/38336672/kulttuuria-perinnoksi-suomen-tammi-projektista-opetushallitus> (Luettu 05.10.2020.)
- Nummenmaa, A. R. & Nummenmaa, T. 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 66–76.
- Opetushallitus. 2017. Opettajat ja rehtorit Suomessa.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2016_0.pdf (Luettu 25.03.2021.)
- Opetushallitus. 2021. Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat> (Luettu 06.03.2021.)
- Pajarinen, J. & Virtanen, E. 2018. “Kauneutta, jota ei aina muista huomata”: Osallistujien kokemuksia avoimesta käsityöpajasta - kulttuuriperintökasvatuksen ja yhteisöllisyyden edistäjänä. Pro gradu -tutkielma. Turku: Turun yliopisto.
- Pelicier, Y. 1993. Nuoret ja kulttuuriperintö. Teoksessa A. Norha (toim.) Käsi luo, kasvattaa ja yhdistää. Helsinki: Käsi- ja taideteollisuusliitto, 43–48.
- Peltonen, J. 1988. Käsityökasvatuksen perusteet. Koulukäsityön ja sen opetuksen teoria sekä teoreettinen ja empiirinen tutkimus peruskoulun yläasteen teknisen työn oppisisällöistä ja opetuksesta. Julkaisusarja A:132. Turku: Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.

Perusopetuslaki 642/24.6.2010, 30 §: Oikeus saada opetusta.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P30> (Luettu 20.11.2020.)

POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 15.01.2020.)

Puusa, A. 2020a. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti

(toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy, 145–156.

Puusa, A. 2020b. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P.

Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy, 103–117.

Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.)

Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy, 75–85.

Pöllänen, S. 2013. The meaning of craft: Craft makers' descriptions of craft as an occupation.

Scandinavian Journal of Occupational Therapy 20(3).

[http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi/ehost/detail/detail?vid=0&sid=34de9d5c-fbed-4133-80f1-](http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi/ehost/detail/detail?vid=0&sid=34de9d5c-fbed-4133-80f1-210274318341%40sessionmgr4006&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=87338375&db=aph)

[210274318341%40sessionmgr4006&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=87338375&db=aph](http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi/ehost/detail/detail?vid=0&sid=34de9d5c-fbed-4133-80f1-210274318341%40sessionmgr4006&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=87338375&db=aph) (Luettu 11.04.2020.)

Rantala, I. 2007. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli

(toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 106–125.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori

& L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.

Saari, S. 1995. Tietokoneavusteisten ohjelmien käyttö tutkimusaineistona kvalitatiivisessa

analyysissa. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 163–185.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus> (Luettu 01.11.2020.)
- Saugmann, P. 2001. Eksperimenterende tekstilarbejde på Danmarks Pedagogiske Universitet. Teoksessa C. Nygren-Landgårds & J. Peltonen (toim.) Visioner om slöjd och slöjdpedagogik. Techne serien: Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvvetenskap B:10. Turku: Turun yliopisto. 377–407.
- Sennett, R. 2009. The Craftsman. Lontoo: Penguin Books.
- Sivula, A. 2013. Puuvillatehtaasta muistin paikaksi. Teollisen kulttuuriperintöprosessin jäljillä. Teoksessa O. Tuomi-Nikula, R. Haanpää & A. Kivilaakso (toim.) Mitä on kulttuuriperintö? Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 161–191.
- Sentance, B. & Sentance P. 2009. Craft Traditions of the world. Locally made, globally inspiring. Lontoo: Thames and Hudson.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Tilastokeskus. 2021. https://www.stat.fi/meta/kas/hark_var_nayte.html (Luettu 16.01.2021.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi-Nikula, O., Haanpää, R. & Kivilaakso, A. 2013. Kulttuuriperintökysymysten jäljillä. Teoksessa O. Tuomi-Nikula, R. Haanpää & A. Kivilaakso (toim.) Mitä on kulttuuriperintö? Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 12–27.
- Tornberg, L. & Venäläinen, P. 2008. Kulttuuriperinnön opetuksesta ja oppimisesta. Teoksessa P. Venäläinen (toim.) Kulttuuriperintö ja oppiminen. Helsinki: Suomen museoliitto, 66–74.
- Valtioneuvoston asetus aineettoman kulttuuriperinnön suojelemisesta tehdyn yleissopimuksen voimaansaattamisesta. 2013. 47/2013 Suomen säädöskokoelman n:o 355/2013.
<https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2013/20130047#idp2321472> (Luettu 05.03.2020.)

Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Yanagi, S. 2010. The way of craftsmanship. Teoksessa G. Adamson (toim.) The Craft Reader. Oxford: Berg Publishers. 167–176.

Yle. 2020. Käsityö on kulttuuriperintöä, joka säilyy vain vaalimalla – Uudesti syntynyt villasukka todistaa perinnön elävyydestä. <https://yle.fi/uutiset/3-11687163> (Luettu 17.12.2020.)

Liitteet

Liite 1. Saatekirje

Hei!

Pyytäisimme välittämään tämän viestin koulunne kaikille käsityötä opettaville opettajille.

Olemme viidennen vuosikurssin käsityön aineenopettajaopiskelijoita Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampukselta. Tutkimme Pro gradu -tutkielmassamme Käsityötä opettavien opettajien näkemyksiä kulttuuriperintöopetuksesta käsityöoppiaineessa.

Tavoitteenamme olisi saada haastatella koulun käsityötä opettavia opettajia tutkimustamme varten. Haastattelu toteutetaan haastatteluna suomeksi. Haluamme haastatella sekä yläkoulussa että alakoulussa käsityötä opettavia opettajia. Ennen haastattelua pyydämme Teitä lähettämään taustatiedot ja vapaamuotoisen kirjoitelman suhteestanne kulttuuriperintöön. Haastattelun avulla keräämme näkemyksiänne kulttuuriperintöopetuksesta käsityöoppiaineessa. Haastattelu kestää noin 15 minuuttia.

Haastattelun nauhoituslupa pyydetään ennen tutkimukseen osallistumista vapaamuotoisen kirjoitelman yhteydessä ja haastattelutilanteessa ennen nauhoituksen aloittamista. Tutkimusaineisto säilytetään huolellisesti niin, ettei aineisto pääse muiden kuin tutkijoiden käsiin. Aineistoa käsitellään anonyymisti siten, ettei yksittäisiä haastateltavia pystytä tunnistamaan. Aineisto pidetään tunnistetiedottomana, eikä tutkimuksessa ilmene missä koulussa tai kaupungissa haastateltava työskentelee. Tutkimusaineistosta ei muodostu henkilörekisteriä.

Vastaamme mielellämme tutkimukseen liittyviin kysymyksiin. Tutkimustamme ohjaa dosentti Jaana Lepistö Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampukselta. Myös hänelle voi esittää kysymyksiä tutkimukseemme liittyen osoitteeseen jatele@utu.fi.

Mikäli haluat osallistua tutkimukseemme, olethan meihin yhteydessä sähköpostitse osoitteeseen evelhal@utu.fi sunnuntaihin 17.1.2021 mennessä. Kerro sähköpostissa opetatko käsitöitä ala- ja/tai yläkoulussa ja missä maakunnassa koulunne sijaitsee. Tämän jälkeen lähetämme ohjeen taustatietojen ja vapaamuotoisen kirjoitelman lähettämiseen, jonka jälkeen sovimme kanssanne haastatteluajan.

Ystävällisin terveisin

Eveliina Haltia

evelhal@utu.fi / Puh. 0443079110

Mari Hamppula

meaham@utu.fi / Puh. 0509182256

Liite 2. Taustatiedot ja vapaamuotoinen kirjoitelma

Taustatiedot

Ikä:

Sukupuoli (nainen / mies / muu, mikä / en halua sanoa):

Koulutustausta:

Opetatko käsityötä ylä- ja/tai alakoulussa:

Työkokemus vuosina:

Maakunta, jossa opetat käsityötä:

Onko koulu- tai kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassanne huomioitu kulttuuriperintöopetus:

Nauhoituslupa

Haastatteluni saa nauhoittaa ja sitä saa käyttää tutkimusaineistona tässä tutkimuksessa (kyllä / ei):

Vapaamuotoinen kirjoitelma

Kerro henkilökohtaisesta suhteestasi kulttuuriperintöön.

Liite 3. Haastattelun runko

Teema 1: Kulttuuriperintöopetus

- Mitä sinun mielestäsi on kulttuuriperintöopetus?

Teema 2: Kulttuuriperintöopetus peruskoulussa

- Millä tavoin kulttuuriperintöopetusta toteutetaan nykyisessä koulussasi?

Teema 3: Kulttuuriperintöopetus käsityöoppiaineessa

- Millainen rooli kulttuuriperintöopetuksella on käsityöoppiaineessa yleisesti?
- Millä tavoin toteutat kulttuuriperintöopetusta käsityöoppiaineessa?
- Oletko hyödyntänyt käsityöoppiaineen kulttuuriperintöopetuksessa koulun lähiympäristön ulkopuolisia toimijoita? Jos olet, niin miten?
- Oletko toteuttanut oppianerajat ylittävää kulttuuriperintöopetusta käsityön opetuksessa? Jos olet, niin miten?
- Onko kulttuuriperintöopetusta mielestäsi riittävästi käsityön opetuksessasi? Perustele vastauksesi.

Teema 4: Kulttuuriperintöopetuksen tulevaisuus käsityöoppiaineessa

- Millaiset ovat mielestäsi kulttuuriperintöopetuksen tulevaisuuden näkymät käsityöoppiaineessa?
- Miten kehittäisit kulttuuriperintöopetusta käsityöoppiaineessa?

Lopetus

- Haluaisitko vielä kommentoida aihetta jotenkin?