

Valpu Perkkiö & Katariina Tuikkala

KÄSITYÖNOPETUS SUOMESSA 2030
Skenaarioita peruskoulun käsityöopetuksen
tulevaisuudesta

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO
Filosofinen tiedekunta
Soveltavan kasvatustieteen laitos
Käsityötieteen pro gradu -tutkielma
Marraskuu 2014

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta – Faculty Filosofinen tiedekunta		Osasto – School Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Savonlinna		
Tekijät – Author Valpu Perkkiö ja Katariina Tuikkala				
Työn nimi – Title Käsityönpetus Suomessa 2030 – Skenaarioita peruskoulun käsityönpetuksen tulevaisuudesta				
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level	Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages	
Käsityötiede	Pro gradu -tutkielma	<input checked="" type="checkbox"/>	28.11.2014	91 + liitteet 13
	Sivuainetutkielma	<input type="checkbox"/>		
	Kandidaatin tutkielma	<input type="checkbox"/>		
	Aineopintojen tutkielma	<input type="checkbox"/>		
Tiivistelmä – Abstract				
<p>Tutkielman tavoitteena oli kuvata ja pyrkiä ymmärtämään taito- ja taideaineiden opetukseen, erityisesti käsityönpetukseen, perehtyneiden asiantuntijoiden näkemyksiä peruskoulun käsityönpetuksen tulevaisuudesta. Asiantuntijoiden näkemysten pohjalta luotiin erilaisia tulevaisuuden käsikirjoituksia eli skenaarioita suomalaisesta peruskoulun käsityönpetuksesta vuonna 2030. Tutkielma on laadullinen tulevaisuudentutkimus, jossa hyödynnettiin skenaariotyöskentelyä sekä asiantuntijatietoon pohjautuvaa Delfoi-menetelmää. Asiantuntijajoukko koostui tutkijoista, opettajankouluttajista, käsityönpettajista, käsityönpettajaopiskelijoista sekä hallinnon edustajista. Aineisto kerättiin kolmella kierroksella verkkolomakkeita hyödyntäen.</p> <p>Tutkielman tuloksina syntyi kolme skenaariota: toivottava, uhkaava ja todennäköinen skenaario vuoden 2030 käsityönpetuksesta. Skenaarioita on tarkasteltu hyödyntäen tutkielman viitekehyksen neljää eri osa-aluetta: yhteiskunnallisuus ja työelämä, hyvä elämä ja ihmisenä kasvu, perusosaaminen sekä käsityönpetuksen toteutus. Tutkielman tavoitteena ei ollut pyrkiä luomaan yksityiskohtaista näkemystä käsityönpetuksesta, vaan saada tietoon yleisemmin käsityönpetuksen tarpeita ja merkityksiä tulevaisuudessa.</p> <p>Tutkielma antaa kuvan käsityönpetuksen mahdollisista tulevaisuuksista. Tulevaisuuden koulu rakentuu ilmiöpohjaisuuteen, jossa käsityöllä voi toivottavan skenaarion mukaan olla keskeinen rooli asioiden ja ilmiöiden konkretisoinnissa. Tärkeää olisi nähdä käsityö monipuolisena oppiaineena, josta on hyötyä niin oppijan kokonaisvaltaisessa kehityksessä kuin muussa oppimisessä. Opettajien ja opetuksen kehittyminen vaatii laadukkaan opettajankoulutuksen sekä toimivan täydennyskoulutusjärjestelmän. Käsityönpetukseen tulisi löytää yhteinen suunta ja sen arvoa tulisi saada nostettua esiin. Riittävien resurssien takaaminen mahdollistaa käsityönpetuksen säilymisen laadukkaana ja osana tulevaisuuden peruskoulua.</p>				
Avainsanat – Keywords				
Peruskoulun käsityönpetus, skenaariotyöskentely, Delfoi-menetelmä, käsityönpetuksen skenaariot, tulevaisuudentutkimus				

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta – Faculty Philosophical Faculty		Osasto – School School of Applied Educational Science and Teacher Education Savonlinna		
Tekijät – Author Valpu Perkkiö ja Katariina Tuikkala				
Työn nimi – Title The Future of Craft Education in the Finnish Comprehensive School				
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level	Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages	
Craft science	Pro gradu -tutkielma	X	28.11.2014	91 + attachments 13
	Sivuainetutkielma			
	Kandidaatin tutkielma			
	Aineopintojen tutkielma			
Tiivistelmä – Abstract				
<p>The aim of this study was to describe and seek to understand expert views concerning the future of craft education in comprehensive school. On the basis of these views, potential future scenarios of the Finnish comprehensive school craft education in the year 2030 were created. The main method employed in this qualitative future study was the scenario technique, supplemented with an application of the Delphi method. The expert group consisted of researchers, teacher trainers, craft teachers, craft teacher students and members of the Finnish National Board of Education. The research data was collected in three rounds by using internet-based data collection forms.</p> <p>The study yielded three scenarios: the desirable, threatening and probable scenario of craft education in 2030. The scenarios were examined by focusing on the four sectors of the framework of the present study: the society and working life, the good life and personal growth, basic skills and practising craft education. The aim of this study was not to try to establish a detailed view of craft education, but to bring to attention its future needs and significance.</p> <p>This study paints a picture of the possible future scenarios of craft education. According to the 'desirable' scenario, craft education could have a central role in the phenomenon-based learning employed in future schools. It is important to view crafts as a versatile subject that supports the learner's holistic development as well as their overall learning. The teacher development and the evolution of teaching require high-quality teacher training and functional updating training systems. The value of craft education should be acknowledged and mutual goals should be set. Adequate resources enable high-quality craft education and allow it to remain part of the comprehensive school of the future.</p>				
Avainsanat - Keywords				
Craft education in comprehensive school, scenario technique, Delphi-method, scenarios of craft education, future studies				

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 PERUSKOULUN KÄSITYÖNOPETUS (V.P.).....	10
2.1 Peruskoulun käsityöopetuksen opetussuunnitelmat	10
2.2 Käsityöopetuksen yhteydet yhteiskuntaan ja työelämään	12
2.3 Hyvän elämän ja ihmisenä kasvun tukeminen käsityöopetuksen avulla.....	15
2.4 Käsityöopetuksen avulla saavutettava perusosaaminen	18
2.5 Käsityöopetuksen toteutus.....	20
2.6 Yhteenveto	23
3 TULEVAISUUDEN KOULUN KÄSITYÖNOPETUS (K.T.).....	24
3.1 Tulevaisuuden koulun skenaariot.....	24
3.2 Tulevaisuuden käsityöopetus osana yhteiskunnallisuutta ja työelämää	27
3.3 Hyvän elämän ja ihmisenä kasvun tukeminen tulevaisuuden käsityöopetuksen avulla	31
3.4 Käsityöopetuksen toteutus tulevaisuudessa	33
3.5 Yhteenveto	38
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	39
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	40
5.1 Kvalitatiivinen tulevaisuudentutkimus.....	40
5.2 Skenaario	42
5.3 Delfoi-menetelmä ja tutkimuksen kohdejoukko	44
5.4 Aineiston hankinta ja aineiston analyysi	47
6 SKENAARIOITA PERUSKOULUN KÄSITYÖNOPETUKSESTA VUONNA 2030.....	55
6.1. Käsityöopetus vuonna 2030	55
6.2 Toivottava tulevaisuuskuva.....	61

6.3 Uhkaava tulevaisuuskuva.....	65
6.4 Todennäköinen tulevaisuuskuva	69
7 POHDINTA	73
7.1 Johtopäätökset ja pohdinta	73
7.2 Tutkimusprosessin tarkastelua	80
7.3 Jatkotutkimusaiheita.....	83
LÄHTEET.....	85
LIITTEET	

1 JOHDANTO

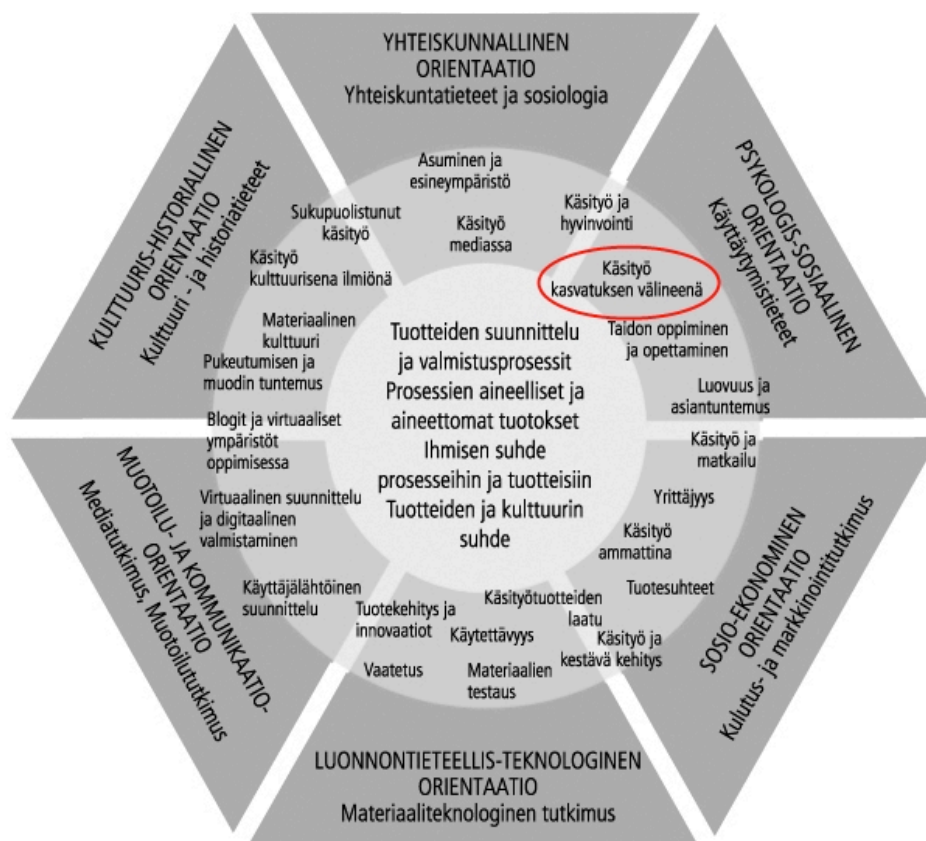
Tutkielman tavoitteena on kuvata ja pyrkiä ymmärtämään taito- ja taideaineiden opetukseen, erityisesti käsityönopetukseen, perehtyneiden asiantuntijoiden näkemyksiä peruskoulun käsityönopetuksen tulevaisuudesta. Asiantuntijoiden näkemysten pohjalta luodaan erilaisia tulevaisuuden käsikirjoituksia eli skenaarioita suomalaisesta peruskoulun käsityönopetuksesta vuonna 2030. Tutkielman aihe voidaan nähdä ajankohtaisena, sillä peruskoulun käsityönopetuksen suunnasta ja tehtävästä käydään keskustelua muun muassa perusopetuksen valmisteilla olevan opetussuunnitelman ja tuntijakojen vuoksi. Keskustelua herättää myös käsityönopetukseen vaikuttava käsityön merkityksen ja tarpeen muuttuminen (ks. esim. Marjanen 2012; Pöllänen 2009; Kaukinen 2006). Esimerkiksi muuttuva yhteiskunta vaatii tarkastelemaan tulevaisuuden käsityönopetuksen merkityksiä ja sisältöjä uudesta näkökulmasta.

Raivola (2003, 6) näkee koulutuksen sosiaalisista instituutioistamme eniten tulevaisuuteen suuntautuvaksi ja toteaa, että tulevaisuuden onnistunut kohtaaminen vaatii menneisyyden pohjalta luotujen tulevaisuuteen kurkottavien koulutusstrategioiden rakentamista. Jotta käsityönopetusta osattaisiin toteuttaa tulevaisuudessa mahdollisimman hyvin, on tärkeää miettiä sen historiaa ja yhteiskunnallisia merkityksiä eri aikoina. Tässä tutkielmassa luodaan aineistosta käsin kuvia tulevaisuuden käsityönopetuksesta ja peilataan syntyneitä kuvia sekä menneisyyteen että tulevaisuuteen.

Tutkimus on kvalitatiivinen tulevaisuudentutkimus, jossa hyödynnetään tulevaisuudentutkimukselle ominaista paradigmaa ja tutkimusmenetelmää: skenaarioparadigmaa sekä asiantuntijuuteen perustuvaa Delfoi-menetelmää. Delfoi- ja skenaariomenetelmiä käyttävissä tutkimuksissa on yleisesti tarkasteltu tulevaisuutta noin 15–20 vuoden päähän (ks. esim. Kyllönen 2011; Linturi & Rubin 2011). Tutkielman valmistuttua vuoteen 2030 on 16 vuotta. Tälle aikavälille on mahdollista luoda vielä suhteellisen pitäviä skenaarioita kuitenkin niin, että luonnollista muutosta ehtii jo tapahtua. Aikavälin ollessa pidempi esimerkiksi teknologisten uudistusten ja niiden vaikutusten arviointi nousisi liian vaikeaksi. Tätä täydentää Kuusen (2003, 223) ajatus siitä, että Delfoi-tutkimukseen liittyvien vastausten hajonta tuntuu kasvavan, mitä kauemmaksi tulevaisuuteen ennakoidaan.

Asiantuntijoilta kerätyn aineiston pohjalta laaditut skenaariot muodostuvat

tulevaisuudenkuvista ja tulevaisuuspoluista, jotka kuvaavat kehitystä nykyisyydestä tulevaisuuteen. Tulevaisuudentutkimuksen empiirinen tutkimuskohde on näin ollen nykyisyydessä, josta tutkijat pyrkivät luomaan kehityspolkuja tulevaisuuteen (ks. Mannermaa 2003; Kamppinen, Malaska & Kuusi 2003). Nykyhetken tulevaisuudentutkimus tuo merkityksiä sillä, että se auttaa ymmärtämään ja tiedostamaan tulevaisuuden mahdollisuuksia (Malaska 2003, 11). Tutkielman pyrkimyksenä nähdään olevan keskustelun herättäminen käsityöopetuksen tulevaisuudesta.



KUVIO 1. Tutkielman sijoittuminen käsityötieteen kenttään (Seitamaa-Hakkarainen ym. 2007)

Peruskoulun käsityöopetuksen tulevaisuuteen kohdentuvaa tutkimusta ei ole juurikaan saatavilla. Käsityöopetusta nykyisyyden ja menneen näkökulmista tutkineita on sen sijaan useita (ks. esim. Marjanen 2012; Metsärinne 2008; Pöllänen & Kröger 2004; 2000). Viime vuosina Suomessa on kuitenkin tehty tulevaisuuteen suuntautunutta tutkimusta jonkin verran käsityön ja koulutuksen kentillä. Soini-Salomaa (2013) on tutkinut käsi- ja taideteollisuusalan ammatillisia tulevaisuudenkuvia ja Kyllönen (2011) on tehnyt väitöskirjan tulevaisuuden koulusta sekä sen johtamisesta. Linturi ja Rubin (2011) taas ovat tutkineet opetuksen ja

oppimisen tulevaisuutta vuonna 2030 ja luoneet siitä skenaarioita. Näiden lisäksi käsityötieteen ja -kasvatuksen tutkijat ovat nostaneet esiin tulevaisuuteen viittaavaa tietoa artikkeleissaan (ks. esim. Nuutinen, Soini-Salomaa & Kangas 2014; Kaukinen 2006). Käsityötieteen tutkimuskentässä (kuviot 1) tutkielman aihe kohdistuu voimakkaimmin Käsityö kasvatuksen välineenä -osa-alueelle, mutta aihetta tarkastellaan myös muiden osa-alueiden sekä kuvion ulkopuolisen monitieteisen tulevaisuudentutkimuksen orientaation kautta.

Tutkimus on aineistolähtöinen, joten sen teoriatausta rakentuu aineistosta esiin nousseiden asioiden pohjalta. Tutkimuksessa hyödynnettiin Kyllösen (2011, 13) Tulevaisuuden koulun tehtäväkenttä -kuviota ensimmäisellä vastauskierroksella (ks. liite 2). Ensimmäisen kierroksen analyysin pohjalta rakennettiin tutkimuksen viitekehys (kuviot 2). Sen osa-alueiksi muodostui paitsi käsityöopetuksen toteutus, mutta myös sen taustalla vaikuttavat käsityöopetuksen tehtäväkentän osa-alueet: yhteiskunnallisuus ja työelämä, hyvä elämä ja ihmisenä kasvu ja perusosaaminen. Tutkielman viitekehys ylläpitää tutkielman rakennetta niin teoriataustassa, aineistoa analysoitaessa kuin tuloksissa.



KUVIO 2. Käsityöopetuksen tehtäväkenttä ja toteutus (vrt. Kyllösen 2011, 13)

Tutkielman viitekehysten aihealueet läpäisevät tutkimuksen teoreettisen osion, joka jakaantuu kahteen pääluokkaan. Tutkielman toisessa luvussa tutustutaan peruskoulun käsityöopetukseen ja siinä tapahtuneisiin muutoksiin (V.P.). Kolmas luku käsittelee tulevaisuuden koulun käsityöopetusta sekä tulevaisuudessa tarvittavia tietoja ja taitoja

(K.T.). Tutkimustehtävä määritellään luvussa neljä, jonka jälkeen esitellään tutkimuksen toteutus. Tämän jälkeen kuudenteen lukuun on koottu tutkielman tulokset. Seitsemännessä luvussa näitä tuloksia pohditaan yhdistäen niitä aikaisempaan teoriaan sekä arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja esitellään jatkotutkimusaiheita.

Tutkielma nostaa esiin vaihtoehtoisia skenaarioita käsityöopetuksen tulevaisuudesta sekä tarjoaa tietoa käsityöopetuksen mahdollisista tulevaisuuksista. Peruskoulun käsityöopetuksen tulevaisuutta ei voi tietää, mutta sitä voidaan yrittää rakentaa kohti erilaisia mahdollisuuksia. Tällä hetkellä voidaan ajatella, että kyse on siitä minne tulevaisuudessa päätetään mennä ja mitä sen eteen ollaan valmiita tekemään.

2 PERUSKOULUN KÄSITYÖNOPETUS

Tässä luvussa tarkastellaan peruskoulun käsityöopetuksen menneisyyttä ja nykyisyyttä opetussuunnitelmien ja aiheesta olevien tutkimusten ja teorian pohjalta. Ensimmäisessä alaluvussa luodaan kevyt yleiskatsaus eri vuosikymmenten käsityöopetuksen opetussuunnitelmiin ja niissä tapahtuneisiin muutoksiin. Alaluvuissa 2.2–2.5 tarkastellaan peruskoulun käsityöopetusta tulevaisuuden käsityöopetuksen tehtäväkentän ja toteutuksen näkökulmista mukaillen tutkielman viitekehystä (kuvio 2). Luvun lopussa on yhteenveto koko luvun sisällöstä, jossa käsitellään yleisesti peruskoulun käsityöopetuksen muutosta.

2.1 Peruskoulun käsityöopetuksen opetussuunnitelmat

Tässä luvussa tarkastellaan pääpiirteittäin peruskoulun käsityöopetuksen opetussuunnitelmia ja niissä tapahtuneita muutoksia vuosikymmenten aikana. Tarkastelun kohteena ovat erityisesti eri vuosikymmenten peruskoulun opetussuunnitelmien tavoitteissa ja sisällöissä tapahtuneet muutokset sekä teknisen työn ja tekstiilityön muutos yhteiseksi käsityöoppiaineeksi. Peruskoulun alun käsityöopetusta määrittävässä opetuskomitean mietinnössä (1970:A5, 338) kirjattiin, että käsityöopetus luotiin vain väliaikaiseksi ratkaisuksi ja tavoitteena oli tulevaisuudessa luoda esteettistä kasvatusta ja kädentaitoja yhdistävä muotoamisen oppiaine. Käsityöopetus on kuitenkin säilynyt näihin päiviin asti käsityöopetuksena, eikä suunniteltua muutosta ole tapahtunut, vaikka aiheesta on käyty paljon keskustelua (ks. esim. Marjanen 2012, 168; Kaukinen 2006; Luomalahti 2005).

Eri vuosikymmenten aikana peruskoulun opetussuunnitelmia koskeva päätöksenteko on vaihdellut valtakunnallisesti keskitetyn ja hajautetun päätöksenteon välillä. Peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma vuonna 1970 oli valtakunnallisesti yhtenäinen, mutta jo toisen opetussuunnitelman aikana vuonna 1985 valtakunnallisten opetussuunnitelmien lisäksi laadittiin paikalliset, kuntakohtaiset opetussuunnitelmat. Vuoden 1994 valtakunnalliset opetussuunnitelmat olivat kaikkein väljimmät, jolloin korostui koulu- ja opettajakohtaisten opetussuunnitelmien merkitys. Vuoden 2004 opetussuunnitelman myötä valtakunnallisen opetussuunnitelman painoarvo taas kasvoi, kun palattiin hiukan keskitetympään suunnittelumalliin. (Hilmola 2009, 76; ks. myös Kantola 1997, 49.) Näin ollen eri

vuosikymmeninä myös käsityönopettajilla on ollut erilaiset mahdollisuudet vaikuttaa oman opetuksensa suunnitteluun ja toteutukseen.

1970- ja 1980-luvuilla peruskoulun käsityönopetus toteutettiin teknisenä työnä ja tekstiilityönä. Oppiaineiden erillisyydestä huolimatta niille asetettiin yhteiset päätavoitteet, mutta Marjasen (2012, 173) mukaan teknisen työn ja tekstiilityön omat tavoitteet painottuivat kuitenkin eri suuntiin. Ensimmäisten opetussuunnitelmien mukaisesti käsityönopetus pyrittiin toteuttamaan aihepiiritöinä, joita mahdollisuuksien mukaan kytkettiin myös muihin oppiaineisiin. Keskeisenä aihepiirijattelussa nähtiin yksittäisten tuotteiden ja valmistustekniikoiden sijaan tilan antaminen tuotteiden vapaalle suunnittelulle. (Marjanen 2012, 183, 189; Hilmola 2009, 84; Syrjäläinen 2003, 54; ks. myös Komiteamietintö 1970:A5; POPS 1985).

Vuoden 1994 perusopetussuunnitelmassa käsityönopetuksen tavoitteet olivat laajoja ja pyrkivät palvelemaan molempia käsityön osa-alueita. Tekninen työ ja tekstiilityö olivat osa käsityön oppiainekokonaisuutta, joka sisälsi sekä kaikille yhteisen osuuden että joko tekniseen työhön tai tekstiilityöhön painottuvia osioita oppilaan oman valinnan mukaisesti. (Hilmola 2009, 94.) Käsityönopetuksessa keskeisenä nähtiin projektiopetus ja yhteisen käsityön tavoitteet (Metsärinne 2008, 95–97; Marjanen 2012, 197–200), joiden mukaisesti käsityönopetus pyrittiin järjestämään tasa-arvoisesti yhteisenä oppiaineena molemmille sukupuolille (Pöllänen 2002, 219).

Jo vuoden 1994 käsityönopetuksen opetussuunnitelman tavoitteissa viitattiin Marjasen (2012, 199) mukaan kokonaiseen käsityöhön eli ajatukseen materiaalien, käsityötekniikoiden, käytettävien välineiden ja tuotteen suunnittelemisesta, valmistamisesta ja arvioinnista. Kokonainen käsityöprosessi toteutuu, kun sama ihminen suorittaa prosessin kaikki vaiheet itse tai ryhmän osallistuvana jäsenenä toimien (Lepistö 2006, 159). Jos sen kaikki vaiheet eivät toteudu muuttuu prosessi ositetuksi käsityöksi. Tällöin tuotteen valmistaja ei itse esimerkiksi suunnittele tehtävää tuotetta. (Pöllänen & Kröger 2006, 87–88; 2004; 2000; Kojonkoski-Rännäli 1995, 92.) Pöllänen ja Kröger (2006, 94) näkevät kokonaisen käsityön tavoitetilana käsityönopetuksessa, jonka avulla oppijat saavat mielekkäitä ja onnistuneita oppimiskokemuksia. Varsinaisesti kokonainen käsityöprosessi nousi käsitteenä esille vasta vuoden 2004 perusopetussuunnitelmassa (ks. POPS 2004, 243; vrt. POPS 1994).

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa käsityöstä tehtiin vuoden 1999 koululain mukaisesti yksi yhteinen käsityöoppiaine, jonka keskeisissä sisällöissä eriteltiin tekninen työ ja tekstiilityö (Syrjäläinen 2003, 55; POPS 2004, 242–246). Kaukinen (2006, 83) pohtii, oliko teknisen työn ja tekstiilityön yhdistämisen taustalla kyse vain oppiaineiden keskinäisestä valtataistelusta tuntikehyksen sisällä, jolloin tärkeämmäksi koetuille oppiaineille saatiin lisää tilaa (ks. myös Garber 2002, 139). Kaukinen (2009, 50) mukaan uudistuksen ja vähentyneiden tuntien myötä käsityöopetus on menettänyt omaleimaisuuttaan sekä kadottanut ainedidaktisesti ja didaktisesti tärkeät tavoitteet. Näin ollen oppiaineen arvo on hänen mukaansa vähentynyt, sillä samoja oppimisen tavoitteita voidaan saavuttaa muidenkin oppiaineiden kautta.

Käsityöopetuksen painopistealueita on jouduttu hakemaan kautta peruskoulun käsityöopetuksen historian. Marjasen (2012, 205) mukaan eri vuosikymmeninä on käyty keskustelua esimerkiksi luovuudesta ja sen suhteesta sekä yleisesti käsityöhön että taitojen opettamiseen. Hänen mukaansa käsityöopetuksen painopistealuetta on haettu myös teknologiakasvatukseen, muotoilukasvatukseen ja luovan kokonaispersoonallisuutta kehittävän käsityön välillä (ks. myös Luomalahti 2005; Pietikäinen 2006; Kaukinen 2006). Myös tasa-arvokeskustelua on käyty koko peruskoulun olemassaolon ajan (ks. esim. Kaukinen 2009; 2006). Seitamaa-Hakkaraisen (2010, 71) mukaan Suomessa taiteen- ja käsityöopetuksen rooliin liittyvä keskustelu palaakin aina takaisin pohdintaan käsityöopetuksen pääroolista (ks. myös Räsänen 2009, 28), sukupuoleen liittyvistä kysymyksistä sekä käsityöopetuksen integroinnista muiden oppiaineiden kanssa.

2.2 Käsityöopetuksen yhteydet yhteiskuntaan ja työelämään

Peruskoulun käsityöopetus on voimakkaasti kytköksissä yhteiskuntaan ja työelämään sekä yhteiskunnassa vallitseviin arvoihin ja arvostuksiin. Kantola (1997, 166) painottaa käsityöopetuksen tarvetta seurata aikaansa ja yhteiskunnallisia muutoksia. Hänen mukaansa oppiaine vaatii jatkuvaa kehittämistä säilyäkseen tarkoituksenmukaisena ja välttyäkseen pelkältä harrastuksellisuudelta. (ks. myös Hyrsky 2006; Luomalahti 2005.) Marjanen (2012, 211–240) nostaa sekä yhteiskunnan että työn kehittymisen ja niiden myötä muuttuneet vaatimukset keskeiseksi syyksi käsityöopetuksen historiassa tapahtuneisiin muutoksiin.

Yhdessä näiden kanssa ovat muuttuneet käsityöopetuksen taustalla vaikuttava kasvatustieteellinen ajattelu ja tasa-arvokeskustelun vaatimukset. Yhteiskunnan ja työn muuttuminen ovat vaikuttaneet myös sekä käsityötekniisiin, työvälineellisiin ja materiaaleissa tapahtuneisiin uudistuksiin että käsin tehtyjen tuotteiden muuttuneisiin tarpeisiin. (Ks. myös Kansanen 2004; Pöllänen 2002; Pöllänen & Kröger 2000.)

Merkittäviä yhteiskunnan ja työn muutosta aiheuttaneita tekijöitä ovat olleet globalisaatio ja teknologian kehittyminen. Teknologisessa yhteiskunnassa teollistuminen ja teknologian kehittyminen ovat muuttaneet ja muuttavat edelleen sekä työtä ja ihmisten työskentelyä että käsitöiden arvostusta. Myös kouluissa ja käsityöopetuksessa käsillä tekemisen taitoa tärkeämmäksi ovat nousseet ajattelutaidot, tiedon ja uudistuvan teknologian hallinta sekä tekninen lukutaito. (Garber 2002; Pöllänen & Kröger 2004; Kantola 1997.) Käsityöopetuksen muutoksilla on pyritty vastaamaan entistä paremmin yhteiskunnan vaatimuksiin. Luomalahti (2005, 328) huomauttaa teknologian kehityksen muuttavan yhteiskunnan arvoperustaa, jonka päälle koulu rakentuu. Kojonkoski-Rännäli (1995, 108–109) näkee ihmeenä käsityön säilymisen oppiaineena suomalaisessa peruskoulutuksessa yhteiskunnallisten koulutustarpeiden muuttumisesta huolimatta. Hän nostaa säilymisen kannalta tärkeiksi tekijöiksi käsityöopetuksen tarkastelun sekä yhteiskunnallisen tarpeen että yksilön kehittymisen kannalta käsityöopetuksen uudistumisen yhteydessä.

Vuosikymmenittäin muuttuvat opetussuunnitelmat mahdollistavat koulun ja käsityöopetuksen mukautumisen ajan muutoksiin. Käsityöopetus kytkeytyy suoranaisesti yhteiskunnalliseen kontekstiin koululaitoksen ja sen toimintaa määrittävän yhteiskunnan koulutuspolitiikan kautta. Yhteiskunnassa opetuksesta vastaa koulutusjärjestelmä eri instituutioiden, koulujen ja oppilaitosten välityksellä. Koululaitos seuraa yhteiskunnan koulutuspolitiikkaa, joka määrittää suomalaista koulutusjärjestelmää, opetuksen sisältöjä ja vallan jakaantumista koulumaailmassa. Opetuksen tarkoitus esitetään kansallisen koulutuspolitiikan tarpeisiin vastaavassa opetussuunnitelmassa. Koulutuksen tarkoituksena on taata kansalaisille riittävä yleissivistys, jonka avulla yhteiskuntaa pystytään kehittämään. (Kansanen 2004, 25–34; Rokka 2011, 50; ks. myös Hilmola 2009, 53.) Sekä Kaukinen (2009, 53) että Hyrsky (2006, 170) kuitenkin kokevat, ettei käsityöopetuksen arvoa ja potentiaalia kansallisen hyödyn kannalta ymmärretä päätöksenteossa tarpeeksi laajasti.

Rokka (2011, 22) arvioi, että peruskoulun ensimmäisessä, vuoden 1970 opetussuunnitelmassa

irrottauduttiin oppi- ja kansakoulun aikaisesta koulutuksellisesta eriarvoisuudesta, mikä edisti perusopetuksen yhtenäistä ja tavoitteellista kehittämistä kohti tasa-arvoisempaa yhteiskuntaa. Myös käsityöopetuksessa tapahtui samankaltainen muutos, jonka vuoksi Metsärinne (2008) kuvaa 1970-luvulta 1990-luvulle kestänyttä ajanjaksoa nimellä ”Teknisen työn ja tekstiilityön aikakausi”. Marjanen (2012) kutsuu tekstiilityöopetuksen samanaikaista ajanjaksoa “Sukupuolettomaksi oppiaineeksi pyrkiväksi tekstiilityöksi”. Molemmat nimitykset kuvaavat peruskoulun ja sen käsityöopetuksen alkutaivalta sekä koko tasa-arvoa tavoittelevaa aikaa (ks. esim. emt., 167).

1990-luvulla opetussuunnitelmauudistuksen tarvetta perusteltiin jälleen yhteiskunnassa tapahtunein muutoksin. Suomi kansainvälistyi ja toiveena oli, että koulu vastaisi paremmin myös oppilaiden yksilöllisiin koulutustarpeisiin. (POPS 1994, 8–9; ks. myös Rokka 2011, 238–239.) Tähän pyrittiin vastaamaan antamalla kunnille, kouluille ja opettajille enemmän päätösvaltaa omien opetussuunnitelmien laatimiseen kansallisten käsityöopetuksen tavoitteiden ja sisältöjen pohjalta (POPS 1994, 104; Syrjäläinen 2003, 55; Hilmola 2009, 94). Syrjäläinen (2003, 54) näkee 1900-luvun loppupuolella teknologisen kehityksen myötä etenkin teknisessä työssä tapahtuneen voimakkaita muutoksia esimerkiksi oppisisältöjen suhteen. Kuitenkin Marjasen (2012, 201) mukaan oppikirjojen tarkastelun perusteella käsityöopetuksen tavoite sukupuolettomuudesta näytti olevan katoamassa, huolimatta opetussuunnitelmien tavoitteesta luoda käsityöopetuksesta sukupuoleen sitoutumaton oppiaine.

Kansainvälistymisellä oli 2000-luvun alussa merkittäviä vaikutuksia käsityön opetussuunnitelmaan. Sekä YK:n tasa-arvotavoitteet että EU:n koulutuspolitiikka edellyttivät Kaukisen (2009; 2006, 82) mukaan tasa-arvoisia lähtökohtia opiskelulle, mikä toi keskusteluun vaatimuksen sukupuolineutraalista koulutuksesta. Toisaalta Pöllänen (2002, 219) näkee 2000-luvun alkuvuosina käynnistyneen tasa-arvokeskustelun taustalla myös koulutusalojen sukupuolisen eriytymisen, tulosten erilaisuuden ja oppilaitosten erilaistumisen. Tasa-arvovaateiden vuoksi vuoden 2004 opetussuunnitelmassa käsityöstä tehtiin yksi yhteinen käsityöoppiaine (Kaukinen 2009; 2006). Kaukinen (2006, 84) kuitenkin pohtii, ettei oppiaineita yhdistämällä saavuteta todellista tasa-arvoa, vaan se saavutettaisiin opettamalla kahta erillistä oppiainetta kaikille oppilaille sukupuoleen katsomatta (ks. myös Kaukinen 2009, 49; Luomalahti 2005, 366; Pöllänen 2002). Luomalahti (2005, 341) pohtiikin esimerkiksi teknologisen kokemattomuuden aiheuttavan turhaa epäarvostusta sellaisia

teknologiasisältöjä kohtaan, joita ei tunneta kunnolla. Tämän vuoksi hän näki tärkeänä teknisen työn kehittämisen elämänläheisiin teknologiaympäristöihin kytkeytyväksi sukupuoliroolittomaksi teknologiakasvatukseksi. Tällöin toteutuisi myös kulttuurista ymmärrystä lisäävä yhteiskunnan toimintaan osallistava tilannesidonnainen oppiminen, jota Hilmolan (2009, 22) mukaan on tavoiteltu jo vuoden 2004 opetussuunnitelmassa. Tätä myöten kaikki oppilaat saivat tasapuoliset ja moniulotteisemmat valmiudet oman elämänsä rakentamiseen.

Marjasen (2012, 180) mukaan myös 1980-luvun opetussuunnitelmassa nostettiin esille käsityöopetuksen yhteydet työhön ja työelämään kasvattamiseen. 1980-luvulla tekniseen työhön lisättiin tietotekniikkaa, mikä Metsärin (2008, 92) mukaan heijasteli tuotantoelämän yleisiä suuntaviivoja. Käsityö nähtiin keskeisessä roolissa myös nuorten yhteiskuntaan kiinnittämisessä ehkäistäessä 1980-luvun nuorisotyöttömyyden aikaista syrjäytymistä (Ihatsu 2006, 19). Pöllänen ja Kröger (2000, 240) nostavatkin esille käsitöiden mahdollisuudet antaa monipuolisia elämänhallintaa kehittäviä käytännön järkeen liittyviä valmiuksia, jotka edistävät selviytymistä nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa. He näkevät käsityön merkityksen positiivisena myös taloudellisen hyvinvoinnin kannalta, mitä edesauttaa kädäntaitojen merkitys itse tekemisen ja tuotteiden kierrättämisen ja uudistamisen osalta. Osalle ihmisistä käsityöt voivat tuoda yrittäjyyden tai ammatin kautta jopa koko toimeentulon. (Emt., 240.)

2.3 Hyvän elämän ja ihmisenä kasvun tukeminen käsityöopetuksen avulla

Käsityö voidaan nähdä Pöllänen ja Krögerin (2000; 2004) mukaan ihmisen hyvinvointia lisäävänä ja elämänhallintaa parantavana oppiaineena ja harrastuksena (ks. myös Pöllänen 2012; 2006). Vuosikymmenten aikana käsityön opetussuunnitelmissa ovat painottuneet hyvinvoinnin, hyvän elämän ja elämänhallinnan eri osa-alueet yhteiskunnallisten ja kasvatuksellisten tavoitteiden muuttuessa (Marjanen 2012, 226). Rokan (2011, 50) mukaan koko pohjoismainen koulutuspolitiikka tukee tasa-arvoa ja hyvinvoinnin kasvua. Hän nostaa esille, kuinka perusopetussuunnitelman arvopohjaa rakennettaessa joudutaan ottamaan kantaa muun muassa kulttuuri-identiteettiin, monikulttuurisuuteen ja kansainvälistymiseen sekä fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistämiseen (emt., 109).

Käsityönopetus voidaan nähdä oppiaineena, jonka avulla pystytään kehittämään kaikkia eri Rokan (2011) edellä mainitsemia arvopohjan osa-alueita. Esimerkiksi Pöllänen ja Kröger (2000, 240) näkevät käsityön mahdollisuutena lisätä yksilön taloudellista, fyysistä, sosiaalista sekä psyykkistä hyvinvointia. Lisäksi Lappalaisen (2005) mukaan käsityöllinen toiminta voi edistää sekä kulttuurien kohtaamista että vieraan kielen ja kulttuurin oppimista. Käsityötunneilla on tuotteiden tutkimisen ja tekemisen kautta mahdollista syventää myös oman kulttuurin tuntemusta ja ymmärrystä (Vartiainen 2014; ks. myös Pöllänen 2013, 282–283). Garber (2002, 141) näkee kasvatuksellisesti tärkeänä arvona omien käsityöllisten valintojen pohtimisen yhteydessä pohtia myös sitä, kuinka kulttuuriset tekijät vaikuttavat tehtyihin valintoihin. Näitä voidaan pitää merkittävänä oppilaan kulttuuri-identiteetin rakentumisen kannalta. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa yhtenä aihekokonaisuuksien tavoitteena on suomalaisen kulttuuri-identiteetin olemuksen ymmärtäminen ja oman kulttuuri-identiteetin vahvistaminen (ks. POPS 2004, 38–39). Räsänen (2013, 272) mukaan kulttuuri-identiteetti rakentuu sekä yhteiskunnassa vallalla olevan kulttuurin että erilaisten osakulttuurien vuorovaikutuksessa. Kuitenkaan kulttuuri-identiteettiä ei voida tarkastella yhtenä kokonaiskulttuurina, vaan jokaisella yksilöllä on oma, läpi elämän muuttuva mikrokulttuurinsa. Tähän vaikuttavat muun muassa etninen tausta, asuinpaikka, maailmankatsomus, kyvyt, ikä ja sukupuoli (emt., 272–273).

Lepistö (2006, 159) näkee oppilaan kokonaisvaltaisen kehittymisen käsityönopetuksen keskeisenä tavoitteena ja hänen mukaansa kokonainen käsityö on ratkaisu käsityötaidon kaikkien osa-alueiden huomioimiseen (Lepistö 2004, 194). Koska hän (emt., 193) näkee käsityönopetuksessa tärkeäksi ymmärryksen sen kasvatuksellisuudesta sekä oppilaan kokonaisvaltaisuuden kehittymisestä, ei käsityötä tulisi opettaa hyödyntäen pelkästään ositettua, jäljentämispainotteista käsityötä. Lepistön (2006, 159) mukaan kasvatuksellisuus sisältyy kuitenkin koko käsityönopetukseen ja esimerkiksi oppijan työn laadun parantamisen tavoitteena voidaan nähdä olevan myös oppijan elämänlaadun parantaminen. Kuitenkin Pöllänen ja Kröger (2006, 93; 2004, 162; 2000; ks. myös Pöllänen 2006, 68) näkevät ositetun käsityön merkityksen paitsi esinetarpeen tyydyttämisessä, mutta myös hyvien kädentaitojen hankkimisessa, harrastustoiminnassa, kuntoutuksessa ja terapiassa. Ilman taitojen osaamista on kokonaista käsityöprosessia haastavaa ymmärtää ja toteuttaa.

Peruskoulun alkuvaiheissa ei puhuttu vielä kokonaisesta käsityöstä, mutta sitä kohti oltiin suuntaamassa. Tällöin Komiteamietinnön (1970:A5, 337–347) mukaisesti painotettiin

luovaa käsityöprosessia, jolla pyrittiin antamaan tilaa sekä oppilaan yksilöllisyydelle ja omille ratkaisuille että mahdollisuudelle kasvaa ihmisenä tehtävässä onnistumisen myötä. Peruskoulun alkuaikoina 1970-luvulla alettiin nähdä käsityön positiiviset merkitykset mielenterveydelle ja persoonallisuuden kehittymiselle (Komiteamietintö 1970:A5, 337). Marjasen (2012, 176) mukaan tätä palveli erityisesti juuri luovuuden lisääntyminen käsityöopetuksessa. Myös Ihatsu (2006, 20) näkee käsillä tekemisen rakentaman luovuuden parantavan oppijan kykyä ymmärtää itseään ja ympäröivää maailmaa, mikä voidaan nähdä yksilön elämänhallinnan kannalta merkittävänä.

Marjasen (2012, 179) mukaan 1980-luvulla käsitöiden terapeuttista merkitystä mielenterveyden edistäjänä kritisoitiin useammalta taholta, mutta jälleen 2000-luvulla alettiin nähdä taito- ja taideaineiden merkitys sekä koulussa viihtymisen, mielenterveyden, sosiaalisen kasvun että yksilönä ja yhteisön jäsenenä hyväksytyksi tulemisen näkökulmista (Räsänen 2009, 28; Pöllänen 2006). Pöllänen (2008) nostaa esille käsityön mahdollisuudet yksilön voimaannuttajana. Voimaantuminen (empowerment) voidaan käsittää ihmisen voimavarojen löytymisen aiheuttamana sisäisen voiman tunteena (Järvinen 2009, 8-10; Siitonen 1999, 93). Siitonen (1999, 93) korostaa voimaantumisen lähtevän aina ihmisestä itsestään, mutta nostaa esille ympäristönkin merkityksen, sillä turvallinen ja onnistumisen kokemukset mahdollistava ympäristö on voimaantumisen kannalta tärkeä (emt., 155). Yksilöiden voimaantuminen voi edesauttaa myös yhteisön toimintakulttuurin voimaantumista (ks. Järvinen 2009; Siitonen 1999), mitä voidaan pitää esimerkiksi koulukulttuurin kannalta merkittävänä. Käsityö voidaan Pölläsen (2008, 99) mukaan nähdä voimaantumisen välineenä, jonka kautta yksilö voi kokea pystyvänsä vaikuttamaan ympäristönsä tapahtumiin.

Garberin (2002, 137) mukaan 2000-luvun alun Suomessa käsityöopetuksen merkitystä osana peruskoulua perusteltiin muun muassa oppilaiden yksilöllisellä ja sosiaalisella kasvulla. Yksilöllistä kasvua korostivat itsetunnon ja itseluottamuksen kasvu, mieleinen tekeminen, tunne oman elämän hallinnasta sekä itseilmaisun kehittyminen. Sosiaaliseen oppimiseen liittyvät tekijät taas perustuivat vakauteen, yhteisön jäsenenä toimimiseen ja toisten kanssa työskentelyn opettelemiseen. (Ks. myös Rokka 2011, 310; Pöllänen & Kröger 2000; 2004; 2006.) Kaukisen (2006, 81) mukaan käsityöopetus pystyy vastaamaan myös tunneilmaisun ja eläytymisen kasvattamisen tarpeeseen esimerkiksi lahjaksi tai toiselle suunniteltavan käsityötuotteen muodossa. Luomalahti (2005, 261, 340) kuitenkin nostaa sosiaalisen kasvun esille laajemmin tarkastellessaan persoonallisuuden affektiivisen alueen

tietoista huomioimista tärkeänä kasvatustavoitteena. Hänen mukaansa käsityöopetuksen keskeisiin motivaatiotekijöihin lukeutuu tuotteen valmistamisen ohella paitsi opettajien kannustavuus, mutta myös oppimisympäristön turvalliseksi kokemista lisäävä virheistä rankaisemattomuus (ks. myös Siitonen 1999, 154).

Kuitenkaan peruskoulun käsityöopetus ei ole ainoastaan käsillä tekemistä. Marjasen (2012, 219) mukaan 1970-luvulla käsityöopetuksen tiedollisen kasvatuksen tarve kasvoi. Hän näkee, että tällöin esimerkiksi kuluttajakasvatuksen avulla pystyttiin hankkimaan muun muassa yksilön hyvinvointia lisääviä taitoja, joita olivat esimerkiksi oikeanlainen pukeutuminen, vaatteiden pesu ja silytys. Myös Kantola (1997) nostaa esille käsityöopetuksen mahdollisuudet ympäristötietoisuuden kehittämisessä, mikä käsittää muun muassa kestävän kuluttamisen ja syvemmän ymmärryksen teollisesta tuotannosta. Kuitenkin vuoden 1994 opetussuunnitelmassa käsityöopetuksen tavoitteista kuluttajakasvatusta oli Marjasen (2012, 199) mukaan vähennetty, sillä se kuului kaikkiin oppiaineisiin integroitaviin aihekokonaisuuksiin (ks. POPS 1994). Voidaan kuitenkin pohtia, nousevatko opetussuunnitelman aihekokonaisuudet osaksi opetusta yhtä hyvin kuin oman oppiaineen tavoitteet.

Esiin on noussut myös käsityöopetuksen merkitys taukona muusta koulutyöstä (Jeansson 2009; Johansson 2006; Garber 2002; Borg 2006, 44–45). Garberin (2002, 138) mukaan akateemisten aineiden tiedollisen suuntautumisen nähtiin aiheuttavan stressiä, minkä vuoksi käsillä tekeminen nähtiin välttämättömänä ja oppijat nauttivat siitä. Masonin (2005, 128) mukaan käsityötuntien käsillä tekeminen täyttää myös ihmisen perustarpeen aistinvaraisesta kokemuksesta (sensory experience) (ks. myös Panelius, Santti, Tuusvuori 2013; Kojonkoski-Rännäli 1995). Johanssonin (2006) mukaan käsityötä ei kuitenkaan nähdä tulevaisuuden kannalta samalla tavoin hyödyllisenä kuin teoreettisia aineita (ks. myös Borg 2006, 44; vrt. Mason 2005, 128). Toisaalta kaikkien taitoaineiden voidaan nähdä tasapainottavan koulun informaatiokeskeisyyttä ja tarjoavan onnistumisen kokemuksia myös niille oppilaille, jotka ovat heikompia teoreettisissa aineissa (Lehtonen, Juvonen & Ruismäki 2013, 268).

2.4 Käsityöopetuksen avulla saavutettava perusosaaminen

Käsityöopetuksen kautta saatavasta perusosaamisesta on käyty keskustelua läpi

vuosikymmenten ja ajan muuttuessa keskusteluiden painopisteet ovat vaihdelleet konkreettisesta kädentaidollisesta käytännön osaamisesta abstraktimpaan perusosaamiseen, kuten ajattelutaitoihin. Myös käsityöopetuksen opetussuunnitelmien osaamistavoitteissa on eri vuosikymmeninä painotettu hiukan eri asioita. Marjasen (2012, 49) mukaan käsityöopetuksella on kuitenkin aina ollut käytännöllispainotteinen leima ja lähes jokaisessa opetussuunnitelmassa sen kasvattavaa tarkoitusta on jouduttu perustelemaan.

Kuitenkin jo peruskoulun alkuvaiheissa käsityöopetuksen nähtiin kehittävä perusosaamista myös muuten kuin kädentaidollisen perusosaamisen kannalta. Peruskoulun opetussuunnitelman kokonaistavoitteet jaettiin vuoden 1970 Komiteamietinnössä (A4, 22–27) seitsemään osa-alueeseen. Käsityöopetuksen nähtiin edistävän erityisesti kädentaitoja ja käytännön taitoja kehittävä osa-alue, mutta niiden lisäksi käsityöopetuksen nähtiin tukevan paitsi tiedollista, myös esteettistä kasvatusta sekä oppilaan koko persoonallisuutta ja mielenterveyttä edistävää osa-alue (Komiteamietintö 1970:A5, 337). Tällöin kuitenkin pyrittiin vielä siihen, että käsityöopetuksessa opittiin käsityöammateissa tarvittavia taitoja ja oppilailla oli mahdollisuus selvittää omia taipumuksiaan niihin (Marjanen 2012, 219).

Garberin (2002, 141) mukaan käsityöllisillä taidoilla ei ole tämän päivän Suomessa enää välttämätöntä tarvetta yleisen perusosaamisen kannalta, mutta näkee niitä arvostettavan perinteen jatkumisen vuoksi. Pietikäinen (2006, 83) kuitenkin nostaa esille käsityöopetuksen merkityksen materiaalisen ympäristön ja tuottamisprosessien monimuotoisuuden esille tuojana. Hänen mukaansa tavaroiden valmistus ja syntyhistoria voivat jäädä lapsille vieraisiksi, sillä kaikki tarveaineet ovat saatavilla valmiina. Luomalahti (2005, 84, 261, 338–339) kuitenkin näkee, ettei pelkkä tuotteen valmistaminen riitä oppimistavoitteeksi, vaan tavoitteena tulisi olla ymmärtävä käsityöntekijä, joka kykenee analysoimaan toimintaansa ja tuloksiaan kestävän käsityön näkökulmista. Hän pohtiikin, voisiko käsityöopetuksessa taidon korostamisen ja käsityötuotteiden valmistamisen sijaan keskiöön nousta ajatus oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen sekä laaja-alaisen ajattelun ja ymmärryksen kehittymisestä (ks. myös Rönkkö 2011; Lepistö 2004).

Kaukisen (2006, 80; ks. myös Pöllänen 2013, 287; Mason 2005, 129) mukaan käsityöopetus tarjoaa keinoja havainnollistaa abstrakteja sisältöjä etenkin alaluokilla, jolloin oppilaan abstrakti ajattelu ei ole vielä kehittynyt niin hyväksi. Vaikka oppilaan valmistama tuotos voi olla vaatimaton, sekä suunnitteluideoiden havaitseminen ja muuntaminen näkyvään

materiaaliseen muotoon että kaksiulotteisten kappaleiden muotoilu kolmiulotteiseksi tuotteeksi vaatii abstraktia ajattelukykyä ja kehittää sitä. Kaukinen (2006, 78) haluaakin korostaa käsitöiden tekemisen olevan paitsi psykomotorista toimintaa, myös voimakkaasti kytköksissä tekijän kognitiivisiin toimintoihin ja sosiokulttuuriseen merkitysten maailmaan (ks. myös Pöllänen 2013). Myös Pöllänen ja Kröger (2000, 241) rinnastavat käsillä tekemisen taidot yksilön sisäisiin tiedon rakennuksen ominaisuuksiin, joiden kautta päästään mihin tahansa oppivaan osaamiseen.

Syrjäläinen (2003, 54; ks. myös Mason 2005, 129) näkee jo peruskoulun alkuvaiheen käsityönopetuksen aihepiiriopetuksella pyrityn avoimeen ongelmanratkaisuun ja oppilaan ajattelutaitojen kehittämiseen, joiksi voidaan lukea muun muassa ajanhallinta ja koordinaatiokyky sekä luovuus. Tällöin oppilaan taidot kehittyvät monipuolisesti ja siirtovaikutukset näkyvät myös muussa elämässä (ks. myös Marjanen 2012, 48; Hilmola 2009, 85). Kuitenkin 2000-luvulla voimistui tietoisuus käsityönopetuksen kokonaisvaltaisesta vaikutuksesta oppijoiden kehitykseen. Entistä voimakkaammin käsillä tekeminen alettiin nähdä laajana kasvatuksellisenä välineenä, joka vahvistaa oppijan keskittymiskykyä, itseluottamusta, kärsivällisyyttä ja tunnollisuutta (ks. esim. Pöllänen 2009, 253; Lepistö 2004; 2006, 159; Garber 2002, 137–138).

Toisaalta Kaukinen (2009, 53) nostaa käsityöoppiaineen esille yhtenä innovaatioaineista, joiden tasa-arvoisen opettamisen merkitystä hän perustelee niiden kautta saatavalla osaamisella. Tätä osaamista tarvitsevat tulevaisuuden innovoijat ja muut erilaiset osaajat sekä elinkeinoelämässä että yksityisessä elämänhallinnassa (ks. myös Luomalahti 2005). Toisaalta luovan työn kannalta voidaan nähdä merkittävänä myös kädentaidollinen perusosaaminen. Lehtosen, Juvosen ja Ruismäen (2013, 266) mukaan luovuuden perustana tulee olla aina jonkin verran tekniikkaa ja toteuttamisen sääntöjä, sillä heidän mielestään luovan mielikuvituksen sisällöksekäs käyttö tarkoittaa myös asian syvempää tiedostamista.

2.5 Käsityönopetuksen toteutus

Käsityönopetus kytkeytyy Lepistön (2006, 159) mukaan erinäisiin aikaan ja paikkaan sitoutuviin kehystekijöihin, jotka määrittävät käsityönopetuksen toteutusta. Esimerkkeiksi hän nostaa opetussuunnitelman, valtakunnallisen ja paikallisen koulun tuntikehyksen sekä

materiaaleihin ja työvälineisiin käytettävissä olevat resurssit. Opetussuunnitelmissa esitetyt tavoitteet ja uudistukset eivät aina toteudu sellaisinaan käsityönopetuksessa, mihin osaltaan vaikuttavat muut käsityönopetusta määrittävät tekijät (ks. esim. Hilmola 2009).

Hilmolan (2009, 85–86) mukaan peruskoulun alkuvaiheessa käsityönopetuksen aihepiiriopetuksen taustalla vaikutti kognitiivinen oppimiskäsitys, jossa korostettiin ongelma- ja oppijakeskeistä työskentelyä sekä huomio kiinnitettiin oppilaan omakohtaiseen havainnointiin, ajatteluun ja päättelyyn (ks. myös Marjanen 2012, 192; vrt. Hilmola 2009, 89). Metsärinne (2008, 107) näkee peruskoulun alun käsityönopetuksen tuotesuunnittelukäsityönä (ks. myös Pöllänen & Kröger 2004; Pöllänen 2009). Hänen mukaansa käsityömuotoilu kuitenkin kuvaisi paremmin ajanjakson tavoitemuutosta, mutta sitä ei ainakaan teknisen työn opetuksessa saavutettu. Aihepiirityöt pyrittiin Marjasen (2012, 183) mukaan kytkemään luontevalla tavalla muihin oppiaineisiin, vaikkei tämä Pöllänen ja Krögerin (2000, 238) mukaan pääsääntöisesti toteutunut. Myös tekstiilityössä opetus toteutettiin heidän mukaansa oppiaineen sisäisenä aihepiiriopetuksena, joka ei myöskään sitoutunut koulun ulkopuoliseen elämään (emt., 238).

Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti käsityönopetuksessa tavoiteltiin vahvasti oppilaslähtöisiä opetusmenetelmiä, joissa annettiin merkittävä rooli oppilaan omalle ajattelulle. Opettajat alettiin nähdä oppilaiden ongelmanratkaisuprosessien ohjaajina. (Hilmola 2009, 93–94.) Kuitenkaan käytännön koulutyössä nämä tavoitteet eivät välttämättä toteutuneet. Luomalahti (2005, 84) nostaa esille kuntien opetussuunnitelmien tuotekeskeiset tavoitteet, joiden hän näki heikentävän myös teknisen työn ajanmukaisuutta sekä integrointia ympäröivän teknologisen todellisuuden kanssa. Myös tekstiilityössä tuolloin käytetty Hyvä sauma -oppikirja korosti Marjasen (2012, 203) mukaan suunnitelmallisen ja ongelmalähtöisen projektityöskentelyyn tähtäävän ajattelun sijaan käsityötekniistä ajattelua. Lisäksi vuoden 1994 opetussuunnitelman yhteiseksi suuntautuvasta käsityön oppiainekokonaisuudesta huolimatta Marjasen (2012) mukaan tällöin tekstiilityössä suuntauduttiin entistä enemmän kohti design-käsityötä, mutta teknisessä työssä alettiin taas suuntautua kohti tekniikkaa ja teknologiaa (ks. myös Kantola 1997, 35–37).

Tällä hetkellä voimassa oleva vuoden 2004 opetussuunnitelma on Hilmolan (2009, 22) mukaan kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen suuntainen. Opetussuunnitelmassa

oppiminen nähdään aktiivisena ja päämääräsuuntautuneena toimintana, joka sisältää oppilaiden itsenäistä tai yhtenäistä ongelmanratkaisua. Käsityön opetussuunnitelmissa tämä näkyy kokonaisen käsityön arvostuksena. Kaukisen (2006, 78) mukaan kokonaisten käsityöprosessin ohjaaminen vaatii pitkälle koulutetun opettajan, joka ohjaa oppilaan havaitsemaan, ajattelemaan ja ratkaisemaan suunnitteluongelmia, sekä toteuttamaan onnistuneen lopputuloksen vaatiman hierarkkisesti rakentuvan systeemin. Onnistunut lopputulos on Kaukisen mukaan myös alussa luodun mielikuvan mukainen. Mietittäessä käsityöopetuksen tavoitteita ja menetelmällisiä ratkaisuja kokonaisen käsityöprosessin toteuttamiseksi Pöllänen ja Kröger (2004, 171; ks. myös Pöllänen 2009) näkevät tärkeänä taitolaji-, tuotesuunnittelu- ja taidepainotteisten käsityöopetuksen toimintamallien hyödyntämisen kokonaisen käsityöprosessin haltuun ottamisen tukena. Tämä edellyttää opettajalta eri toimintamallien ominaispiirteiden ymmärtämistä ja niiden vaihtelevaa käyttöä osana käsityöopetuksen toteutusta (ks. Pöllänen & Kröger 2004, 166–171). Näin ollen kokonaisen käsityön toteuttamisessa voidaan nähdä monenlaisia haasteita opettajan kannalta.

Kojonkoski-Rännäli (1995, 124–125) korostaa opettajien osaamisen ja opettajankoulutuksen laadun tärkeyttä. Hän näkee opettajan oman kokonaisen käsityöprosessin eri vaiheisiin liittyvän osaamisen sekä didaktiset taidot merkittävinä ja pohtii, riittääkö alakoulussa käsitöitä opettavalle vain lyhyt opettajankoulutukseen sisältyvä katsaus käsityöhön ja sen opettamiseen. Toisaalta kokonaisen käsityön toteutumisen esteenä Syrjäläinen (2003, 57) näkee oppituntien niukat aikaresurssit, jolloin aika käytetään usein tekemiseen suunnittelun kustannuksella. Kuitenkin hän (emt., 57) nostaa esille myös sen, etteivät monet käsityöopettajatkaan ole saaneet koulutusta suunnitteluprosessin didaktiseen ohjaamiseen, mikä voi johtaa tekemispainotteiseen opetuksen toteuttamiseen.

Opetuksen ja opetussuunnitelmien kehityksessä mukana pysymiseksi Kantola (1997, 171; ks. myös Hilmola 2009, 58) nostaa esille tärkeänä tekijänä opettajien sekä didaktisen että pedagogisen jatkokoulutautumisen. Osaltaan opetussuunnitelmaa seuraamattoman opetuksen toteutus voi olla seurausta myös yleisistä, opettajasta riippumattomista opetusjärjestelyistä. Hilmola (2009, 197) nostaa esille tilanteet, joissa opettaja joutuu mukauttamaan opetuksen tavoitteita ja sisältöjä ylisuurten ryhmäkokojen (yli 16 oppilasta) ja yleisopetuksen ryhmiin integroitujen erityisoppilaiden vuoksi. Luomalahden (2005, 84; ks. myös Hilmola 2009, 198) mukaan kuntien vauruserot ovat aiheuttaneet koulujen eriytymistä etenkin teknisen työn osalta. Osalla kunnista on paremmat mahdollisuudet tarjota monipuolisempaa ja

oppimisympäristöiltään korkeamman tasoista opetusta. Kunnissa, joissa ei ole opetuksen kehittämiseen riittävästi resursseja, painotetaan esimerkiksi teknologiasuuntautumisen kustannuksella perinteiseen käsityöhön. (Luomalahti 2005; Hilmola 2009.)

Kuitenkin Garber (2002, 141) muistuttaa kaikkien muutosten tapahtuvan vähitellen. Hän nostaa esille, että uudet muutokset nähdään aina ensin uusissa opetussuunnitelmissa ja sitten opettajien tulkinnoissa siitä. Opettajilla onkin merkittävä rooli siinä, millaista käsityönopetuksen toteutus on. Opettajien näkemykset käsityönopetuksesta ja sen tarpeellisuudesta mukailevat Garberin (2002, 138) mukaan opetussuunnitelmaa kytkeytyen kunkin omiin sosiaalisiin, persoonallisiin ja vapaa-aikaan liittyviin vaikuttimiin. Hilmolan (2009, 195–196; ks. myös Jeansson 2009) mukaan käsityön opetussuunnitelmaa ei voida kuitenkaan pitää merkittävänä didaktisen suunnittelun työvälineenä, vaan opettajat ovat käyttäneet sitä lähinnä opetusvälineiden ja oppisisältöjen suunnittelun apuna. Kaikissa kouluissa ei hänen mukaansa ole myöskään siirrytty yhteisen käsityön toteuttamiseen opetussuunnitelmasta huolimatta. Näin ollen käsityönopetuksessa toteutuu perusopetussuunnitelman sijasta piilo-opetussuunnitelmien mukaiset sisällöt ja tavoitteet. Hilmolan (2009, 58) mukaan uudistusprosessien tulisikin olla hyvin organisoituja, jotta ne toteutuisivat toivotulla tavalla.

2.6 Yhteenveto

Käsityönopetuksella on aina ollut paikkansa osana peruskoulua. Kuitenkin ympäröivän yhteiskunnan kehittyessä ja kasvatustajatteluun muuttuessa myös käsityönopetuksen on täytynyt kehittyä ja sen voidaan nähdä olevan jatkuvassa muutoksen tilassa. Tämä edellyttää jatkuvaa keskustelua käsityönopetuksen merkityksistä. Kädentaidollisen osaamisen tarpeen vähetessä käsityönopetuksen merkitys oppijoiden perusosaamisen kannalta on hämärtynyt, minkä voidaan nähdä aiheuttaneen käsityönopetuksen arvostuksen vähenemistä. Tulisikin pohtia, kuinka konkreettisia tekemisen tavoitteita vaikeammin hahmotettavia oppijan kokonaisvaltaista kehitystä tukevia tavoitteita voisi tehdä näkyvämmiksi sekä oppijoille ja heidän vanhemmilleen että käsityönopetukseen resursseista päättävillä henkilöillä. Opettajilla on merkittävä rooli käsityönopetuksen toteuttajina, joten myös heidän perus- ja jatkokoulutuksen laadun säilyttämiselle on tarve nyt ja tulevaisuudessa.

3 TULEVAISUUDEN KOULUN KÄSITYÖNOPETUS

Tulevaisuuden koulun käsityönopeutusta tarkastellaan tulevaisuuden kouluun, käsityöhön ja taitoihin liittyvän aiemman tutkimuksen valossa. Ensimmäisenä esitellään tulevaisuuden koulusta luotuja erilaisia skenaarioita. Alaluvuissa 3.2–3.4 kuvataan tulevaisuuden koulun mahdollisia kehityssuuntia aiemman tutkimustiedon ja teorian pohjalta. Tulevaisuuden kouluun liittyvää tutkimusta yhdistetään käsityönopeutukseen ja siitä olevaan tulevaisuustietoon. Alaluvussa 3.5 on yhteenveto koko luvun sisällöstä ja siinä käsitellään käsityönopeutuksen tulevaisuuden mahdollisuuksia.

3.1 Tulevaisuuden koulun skenaariot

Seuraavassa esitellään kolmen eri tutkimuksen luomia skenaarioita koulun tulevaisuudesta yhdistäen niitä samankaltaisten piirteiden mukaan. OECD:n hankkeessa *Schooling for Tomorrow* (2001, 77–78) luotiin kuusi erilaista skenaariota, joista kaksi ensimmäistä kuuluvat muutosta vastustavaan ja nykytilassa pysyttelevään ryhmään (status quo extrapolated), kaksi seuraavaa uudistuvan koulutuksen (re-schooling) ryhmään ja kaksi viimeistä uudelleen rakentuvan koulutuksen (de-schooling) ryhmään. Kyllönen (2011) kuvaa yleissivistävän koulutuksen kolme erilaista skenaariota 2020-luvulla ja tarkastelee koulua yhteiskunnallisena instituutiona, jossa koulun ja sen johtamisen tulevaisuus kytkeytyy koulutuspolitiikkaan sekä yhteiskunnalliseen kehitykseen. Hän (2011, 116–117) luo toivotun, uhkakuvien sekä todennäköisen tulevaisuuden skenaariot. Toivottu tulevaisuus koostuu kolmesta eri vaihtoehtoisesta, mutta myös toisiaan täydentävästä skenaariosta: Monitoimikeskus, Oppimiskeskus ja Verkostokoulu. Uhkakuvien kaksi vaihtoehtoista skenaariota ovat Markkinoiden koulun tai Lamaantuvan koulun kehityssuunnat. Todennäköinen tulevaisuus rakentuu toivotun ja uhkakuvan välille ollen Kyllösen tutkimuksessa enemmän toivotun skenaarion kaltainen. Linturi ja Rubin (2011, 136–139) taas ovat luoneet tutkimuksessaan viisi skenaariota opetuksen ja oppimisen tulevaisuudesta vuonna 2030.

Kahdessa ensimmäisessä Linturin ja Rubinin (2011, 136–139) skenaariossa korostuu kaupallinen ja taloudellinen etu- ja tehokkuusajattelu. Raha ja kilpailu ovat näiden skenaarioiden mukaan suuri osa koulutusta vuonna 2030. Yhteiskunta on jakaantunut

voimakkaammin eri ääripäihin ja syrjäytyminen on lisääntynyt. Taide- ja taitoaineet on hylätty, koska ne eivät ole tuottavia, mutta toisaalta kalliit yksityiskoulut kilpailevat viihtyvyydellä ja siellä toiminnallisia oppiaineita hyödynnetään. Kyllösen (2011, 130–135) uhkakuvaskenaario Markkinoiden koulusta on samankaltainen edellä kuvattujen Linturin ja Rubinin skenaarioiden kanssa. Markkinoiden koulu -skenaariossa koulujen ja yhteiskunnan eriarvoistuminen kasvaa, sillä yhteiskunnalla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa koulun kehitykseen ja julkinen koululaitos nykymuotoisena lakkaa kokonaan. OECD:n hankkeessa (2001, 82–85) luotu toinen muutosta vastustava ja nykytilassa pysyttelevä skenaario on markkinoiden ja niiden laajenemisen malli, jossa laaja tyytymättömyys koulutuspolitiikkaan johtaa uudelleen järjestelyihin ja muotoiluihin. Kuitenkin innovaatioiden leviäminen ja siirtäminen on vaikeaa, mikä lisää koulujen eriarvoisuutta. Jos julkinen koululaitos on vaarassa hävitä, niin yksityiskoulut ja yritysmaailma paikkaavat tämän tilan. (OECD 2001, 82–85.)

Ensimmäinen skenaario OECD:n hankkeessa (2001, 79–82) kuvaa muutosvastarintaista koulua, jossa halutaan pysyä tutussa ja turvallisessa sekä pidetään kiinni omasta edusta. Tällaisessa koulussa kasvatukselliset ja hoidolliset tehtävät ovat yleisiä, vaikei niihin ole riittävästi resursseja. Linturin ja Rubinin (2011, 139–142) kolmannessa skenaariossa talous on romahtanut koko maailmassa, eikä Suomessa pystytä enää juurikaan tarjoamaan koulutusta muuta kuin etäopetuksena. Kasvatus- ja opetusvastuu ovat siirtyneet kodeille. Niissä kouluissa, joissa on vielä lähiopetusta, oppilaiden keskittymiskyky on heikko ja häiriökäyttäytyminen sekä oppimisvaikeudet ovat lisääntyneet. Myös Kyllösen (2011, 130–135) Lamaantuva koulu -skenaario luo samankaltaista kuvaa tulevaisuudesta, vaikka siinä painopiste on negatiivisessa asenteessa koulua ja koulutusta kohtaan. Linturin ja Rubinin (2011, 139–142) mukaan kriisitilanne voi kuitenkin tuoda yhteisöllisyyttä ja yhteistoimintaa, joka auttaa perustamaan esimerkiksi uusia kouluja.

Neljännessä Linturin ja Rubinin (2011, 139–142) skenaariossa on maailman kriisitilanteiden jälkeen nostettu opettajan asemaa sekä haluttu kuria ja järjestystä. Oppilaiden hyvinvointi ja koulussa viihtyminen koetaan tärkeiksi. Opettajat toimivat tiimiopettajina ja oppilaat oppivat elämysten ja tarinoiden kautta sekä tutkivat ilmiöitä yksin ja yhdessä. OECD:n hankkeen (2001, 85–91) kolmannessa skenaariossa koulutuksella ja koululla on korkea arvostus ja se saa rahoitusta toimintaansa. Koulu nähdään sosiaalisena keskuksena, joka on linkittynyt ympäröivään yhteiskuntaan ja koulun ulkopuolisiin toimijoihin. Koulun tehtävänä

on antaa oppijoille sosiaalisia valmiuksia sekä opettaa yhteisöllisyyttä. Kyllösen (2011, 119–123) Oppimiskeskus ja Monitoimikeskus -skenaarioissa on samankaltaisuutta näiden kahden edellä kuvatun kanssa. Näissä skenaarioissa painotetaan elinikäistä oppimista sekä hyvää ja toimivaa yhteistyötä ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Monitoimikeskus -skenaariossa kouluun on myös konkreettisesti integroitu erilaiset hoidolliset ja säilyttävät tehtävät.

Linturin ja Rubinin (2011, 143) viides skenaario on verkostoitumisyhteiskuntaan pohjautuva, jossa keskeisenä on ihmisen laaja-alainen hyvinvointi, kulttuuri ja sivistys. Kaikille opettajille on yhdenmukainen opettajankoulutus, josta valitaan erikoistumisala. Täydennyskoulutus on korkeatasoista ja sitä on tarjolla jatkuvasti. Opetustyö tapahtuu moniammatillisissa tiimeissä ja oppijat oppivat ja opiskelevat ryhmissä. Ongelma- ja ilmiöpohjainen oppimisprosessi ovat keskeisessä roolissa ja oppimistoiminta nähdään moniarvoisena, tasapainohakuisena sekä voimauttavaa oma-aloitteisuutta edistävänä. Myös OECD:n hankkeen (2001, 85–91) neljännessä skenaariossa nähdään koulussa korostuvan verkostoitumisen sekä jaetun asiantuntijuuden malli eri koulujen ja opettajien välillä. Kyllösen (2011, 119–123) Verkostokoulu -skenaario painottaa koululla olevan erityisesti yleissivistävä ja yhteiskunnallinen tehtävä. Siinä koulu toimii yhteiskuntaa ylläpitävänä ja kehittäväenä verkostona, jossa fyysinen ja virtuaalinen tila ovat sulautuneet toisiinsa ja etäopetusta hyödynnetään. OECD:n hankkeen (2001, 91–94) viidennessä skenaariossa oppiminen tapahtuu verkossa nonformaalina oppimisena, mikä kytkeytyy osaltaan Kyllösen (2011, 119–123) Verkostokoulu -skenaarion ajatukseen etäopetuksesta.

Uudelleen rakentuvan tai muotoutuvan koulutuksen ryhmään kuuluvat kaksi OECD:n viimeistä skenaariota eli edellä esitelty viides skenaario ja kuudes skenaario. Näissä koulutus saattaa muuttaa täysin muotoaan tai jopa kadota kokonaan yhteiskunnallisesta kontekstista arvostuksen puuttuessa. Kuudes skenaario on romahduksen skenaario, jossa opettajat ovat kadonneet koulusta ja opettajapula on näin ollen suuri. Koulutuspoliittiset ratkaisut eivät tue tai vaikuta koulujen toimintaan, mikä laskee koulutuksen tasoa sekä arvostusta. (OECD 2001, 94–97.)

Kolmen yllä kuvatun tutkimuksen skenaariot linkittyvät toisiinsa ja luovat kokonaiskuvaa tulevaisuuden koulun monista erilaisista mahdollisista suunnista. Edellä esiteltyjen skenaarioiden rakentumisessa on nähty yhtenevinä taloudelliset tekijät sekä markkinavoimat. Toisaalta koulutuksessa oleva muutosvastarintaisuus tai koulujen muuntuminen,

lamaantuminen ja jopa katoaminen näkyvät skenaarioiden pohjana. Vastakohtana ovat kuitenkin skenaariot, joissa koulutuksen arvostus on suurta ja siihen halutaan panostaa. Yhtenä omana skenaarioryhmänä voidaan nähdä myös verkostoitumiseen liittyvät skenaariot. Käsityönopetuksen tulevaisuuteen vaikuttaa koulun ja yhteiskunnan kehittyminen, jonka vuoksi käsityönopetusta ei voi irrottaa tulevaisuuden koulua koskevasta tutkimustiedosta ja siitä luoduista skenaarioista.

3.2 Tulevaisuuden käsityönopetuksen kytkeytyminen yhteiskunnallisuuteen ja tarvittavaan perusosaamiseen

Peruskoulu on Kyllösen (2011, 137) todennäköisen skenaarion mukaan säilyttänyt yhteiskunnallisen arvostuksensa 2020-luvulla ja koululla on suuri merkitys yhteiskunnan eteenpäin menemiselle ja hyvinvoinnille. Käsityön asema ja merkitys osana peruskoulua ja sen opetusta on tällä hetkellä hajanainen ja epäselvä. Käsityönopetuksen kehittämissuunta tulee Kojonkoski-Rännälin (2006a, 97) mukaan etsiä tulevaisuudesta ja käsityönopetuksen mielekkääseen toteuttamiseen tarvitaan yhteinen suunta ja näkökulma. Käsityönopetuksen kehittämisen tulee olla määrätietoista ja pyrkiä vahvistamaan sen asemaa koulutusjärjestelmässä (Kojonkoski-Rännäli 2006b). Tulevaisuuden käsityötä ja sen opetusta tukevana Soini-Salomaa (2013, 101–102) näkee kestäväen kehityksen sekä ekologiset, esteettiset ja eettiset arvot. Oppijoiden saama hyvä ja laadukas käsityönopetus sekä positiiviset muistot käsityöntunneilta ohjaavat heitä myöhemmin arvostamaan käsityötä ja antamaan sille merkitystä niin yksityiselämässä kuin mahdollisina päättäjinä (Pöllänen & Kröger 2006, 94).

Prenskyn (2001, 03-1) pohdinnan kohteena on ollut se, miksei koulutus ole kehittynyt Yhdysvalloissa muun yhteiskunnan mukana juurikaan 200 vuoden aikana. Syiksi koulun hitaaseen muutokseen hän näkee seuraavia tekijöitä. Ensimmäisenä tekijänä uudistuksia ei tehdä rahan puutteen vuoksi tai esimerkiksi siksi, että yhteiskunnassa tulee panostaa muihin investointeihin. Seuraavina tekijöinä hän näkee tiedonpuutteen siitä, mitä oppijat haluavat ja tarvitsevat tai vaikka tietoa olisi, ei osata toimia sen kehittämiseksi. Prenskyn neljäs tekijä koulun kehittymättömyydelle on koulutusjärjestelmän laajuus. Viidentenä tekijänä hän nostaa esiin uudistajien erillään olemisen ja erimielisyyden. Toisaalta yhtenä tekijänä hitaaseen

muutokseen hän näkee, että muutos saattaisi sotkea koko koulujärjestelmän ja toimivuuteen uskovan asenteen, joka estää todellisen kehittymisen. Uusien innovaatioiden tuloksellisuus voi olla myös vaikeasti todistettavissa, mikä Prenslyn mukaan voi vähentää kehittymistä. (Prensky 2001, 03-1.)

Useat Prenslyn (2001, 03-1) esittelemät syyt ovat sovellettavissa sekä suomalaisen peruskouluun ja sen kehitykseen että käsityöopetuksen kehittämiseen. Soini-Salomaan (2013, 174) mukaan tulevaisuuden käsityöopetukseen on suuri vaikutus koulutuspoliittisilla ratkaisuilla, jotka vaikuttavat peruskoulun oppiainetarjontaan, oppijan ainevalintoihin sekä näistä seuraten opettajien koulutukseen ja työllistymiseen. Kyllösen (2011, 137) näkee koulun kehittämällä olevan myönteisiä edellytyksiä vuoteen 2020 mennessä. Toisaalta hän uskoo tulevaisuudessa koulujen rahoituksen joutuvan entistä enemmän kilpailemaan muiden peruspalvelujen kanssa, mikä tuo koulun ylläpitämiseen haastetta. Soini-Salomaan (2013, 174) mukaan oppiaineiden välisen valinnaisuuden lisääntyminen kouluissa kasvattaa kuntien välistä eriarvoisuutta koulutuksen toteuttamisessa suosien suuria kaupunkeja ja kouluja. Käsityöopetuksen osalta tämä voi näkyä aineenopettajien palkkaamattomuutena.

Voogt ja Roblin (2010, 1–2) näkevät tulevaisuudessa teknologisoituvassa yhteiskunnassa teknologian ottavan tilaa ihmisiltä monilla työpaikoilla esimerkiksi toistuvista tehtävistä kokoonpanolinjalla. Kuitenkaan teknologia ei pysty korvaamaan palvelu- tai ajattelutyötä, jossa pitää pystyä ongelmien tunnistamiseen ja ongelmanratkaisuun. He myös muistuttavat, että tämän päivän koulutus kouluttaa oppijoita, joilla saattaa tulevaisuudessa olla täysin uudenlainen ammatti ja työnkuva. Myös Salakari (2009, 146–147) näkee tulevaisuuden koulutuspolkujen ja työelämään sijoittumisen olevan monimuotoisempaa ja vaikeammin ennustettavaa kuin tänä päivänä. Näin ollen voidaan päätellä, että peruskoulussa olisi tärkeää olla mahdollisimman monipuolista opetusta ja oppimista sisältäen niin tieto-, taito- kuin taideaineitakin.

Työelämälähtöisyys koulussa on lisääntynyt Kyllösen (2011, 150) mukaan vuonna 2020. Davies, Findler ja Gorbis (2011, 8–12) määrittelevät kymmenen taitoa ja osaamisaluetta, joita tarvitaan työelämässä vuonna 2020. Näitä niin sanottuja 21. vuosisadan taitoja ovat heidän mukaansa ymmärtäminen, sosiaalinen älykkyys, uudenlainen ja joustava ajattelu, monikulttuurinen osaaminen, tietojen käsittely, uusi medialukutaito, poikkitieteisyys, muotoilullinen ajattelu, tiedonhallinta ja virtuaalinen yhteistyö. Salo,

Kankaanranta, Vähähyppä ja Viik-Kajander (2011, 28) korostavat taas verkostoitumista ja sosiaaliseen pääomaan kuuluvaa osaamista tulevaisuuden työelämän kannalta, johon Hietanen ja Rubin (2004, 12) lisäävät vielä hyvien ryhmätyötaitojen kehittämisen. Näitä edellä kuvattuja taitoja kutsutaan metataidoiksi, jotka mahdollistavat erilaisten kompetenssien kautta jatkuvan oppimisen ja avoimen vuorovaikutuksen (ks. Linturi & Rubin 2011, 32). Tulevaisuuden työelämässä menestyy ammatista riippumatta henkilö, jolla on kyky kommunikoida toisten kanssa, taito jakaa ja käyttää tietoa sekä ratkaista avoimia ja monimutkaisia ongelmia. Työntekijän tulee olla valmis sopeutumaan muuttuviin olosuhteisiin sekä innovoimaan ja luomaan uutta, joihin metataidot antavat mahdollisuuden. (Ks. Binkley ym. 2011; Nuutinen ym. 2014, 203.)

Anderson (2008, 7) nostaa tulevaisuudessa ehdottomiksi taidoiksi tiedon rakentamisen, sopeutumiskyvyn, tiedonhallinnan, kriittisen ajattelun ja tiimityöskentelyn. Salo ja muut (2011, 21) lisäävät tutkimuksensa pohjalta näihin yhteistoiminta-, ongelmanratkaisu-, kommunikointi- ja ajattelutaidot, jotka osittain sisältyvät myös Andersonin määrittelemiin taitoihin. Näiden lisäksi keskeisiä taitoja ovat Salon ja muiden (2011, 21) mukaan kekseliäisyys, luovuus, empatia ja globaali ymmärrys (ks. myös Norrena, Kankaanranta & Nieminen 2011, 84-85). Salo ja muut (2011, 21) näkevät haasteena sen, miten nämä taidot saataisiin osaksi koulun arkipäivää ja millä tavoin niitä voisi oppia parhaiten. He kuitenkin nostavat tärkeäksi koulutusjärjestelmää suunniteltaessa tiedon siitä, millaisia taitoja tulevaisuudessa tarvitaan.

Vaikka Salo ja muut (2011, 35) nostavat voimakkaimmaksi tulevaisuuden osaamisalueeksi teknologiataitojen hallinnan, korostavat he tämän lisäksi myös kädentaitojen osaamista (ks. myös Soini-Salomaa 2013, 107). He (Salo ym. 2011, 37) näkevät luovuuden ja innovatiivisuuden kasvaessa ulkoa opetteluun muuttuvan oppimisen soveltamiseen. Soini-Salomaa (2013, 42) puhuu myös taitotietoyhteiskunnasta, jossa tavoitteena on tiedon ja taidon yhdistäminen, sillä hänen mukaansa pelkkä tietäminen ei riitä vaan asioita tulisi myös osata tehdä. Myös Panelius ja muut (2013, 400) toivovat tiedon ja taidon yhteyden esiin nousemista sekä viisauden käsiperusteisuuden ymmärtämistä.

Työelämän muutokset tuovat Aallon ja muiden (2008, 21) mukaan muutostarpeita koulutukseen ja oppimiseen. Tällaisina muutoksina nähdään muun muassa työelämän muuttuminen entistä joustavammaksi, työn tekeminen sosiaalisissa verkostoissa sekä

globalisaation vaikutukset. Koulutuksen tulisikin heidän mukaansa tarjota oppijoille ennen kaikkea verkostotoimintataitoja sekä sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. Kyllösen (2011, 137) nostaa koulujen kehittämiseen vaikuttaviksi tekijäksi myös moniammatillisen yhteistyön. Tämä tulisi Aallon ja muiden (2008, 25) mukaan tapahtua verkostoitumisena koko yhteiskunnan ja sen instituutioiden kanssa – ei vain pelkästään esimerkiksi yritysmaailman kautta.

Käsitöiden tekeminen kehittää Kojonkoski-Rännälin (2006b) mukaan ihmisessä taitoja ja valmiuksia, jotka vastaavat tulevaisuuden työelämän tarpeisiin ja yhteiskunnassa toimimiseen. Koska käsityö parantaa ihmisen elämänlaatua ja tyytyväisyyttä, on sille oma paikkansa myös tietoyhteiskunnassa. Käsityö nivottuna yhteisölliseen kontekstiin voi Pölläsen ja Krögerin (2006, 91) mukaan kasvattaa tulevaisuuden työntekijöiden ajatteluun sekä yhteisölliseen ja jatkuvaan oppimiseen liittyviä taitoja. Tulevaisuuden käsityöopetuksen tulisi näin ollen pystyä vastaamaan yhteiskunnallisiin ja työelämässä tapahtuviin muutoksiin kiinnittämällä huomiota erityisesti tulevaisuudessa tarvittaviin taitoihin. Pöllänen ja Kröger (2006, 93; 2000, 240) täydentävät, että hyvät kädentaidot voivat olla heikommat akateemiset taidot omaaville tärkein keino kasvattaa elämänhallinnan taitoja sekä integroitua yhteiskuntaan.

Kyllösen (2011, 138) mukaan tulevaisuuden koulut ovat laajentuneet monitoimikeskuksiksi, joissa lasten ja nuorten palvelut on koottu tiiviimmin yhteen. 2020-luvulla koulu arvostaa hänen mukaansa tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien takaamista kaikille sekä tunnustaa, millainen merkitys koulutuksella on yhteiskunnalliseen menestykseen ja hyvinvoinnin edustamiseen. Soini-Salomaa (2013, 101–102) nostaa esiin sen, että käsityötaidot tulevat heikentymään tulevaisuudessa, mikä vaikuttaa myös ammatti- ja elämänhallintataitoihin. Opetusministeriön selvityksen (2007, 11) mukaan globaalissa maailmassa ihmisten osaaminen vaikuttaa yhteiskunnan taloudelliseen menestykseen. Tästä voidaan päätellä, että käsityötaitojen heikkeneminen voi vaikuttaa osaltaan negatiivisesti jopa yhteiskunnan taloudelliseen menestykseen. Kaukinen (2009, 53) korostaa innovaatioaineiden (käsityömuotoilu ja teknologia) opettamista kaikille tasa-arvoisesti, jotta elinkeinoelämässä olisi riittävästi innovoijia ja erilaisia osaajia.

3.3 Hyvän elämän ja ihmisenä kasvun tukeminen tulevaisuuden käsityöopetuksen avulla

Koulutus ja oppiminen ymmärretään tulevaisuudessa Kyllösen (2011, 138) mukaan kokonaisvaltaisena kasvun ja kehittymisen prosessina. Aallon ja muiden (2008, 21) mukaan koulutusta pyritään kehittämään niin, että oppijoiden elintaso ja yleinen hyvinvointi lisääntyisivät. Kojonkoski-Rännäli (2006a, 97) taas näkee yhteiskunnallisten analyysien pohjalta tulevaisuudessa hyödyn tavoittelun muuttuvan mielihyvän tavoitteluksi. Tällöin ei tehdä tarpeeseen, vaan pyritään nauttimaan ja saamaan iloa tekemisestä.

Tulevaisuuden käsityö kytkeytyy Nuutisen ja muiden (2014, 206) mukaan hyvinvointiin ja elämänhallintaan. Näiden avulla parannetaan laajemmassa kontekstissa myös työssä jaksamista ja mielenterveyttä. Aalto ja muut (2008, 25) tuovat esiin koulun tehtävän löytää jokaisesta oppilaasta luovuus ja tukea oppilasta siinä, missä hän on hyvä. Tätä kautta oppilaan itsetunto tulee vahvemmaksi, mikä vähentää myös syrjäytymistä. Syrjäytymistä tulisi estää heidän mukaansa ennen kaikkea ennaltaehkäisevien toimien avulla. Käsillä tekeminen vähentää syrjäytymisriskiä, sillä mielekäs tekeminen lisää tyytyväisyyttä ja elämänhallinnan tunnetta (ks. Pöllänen & Kröger 2000; Pöllänen 2006). Tällöin voidaan päätellä, että käsityöopetuksen tulisi vastata tähän haasteeseen ja saada oppijoiden vahvuudet nostettua esiin sekä luotua voimaannuttavia oppimiskokemuksia.

Kokonaisvaltaisuus ja sitä myöten kehollisuus saavat Salon ja muiden (2011, 30) mukaan tulevaisuudessa suuremman merkityksen osana koulutusta. Räsänen (2010, 49) määrittelee kokonaisvaltaisen oppimisen perustuvan erilaisten tietämisen ja taitamisen muotojen yhdistämiseen. Kehollinen oppiminen taas perustuu (Anttilan 2013, 42–43) mukaan aistimukseen, havaintoihin ja kokemuksiin, joita kehon liikkeessä ja toimiessa syntyy. Kehollisessa oppimisessa tärkeää on huomion siirtäminen kehollisiin aistimukseen ja kokemuksiin sekä toiminnallisuus ja reflektiivisyys. Oppimistilanteissa on ääntä ja liikettä sekä opettajan ja oppijan asema on tasavertaisempi. Räsänen (2010, 49) mukaan taide- ja taitoaineisiin kuuluu aistisuuden huomioiva ajattelu, joka usein kouluopetuksessa saattaa kuitenkin jäädä vähäiseksi ositetun ja jäljentämispainotteisen opetuksen myötä. Oppijan tulisikin hänen (emt. 50) mukaansa osallistua oppimisprosessin kaikkiin vaiheisiin, jota käsityöopetuksessa toteutetaan hyödyntäen kokonaista käsityötä (ks. esim. Lepistö 2004;

Pöllänen & Kröger 2006).

Salo ja muut (2011, 30) näkevät olennaisina taitoina tulevaisuudessa itsestä huolehtimisen ja elämänhallintataidot, jotka johtavat hyvään elämään. Vapaa-ajan merkitys tulee korostumaan, jolloin käsitöillä voi olla paikkansa osana sitä ihmisten hyvinvointia lisäävänä tekijänä. Vapaa-ajan toiminnot ovat tulevaisuudessa Kyllösen (2011, 141) mukaan integroituneet nykyistä enemmän koulupäivään. Tämä voidaan nähdä merkityksellisenä taito- ja taideaineiden oppimisen kannalta. Salo ja muut (2011, 32) toteavat teknologian pahimmillaan heikentävän elämänlaatua ja se voi aiheuttaa jopa teknologiaväsymyksen. Tämän vuoksi teknologian käytön tulisi olla käyttäjälähtöistä ja kestävää. He (emt., 35) näkevät kädentaidot luovuutta ja innovatiivisuutta tukevana sekä oppijoita innostavana sisältönä, joka toimii myös vastapainona teknologia-painotteisuudelle.

Soini-Salomaa (2013, 102) nostaa esiin yksilöllisyyden ja persoonallisuuden tarpeen kasvun sekä ihmisten pyrkimyksen hyvinvoinnin lisäämiseen. Käsitöiden avulla haetaan elämyksellisyyttä, laatua, itse tekemistä ja sitä kautta kuluttamiseen vaikuttamista (emt., 123). Kojonkoski-Rännäli (2006a, 97) näkee tulevaisuudessa ihmisillä olevan tarpeen kauneuden tekemiseen ja kokemiseen. Käsitöiden merkityksellisyytenä hän (1995; ks. myös Soini-Salomaa 2013, 45) nostaa esiin myös ihmisten tarpeen toimia tekemällä ja toteuttaa olemistaan käsillään. Kojonkoski-Rännälin (2006a, 97) mukaan käsitöitä tekemällä voidaan saavuttaa kauneuden kokemisen tuomat elementit itse tehdyn suunnittelun ja toteutuksen myötä. Tämän tulisi olla tulevaisuuden käsityöopetuksen tärkeimpiä tavoitteita eikä opetuksessa pyrkiminen käytännöllisyyteen ja toimivuuteen enää pelkästään riitä. Merkkinä käsityön merkityksestä Kojonkoski-Rännäli (2006a, 98–99) näkee nuorison halun “tuunata” esimerkiksi polkupyöränsä, vaatteensa tai autonsa itsensä näköiseksi. Massatavarat eivät voi vastata jokaisen ihmisen omaan persoonalliseen tarpeeseen, vaan ihminen kaipaa kykyä tehdä jotakin juuri itselle sopivaa. Kojonkoski-Rännäli (2006a, 101) kuvaa kauneuden olevan mielihyvää tuottava ilmiössä tai esineessä havaittava laatuominaisuus. Hänen (emt., 106) mukaansa kauneuden kokeminen ja sen tekemisen kyky tulee nähdä käsityössä arvokkaana ja itsenäisenä opetuksen ja oppimisen kohteena ilman pakkoa tai paineita älyllisestä analysoinnista. Käsitöiden opetuksessa tulisi huomioida edellä kuvatut asiat tukien oppilasta hänen luomisessaan ja tekemisessään.

Salakari (2009, 138–139) toteaa, että peruskoulussa taitoaineiden määrää tulisi lisätä kaikille oppilaille. Hän kuitenkin tähdentää, että kädentaitoihin taipumusta kokevilla oppilaille tulisi olla mahdollisuus valita enemmän taitoaineisiin painottuvia opintoja ja samalla vähentää tietopuolen opintoja. Salakari uskoo, että mahdollisten käytäntöpainotteisten linjojen olemassaolo voisi lisätä erilaisten oppijoiden onnistumisen kokemuksia sekä rakentaa oppijoille myönteisemmän käsityksen itsestä oppijana. Tulevaisuuden koulussa erilaiset oppijat otetaan Kyllösen (2011, 138) mukaan paremmin ja joustavammin huomioon hyödyntäen yksilöllisiä oppimispolkuja, joita edellä Salakari myös nosti esiin. Salakari (2009, 139) näkee taitoaineiden korottavan joidenkin oppilaiden opiskelumotivaatiota, jolla on pitkät vaikutukset myös tulevaisuuteen esimerkiksi syrjäytymisen torjunnassa. Käsityö voi olla myös osalle oppilaista hyvinvointia ja jaksamista tuottava voimakas onnentunne, jossa omat taidot ja tavoitteet kohtaavat toisensa (Pöllänen 2002, 221).

3.4 Käsityöopetuksen toteutus tulevaisuudessa

Tulevaisuuden koulu on Kyllösen (2011, 138) todennäköisen skenaarion mukaan moniammatillinen työyhteisö ja siellä opetus toteutetaan monipuolisesti erilaisissa oppimisympäristöissä. Salakari (2009, 33) lisää tulevaisuuden koulussa oppijan olevan keskipisteenä, jonka oppimistarpeista toiminta muodostuu. Oppiminen on opetusta keskeisempää, jolloin opetus on oppimista tukeva prosessi ja välillä myös valmentamista. Hänen mukaansa oppimistapahtumat tulisi suunnitella niin, että oppijan aiempi tietämys sekä tapa oppia huomioidaan. Esimerkiksi hän nostaa kokemuseräisten oppimismenetelmien painottamisen käsityöopetuksessa (emt., 82.) Vartiainen (2014) tarjoaa malliksi desinguuntautunutta pedagogiikkaa (DOP), jossa oppimiskäsityksenä on osallistava oppiminen, opetusmallina yhteiskehittely ja työvälineenä teknologia.

Tulevaisuuden taitojen opettamisen ratkaisuksi Norrena ja muut (2011, 85, 90) taas näkevät innovatiiviset opetuskäytänteet, jotka mahdollistavat tasapainoisen kasvun ja kehityksen oppijoiden omien kiinnostuksen kohteiden ja taitojen mukaan. Innovatiiviset opetuskäytänteet tarkoittavat sellaista opetusta, jossa opetus on oppilaslähtöistä, luokkahuoneen ulkopuolelle laajenevaa ja siinä hyödynnetään tietotekniikkaa (emt., 96; ks. myös Vartiainen 2014). Myös Voogt ja Roblin (2010, 13) nostavat esiin sekä oppijoiden

aktiivisuuden että oppijälähtöisten opetusmuotojen tarpeen tulevaisuuden taitoja opeteltaessa. Heidän (2010, 92) mukaansa tulevaisuuden taitojen opettelu vaatii oppijoiden itsearviointia ja opiskeltavien aiheiden valintaa sekä pitkäkestoisia projekteja. Salo ja muut (2011, 27) korostavat tulevaisuuden koulussa lisäksi tutkivaa oppimista. Edellä mainitut voidaan nähdä tapana toteuttaa kokonaista käsityöprosessia, johon käsityöopetuksessa pyritään (ks. Lepistö 2006, 159; Pöllänen & Kröger 2006).

Norrena ja muut (2011, 84) pitävät koulun kehittymisen ongelmana tietämättömyyttä tulevaisuudessa tarvittavista taidoista sekä sitä, miten niitä voisi edistää ja opettaa. Heidän mielestään kouluilla tulisi olla selkeämmin määritellyt tulevaisuuden oppimistarpeet ja niiden edellytykset opetukselle. Tulevaisuuden koulussa oppimisessa tavoitellaan Kyllösen (2011, 138) mukaan yksittäisten tietojen ja taitojen sijaan oppimaan oppimisen taitoja sekä elinikäiseen oppimiseen valmistavia taitoja, joina edellä mainitut metataidot voidaan nähdä. Salakari (2009, 28) nostaa esiin tekijöitä, jotka ovat keskeisiä koulutuksen kehittämisessä: maailman ja työelämän muuttumisen, tulevaisuuden vapaa-ajan, työssä tai työelämän ulkopuolella tarvittavat valmiudet sekä sen, miten opimme näitä asioita parhaiten. Kädentaidot kuitenkin kuuluvat Salakarin (2009, 138–139) mukaan perussivistykseen ja niitä tarvitaan tulevaisuudessa, minkä vuoksi on perusteltua opettaa käsitöitä myös peruskoulussa.

Tulevaisuuden koulun oppiminen pohjautuu Salakarin (2009, 29) mukaan tiedon muokkaamiseen ja soveltamiseen. Oppilaat hakevat itse tai ohjatusti tietoa, jota he arvioivat kriittisesti sekä hyödyntävät sitä ja tekevät siitä johtopäätöksiä. Salakari (emt., 30) pohtii myös, kuinka runsaasta saatavilla olevasta tiedosta saadaan luotua taitoa. Taitojen oppiminen vie aikaa sekä vaatii käytännön harjoittelua aitoa vastaavissa tilanteissa ja ympäristöissä. Soini-Salomaa (2013, 193) yhdistää ajan tarpeeseen myös pitkäjänteisyyden harjoittelun. Salakari (2009, 138–139) perustelee asiaa sillä, että motoriset taidot kehittyvät hitaasti ja ainoastaan kovalla työllä voi aikuisiällä kehittää lapsena heikoksi jääneitä taitoja paremmiksi. Hän yhdistää tähän myös ammatillisen koulutuksen, jossa hyvillä kädentaidoille on tarvetta (ks. myös Pöllänen & Kröger 2000). Taidon oppimisen jatkumo pitäisi Soini-Salomaan (2013, 193) mukaan taata niin, että käsityöopetus jatkuisi katkeamattomana peruskoulussa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Hänen mukaansa taitoa ei voi oppia ilman tekemisen osaamista, joka vaatii konkreettista työtä, työvälineitä ja materiaaleja. Kojonkoski-Rännäli (2006b) kuvailee käsityön yhdistävän ihmisen henkiset ja älylliset taidot fyysisyyteen

ja liikkuvuuteen eli teoria yhdistyy käytäntöön. Kokonainen käsityö tarjoaa näin ollen mahdollisuuden kehittää käsitöiden avulla tulevaisuudessa tarvittavia taitoja.

Aalto ja muut (2008, 25) nostavat teorian ja käytännön yhdistämisen tulevaisuuden koulun peruseriaatteen. Tässä käsityönopeus voisi toimia hyvänä mahdollisuutena, sillä käsitöiden tekemisessä on aina kyse konkretiasta. Vartiainen (2010, 128) näkee käsityön tekemisen ja kädentaidot merkittävänä osana oppimisprosessia. Hänen mukaansa käsityö liittyy luonnollisesti kaikkeen tekemiseen ja näin ollen tekee oppimisesta monelle ihmiselle helpompaa. Vartiainen mukaan käsityön voi hyvin yhdistää esimerkiksi matematiikkaan, kuvataiteeseen, äidinkielen, biologiaan, kemiaan ja kielten opetteluun. Nuutinen ja muut (2014, 212) taas näkevät käsityön ja luonnontieteiden integroinnin luontevana aineiden yhdistymisenä, mutta näkevät siinä riskinä käsitöiden saavan pelkän apuvälineellisen roolin.

Käsityön integroinnista muihin oppiaineisiin puhuu myös Soini-Salomaa (2013, 196). Hän näkee integroinnin toimivana, mikäli siinä on ilmiöpohjainen ote ja käsityö on mukana eri opintokokonaisuuksissa. Ilmiöpohjainen oppiminen tarkoittaa oppiainerajoja rikkovaa, tutkivan oppimisen kaltaista kokonaisvaltaista ja maailman todellisia ilmiöitä tarkastelevaa oppimista. Ilmiöpohjaisen oppimisen kautta pyritään ymmärtämään maailmaa laajemmin eikä näin ollen opetella vain yksittäisiä irrallisia pieniä asioita. (Ilmiöpohjainen oppiminen ja opetus 2014.) Vuoden 2016 peruskoulun opetussuunnitelmassa tullaan painottamaan ilmiöpohjaista oppimista koko koulun toiminnassa ja se näkyy myös käsityönopeudessa (ks. POPS 2016 luonnokset). Tästä voidaan päätellä tulevaisuuden koulun ja käsityönopeuden rakentuvan ilmiöpohjaisuuden varaan.

Vartiainen (2010, 119, 130) nostaa esiin yhteisöllisen käsityön ja määrittelee sen tutkimuksensa pohjalta verkostoitumiseksi, vertaistuen antamiseksi ja saamiseksi, tiedon luomiseksi sekä laajapohjaisten tietojen ja taitojen hankkimiseksi. Näiden lisäksi yhteisöllinen käsityö hänen mukaansa kasvattaa sosiaalista pääomaa ja ylläpitää sosiaalisia suhteita joko fyysisessä tai virtuaalisessa kontekstissa. Lehtonen ja muut (2013, 268) korostavat vielä yhdessä tekemisen merkitystä kilpailun ja ennakkoluulojen vähenemiselle sekä erilaisten oppijoiden taitojen hyödyntämistä kohti yhteisiä tavoitteita. Myös tarkasteltaessa tulevaisuudessa tarvittavia taitoja voidaan nähdä yhteisöllisen käsityön tukevan näiden taitojen oppimista ja osaamista.

Käsityötä opettaa tällä hetkellä alakouluissa pääsääntöisesti luokanopettaja kuudenteen luokkaan saakka. Seuraavassa opetussuunnitelmassa ja tuntijaossa käsityön opetus painottuu yläkoulun sijaan vielä enemmän alaluokille (POPS 2016 luonnokset). Luokanopettajien opintoihin kuuluu kuitenkin vain lyhyt käsityön peruskurssi, jossa ei ehditä käsittelemään aineen koko laaja-alaisuutta. Lepistö (2004, 191–192) nostaa esiin sen, että käsityötä opettavan tulisi tiedostaa käsityön luonne ja olemus sekä pyrkiä kehittämään omia käsityötaitojaan. Opettajan tulisi saavuttaa ymmärrys siitä, mitä käsityöllisessä projektissa tapahtuu, jolloin hän voisi nähdä käsityön kasvatukselliset ja didaktiset piirteet oppilaan oppimisen ja kehittymisen tukena. Tätä tukevat myös Opetusministeriön selvityksessä (2007, 11) määritellyt opettajan työn vaatimukset. Opettajan työ vaatii laaja-alaista ja syvää tietämystä opetettavasta tieteenalasta ja tiedon muodostuksesta. Tämän lisäksi vaaditaan tietämystä ja tuntemusta ihmisen kasvusta ja kehityksestä sekä taitoja ohjata kasvua pedagogisin ratkaisuin. Selvityksen mukaan opettajan tulee myös ymmärtää kasvatuksen, koulutuksen ja yhteiskunnan väliset suhteet, jotta voisi työssään toimillaan tukea oppilaan oppimisen etenemistä mahdollisimman hyvin (emt., 11.) Käsityönopetuksen laadun varmistamiseksi Lepistö (2004, 191–192) onkin ehdottanut, että joko aineenopettaja tai käsitöihin erikoistunut luokanopettaja opettaisi käsitöitä aina neljännessä luokasta ylöspäin.

Tulevaisuuden koulun opetuksen takaamiseksi opettajankoulutuksen tulisi pysyä laadukkaana ja kehittyä ajan mukana. Jotta opettajankoulutus kehittyisi, tarvitaan opetusministeriön selvityksen (2007, 38) mukaan korkeatasoista tutkimusta, johon opettajankoulutuksen tulee perustua ja nojata. Selvityksen mukaan myös opettajien tulisi seurata ja hyödyntää tutkimuksia työssään, jotta heidän asiantuntijuutensa kehittyisi. Aallon ja muiden (2008, 30) mukaan täydennyskoulutuksen kautta ja avulla tutkimustietoa saataisiin välitettyä opettajille. Opetusministeriön selvityksessä (2007, 18) nousee kuitenkin esiin tämän hetkinen opettajien täydennyskoulutuksen hajanaisuus, epämuodostuneisuus ja jatkumon puute peruskoulutuksen kanssa. Selvityksen työryhmä näkee täydennyskoulutuksen olevan tulevaisuudessa kaikille opettajille kuuluva ja säädöksiin pohjautuva. Myös Aalto ja muut (2008, 26) pitävät tulevaisuuden kannalta tärkeänä täydennyskoulutuksen lisäämistä ja kehittämistä. Opetusministeriön selvityksessä (2007, 18) esille nousee myös erityisopetuksen tarpeen ja monikulttuurisuuden kasvu tulevaisuuden koulussa, jonka vuoksi opettajankoulutuksessa ja osana täydennyskoulutusta tulisi tarjota opettajilla riittävät taidot näiden asioiden

kohtaamiseen. Erilaisten oppijoiden huomioiminen vaatii opettajilta tietämystä ja taitoa sekä koululta riittäviä resursseja laadukkaan toiminnan mahdollistamiseen.

Koulun fyysinen oppimisympäristö ei ole Kuuskorven (2012) mukaan juurikaan muuttunut viimeisen sadan vuoden aikana, jolloin opettajilla ja oppilailla ei ole ollut mahdollisuutta hyödyntää uusia innovaatioita ja mahdollisuuksia. Kyllönen (2011, 138) näkee uhkana tulevaisuudessa koulurakennusten kunnan heikkenemisen. Kuuskorven (2012, 162) mukaan tulevaisuuden koulun fyysiset oppimisympäristöt tulisi rakentaa muunneltaviksi, jolloin ne palvelisivat paremmin sekä toiminnallisuutta, sosiaalisuutta että monimuotoisuutta. Hän (emt., 165–166) ehdottaa, että luokkahuoneiden tulisi olla yhdisteltävissä erikokoisiksi ja muotoisiksi opetus- tai ryhmätiloiksi. Tulevaisuuden opetustilassa tai aivan sen lähellä toimii samaan aikaan useampia opetusryhmiä sekä opettajia ja avustavaa henkilökuntaa, jolloin erilaiset oppimis- ja opetustavat tulevat paremmin mahdollisiksi. Kouluissa tulisi hänen mukaansa olla monitoimitiloja, joissa suurempi tila mahdollistaisi eri aineiden esimerkiksi taide- ja taitoaineiden laadukkaan opettamisen samassa tilassa. Kuuskorven (2012, 166) mukaan ei kannattaisi rakentaa ja suunnitella erityisiä luokkahuoneita ainekohtaisten tarpeiden tai teknologisten odotusten perusteella. Tästä herää kysymys siitä, miten käsityönopetus käytännössä toteutuisi ilman erityisiä luokkatiloja koneineen vai muuttuisiko käsityönopetus esimerkiksi enemmän kohti askartelua.

Tutkiessaan tulevaisuuden oppimisympäristöjä Hietanen ja Rubin (2004, 12) nostivat esiin kysymyksen siitä, millaiset oppimisympäristöt tukisivat tarvittavien taitojen kehittymistä parhaiten. Oppimisympäristön on heidän (emt., 27) mukaansa tuotava opetukseen ja oppimiseen jotakin lisäarvoa ja sen tulisi tukea vuorovaikutusta ja dialogia. Virtuaalisissa oppimisympäristöissä tekniikka ei saa olla keskipisteenä, vaan sen tulee olla vain lisäarvona ilman, että siihen kiinnitetään erityistä huomiota. Haasteeksi virtuaalisissa oppimisympäristöissä Hietanen ja Rubin (2004, 28–29) näkevät ryhmätoiminnan rakentamisen ja ryhmädynamiikan ylläpitämisen ilman fyysistä läsnäoloa. Toisaalta virtuaaliset oppimisympäristöt mahdollistavat opiskelun missä ja milloin tahansa. Käsitöiden opetuksessa videoiden ja erilaisten verkkosovellusten avulla voidaan opettaa itse käsityötaitoa, mutta voiko käsillä tekeminen siirtyä kokonaan verkkoon esimerkiksi Soini-Salomaan (2013) mainitsemien virtuaalisten käsien kautta.

Nuutinen ja muut (2014, 208; ks. myös Soini-Salomaa 2013, 153–154) nostavat tällä hetkellä ja myös tulevaisuudessa käsityön luonnetta muokkaaviksi tekijöiksi teknologisen kehityksen ja sosiaalisen median. Heidän mukaansa tulevaisuudessa käsityön tekeminen muuttuu kohti 3D-tulostustekniikkaa ja älymateriaaleja. Myös OECD:n raportin (2004, 7) mukaan 2030-luvulla useat ihmiset voivat tulostaa erilaisia esineitä 3d-tulostimilla. Tällöin pelkona voidaan nähdä, että kädentaidot katoavat kokonaan. Kuitenkin kestävän kehityksen näkökulmasta tulevaisuudessa tarvittavia taitoja ovat korjaaminen ja uudistaminen, sillä energia- ja raaka-aineresurssien vähetessä tulee osata huoltaa ja korjata sekä sille nähdään olevan tarvetta (Nuutinen ym. 2014, 207; Soini-Salomaa 2013, 220). Tästä johtuen Salo ja muut (2011, 31) näkevät tulevaisuudessa kestävän kehityksen periaatteiden ymmärtämisen ja arkitasolle viemisen tärkeäksi osaksi elämää. Aiemmin käsityön tekeminen on myös ollut sidoksissa paikkaan, aikaan ja valittuihin tekniikoihin ja laitteisiin, mutta tulevaisuudessa 3D-mallinnuksen avulla pystytään olemaan ajasta ja paikasta enemmän riippumattomia. (Nuutinen ym. 2014, 208.) Nuutinen ja muut (2014, 208) pohtivatkin sitä, pitäisikö käsityön määritelmää tästä syystä tulevaisuudessa muuttaa (ks. Kojonkoski-Rännäli 1995).

3.5 Yhteenveto

Tulevaisuuden koululla ja käsityönopetuksella on teorian valossa oma paikkansa yhteiskunnassa. Tämä paikka voi kuitenkin olla uhattuna, ellei ajan mukaista kehitystä tapahdu ja olla valmiita muuttumaan. Käsitöiden merkityksellisyyttä ja arvoa lisää niiden konkreettinen tekeminen sekä vaikutukset hyvinvointiin. Ymmärrys ihmisen kokonaisvaltaisuudesta kasvaa ja tällöin käsityönopetus on perusteltu osa koulutusta. Tulevaisuudessa tarvitaan käsillä tekijöitä ja jatkuvasti teknologisoituvassa maailmassa kehollinen ihminen kaipaa käsillä tekemistä. Tulevaisuuden ammatteja ei voi tietää, jonka vuoksi olisi tärkeää tarjota oppilaille mahdollisimman monipuolista opetusta, joka valmentaa tulevaan. Pätevät opettajat, tulevaisuuden taitoja kehittävät opetusmenetelmät sekä toimivat tilat ja muut resurssit tarjoavat mahdollisuuden laadukkaan käsityönopetuksen toteuttamiseen myös tulevaisuudessa.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkielman tavoitteena on kuvata ja pyrkiä ymmärtämään taito- ja taideaineiden opetukseen, erityisesti käsityönopetukseen, perehtyneiden asiantuntijoiden näkemyksiä peruskoulun käsityönopetuksen tulevaisuudesta. Asiantuntijoiden näkemysten pohjalta luodaan erilaisia tulevaisuuden käsikirjoituksia eli skenaarioita suomalaisesta peruskoulun käsityönopetuksesta vuonna 2030. Laaditut skenaariot muodostuvat tulevaisuudenkuvista ja tulevaisuuspoluista, jotka kuvaavat kehitystä nykyisyydestä tulevaisuuteen.

Tutkimuskysymykseksi muodostui seuraava:

Millaisia ovat alan asiantuntijoiden näkemysten pohjalta luodut skenaariot peruskoulun käsityönopetuksesta vuonna 2030?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä tutkimus on tulevaisuudentutkimusta, jossa hyödynnetään kvalitatiivista tutkimusotetta. Tutkimuksessa luodaan skenaarioita suomalaisen peruskoulun käsityöopetuksesta vuonna 2030. Luvun alussa käsitellään yleisesti kvalitatiivista tulevaisuudentutkimusta. Toinen alaluku avaa skenaarion käsitettä sekä tässä tutkimuksessa skenaarioiden rakentamisessa käytettyjä välineitä. Kolmannessa alaluvussa sekä esitellään aineiston hankinnassa ja analyysissä hyödynnettyä Delfoi-menetelmää että määritellään tutkimuksen kohdejoukko. Luvun lopussa kerrotaan tutkimuksen kulku yksityiskohtaisesti ja esitellään aineiston hankinta sekä sen analyysi.

5.1 Kvalitatiivinen tulevaisuudentutkimus

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen tulevaisuudentutkimus. Anttilan (2005, 276) mukaan kvalitatiiviseen aineiston analyysiin sisältyvät aina merkitykset ja hän määrittelee kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteiksi ilmiön ymmärtämisen, selittämisen, tulkinnan ja usein myös soveltamisen. Tässä tutkimuksessa luodaan skenaarioita vuoden 2030 peruskoulun käsityöopetuksesta, mikä edellyttää sekä käsityöopetuksen ymmärtämistä laaja-alaisena ilmiönä että pyrkimystä ymmärtää ja tulkita asiantuntijoiden tulevaisuuden käsityöopetukselle antamia merkityksiä ja näkemyksiä. Pohdinnassa näitä rinnastetaan sekä aikaisempaan peruskoulun käsityöopetukseen että tulevaisuudessa tarvittaviin tietoihin ja taitoihin.

Malaska (2003, 11) esittää tulevaisuudentutkimuksen tieteellisenä tutkimusalana, joka hyödyntää kaikkien muiden tieteenalojen empiirisesti tuottamaa tietoa sekä muuta inhimillistä ja kokemuksellista tietoa. Tässä tutkimuksessa niitä ovat Mannermaan (2003, 26) esiin nostamat historian tietämys ja ihmisten tulevaisuutta koskevat tavoitteet sekä asiantuntijoiden näkemykset. Tulevaisuudentutkimus tuo sekä näihin että näiden avulla oman erityisen näkökulmansa tieteen kentälle (Malaska 2003, 11).

Mannermaan (2003, 32–33) mukaan tulevaisuudentutkimuksen kolme paradigmaa ovat deskriptiivinen tulevaisuudentutkimus, skenaarioparadigma ja evolutionaarinen tulevaisuudentutkimus. Tämän tutkimuksen lähestymistapana on skenaarioparadigma.

Sen päätehtävänä ei ole ennustaa oikeasti toteutuvaa todellisuutta, sillä sen ei uskota olevan mahdollista, vaan sen avulla pyritään hahmottamaan useita erilaisia tulevaisuuden käsikirjoituksia eli skenaarioita (emt., 32).

Tulevaisuudentutkimus eroaa muista tieteenaloista omaten poikkeavan tietämisen ja tiedontuotannon paradigmansa. Tulevaisuudentutkimuksen paradigmassa on kolme osaluuetta: syntaksi, semantiikka ja pragmatiikka. Tulevaisuudentutkimusta tehtäessä voidaan korostaa jotakin osaa näistä kolmesta osasta muita enemmän ja tällöin voidaan puhua joko metodisesta, teemakohtaisesta tai päätöksenteon tulevaisuudentutkimuksesta. (Malaska 2003, 10.) Tässä tutkimuksessa painopiste on semantiikassa eli kiinnostuksen kohde painottuu peruskoulun käsityönopeuden tulevaisuuteen, sen käytänteisiin ja merkityksiin.

Tulevaisuudentutkimuksessa arvoja ja arvostuksia ei voida sulkea tai rajata pois eli se on arvorationaalinen tieteellinen tutkimusala. Tutkimusta tehtäessä tulee siksi tiedostaa ja ymmärtää arvoriistiriidat sekä pyrkiä arvorationaaliseen argumentointiin. (Malaska 2003, 13.) Tämän tutkielman tekijät ovat etukäteen tiedostaneet omat käsityksensä käsityönopeuden tulevaisuudesta, mikä auttaa käsittelemään arvoriistiriitoja sekä toimimaan arvorationaalisesti niin aineiston hankinnassa kuin sen analysoinnissa.

Malaskan (2003, 13) mukaan tulevaisuudentutkimuksen tehtävänä on pyrkiä luomaan yhteiskunnallisen tai sen osa-alueiden muutoksen arvorationaalisia visioita hyödyntäen sekä eri tieteenalojen tietoja että muita kokemuksia, kuten asiantuntijoiden näkemyksiä. Tässä tutkimuksessa nousee esille tulevaisuudentutkimuksen lisäksi käsityötieteellinen ja kasvatustieteellinen tieto. Tulevaisuudentutkimuksessa kuvataan yleisellä tasolla erilaisia voimia, ehtoja, toimenpiteitä ja mahdollisuuksia, joiden avulla eri visiot olisivat toteuttavissa ja saavutettavissa. Lisäksi siinä arvioidaan sitä, ovatko luodut visiot toivottavia, haluttavia vai torjuttavia. (Emt., 13.)

Tulevaisuudentutkimus on Mannermaan (2003, 26) mukaan aina välineellistä, sillä sen harjoittamista ohjaa aina jokin kiinnostuksen kohde tai tarkoitus, jonka avulla pyritään vaikuttamaan asioihin tai yleisen mielipiteen muuttumiseen. Myös Malaska (2003, 13) toteaa tulevaisuudentutkimuksen sekä avaavan tulevaisuudesta uusia näkökulmia että tekevän ne ymmärrettäviksi. Hänen mukaansa tulevaisuus ei ole ennalta määrätty vaan siihen pystyy vaikuttamaan ihmisten tekojen ja toiminnan kautta. Tässä tutkimuksessa pyritään nostamaan

esille käsityöopetuksen tulevaisuuteen vaikuttavia tekijöitä ja luomaan ymmärrystä käsityöopetuksen merkityksellisyydestä osana tulevaisuuden peruskoulua.

5.2 Skenaario

Tässä tulevaisuudentutkimukseen sitoutuvassa tutkimuksessa luodaan skenaarioita peruskoulun käsityöopetuksesta vuonna 2030. Skenaariot ovat kuvauksia siitä, mikä tulevaisuudessa on mahdollista tai ehdollisesti mahdollista ja mikä taas todennäköistä, toivottavaa tai kartettavaa. Näin ollen skenaarioita voidaan pitää erityisen merkittävinä ja toteutettavissa olevina mahdollisina maailmoina. (Rubin 2002; Kamppinen, Malaska & Kuusi 2003, 31.) Skenaarioiden avulla pyritään kehittämään näkemystä toivottavasta tulevaisuudesta ja niistä toimista ja tekijöistä, joiden kautta sen toteutumista voidaan edistää. Pohdittaessa ja suunniteltaessa tulevaisuutta hyvät skenaariot toimivat työkaluna toimintamallien ja strategioiden laatimisessa sekä antavat mahdollisuuden varautua samanaikaisesti moniin erilaisiin tulevaisuuksiin. (Rubin 2002.)

Meristö (2013, 179) määrittelee skenaarion oletuksiin perustuvaksi tulevaisuuskuvaksi, joka käsittää kokonaisvaltaisen ja monipuolisen kuvan tulevaisuuden toimintaympäristöstä sekä esittää siihen johtavan kehityspolun nykyhetkestä. Skenaariot voidaan nähdä sekä hyödyllisinä tämän hetken päätöksenteossa tulevaisuutta varten että oleellisina elementteinä, joita hyödyntäen pääsee mahdollisiin maailmoihin (Rubin 2002; Kamppinen, Malaska & Kuusi 2003, 25). Tässä tutkimuksessa skenaariot laadittiin yhdessä asiantuntijoiden kanssa, joiden tulevaisuutta skenaariot koskettavat ja jotka toiminnallaan pystyvät vaikuttamaan käsityöopetuksen tulevaisuuteen (ks. Kamppinen ym. 2003, 32).

Tulevaisuuskuva voidaan toisaalta määritellä tulevaisuuden tilaa koskeväksi näkemykseksi, joka rakentuu nykyhetken ja menneisyyden ymmärryksestä, tiedoista ja tulkinnoista, havainnoista, uskomuksista, odotuksista, arvoista sekä peloista ja toiveista. Tulevaisuuskuvilla on merkitystä motivoivana ja vaikuttavana tekijänä yhteiskunnallisella tasolla. Kuten skenaariota, myös tulevaisuuskuvia voidaan luokitella mahdottomiin, mahdollisiin eli toivottuihin tai haluttuihin ja todennäköisiin tulevaisuuskuviin. (Heinonen ym. 2013, 331.) Tulevaisuuskuvissa tulee Seppälän (2013, 142) mukaan olla sisäinen johdonmukaisuus. Ne ovat toisistaan eroavia, mutta muodostavat yhdessä kokonaiskuvan

tutkittavan aiheen tai kohteen tulevaisuudesta (emt., 144). Tässä tutkimuksessa tulevaisuuskuvioiden muodostama kokonaiskuva voidaan nähdä peruskoulun käsityöopetuksen mahdollisena tulevaisuusnäkökulmana.

Tässä tutkimuksessa skenaarioiden saavuttamisen välineenä käytetään apuna tulevaisuustaulukkoa (liite 6) ja tulevaisuuspolkuja (taulukko 6). Tulevaisuustaulukko on Heinosen ja muiden (2013, 333) mukaan ruudukko, johon valitaan tutkittavaan ilmiöön keskeisimmiksi vaikuttavat tekijät. Tulevaisuustaulukkoa käytetään laajasti tukemaan ja täydentämään esimerkiksi skenaariomenetelmää. Tulevaisuuspolku taas on mahdollinen tapahtumien kulku johonkin ennalta määritellyyn tulevaisuuden tilaan, jota tulevaisuuskuva kuvaa. Skenaarioihin sisältyy tulevaisuudenpoluista luotava mahdollisten maailmojen polusto, jonka avulla tavoitettavissa oleva maailma voidaan saavuttaa. Lisäämällä polustoon lisämääreitä, kuten houkuttelevuus tai katastrofaalisuus, voidaan skenaarioille määritellä erilaisia ominaisuuksia. (Kamppinen ym. 2003, 31.)

Meristön (2013, 179) mukaan skenaariotyöskentelyssä kehitetään vähintään kaksi vaihtoehtoista skenaariota tulevaisuuden toimintaympäristöstä. Skenaarioiden avulla voidaan kuvitella ja tarkastella asioiden mahdollisuuksia sekä todennäköisyyksiä. Tämän lisäksi ne ovat perustana sille, millainen haluttava ja toivottava tulevaisuus valitaan. Kuitenkin Rubinin (2002) mukaan tavoiteltavaa olisi laatia vähintään kolme skenaariota, jottei laadittaisi ainoastaan hahmotelmaa toivottavasta tulevaisuuskuvausta ja tälle vastakohtaista epämieluisaa tulevaisuudentilan kuvausta. Tässä tutkimuksessa laadittiin kolme toisistaan eroavaa skenaariota: toivottava, uhkaava ja todennäköinen skenaario.

Rubin (2002) korostaa vielä, että skenaarioiden tulisi olla sosiaalisesti uskottavia ja loogisesti johdonmukaisia. Hänen mukaansa skenaariot sisältävät arvojen, asenteiden, kulttuuristen käsitysten ja perinteiden pohjalta selitettäviä oletuksia ihmisten toiminnoista ja valinnoista, jonka vuoksi ne eivät sisällä selittämättömiä ristiriitaisuuksia sosiaalisen todellisuuden kanssa. Skenaariot tuovat Meristön (2013, 187) mukaan esiin avainmuuttujat ja suhteet, joita raportoinnin piirissä ei perinteisesti nähdä. Näin ollen skenaariot toimivat viestinnän apuvälineenä (ks. emt., 187). Tässä tutkimuksessa niiden avulla pyritään tuomaan esiin asioita sekä käsityöopetuksen tehtävistä ja merkityksistä että sen toteutusta uhkaavista ja tukevista keinoista.

5.3 Delfoi-menetelmä ja tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen aineistonkeruu- ja analyysimenetelmänä käytettiin Delfoi-menetelmää (Delphi method), jota voidaan hyödyntää sekä kvantitatiivisessa että kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Kuusen (2003, 205, 212) mukaan sen avulla pyritään yleisesti arvioimaan ja kartoittamaan tulevan kehityksen mahdollisuuksia. Linstone ja Turoff (2002, 5) luonnehtivat Delfoi-menetelmää metodiksi, joka rakentaa ryhmän kommunikaatioprosessia siten, että prosessi tehostaa monimutkaisen ongelman käsittelyä yksilöistä koostuvassa ryhmässä. Kuusi (2003, 205) kuvaa menetelmän perustuvan asiantuntijatietoon ja sen avulla pystytään yhdistämään useiden eri henkilöiden laatimia ennusteita tulevaisuudesta.

Aikaisemmin Delfoi-menetelmää käytettiin pääasiallisesti teknologian kehittämisen tarpeisiin, jolloin pyrkimyksenä oli saavuttaa asiantuntijoiden kesken yksimielisyys (Kuusi 2003, 207). Tällä vuosituhanella Delfoi-menetelmän painopiste on siirtynyt kehitysarviota tukeviin erilaisiin näkemyksiin ja keskeisiin argumentteihin, mitä kautta pyritään saavuttamaan mahdollisimman laaja ymmärrys tutkittavasta aiheesta (emt., 210–212). Tämä korostuu ainakin argumentoivassa Delfoi-menetelmässä (ks. emt., 213–221), jonka piirteitä on myös tässä tutkimuksessa. Delfoi-menetelmää hyödyntämällä voidaan olettaa saatavan laaja ja perusteltu näkemys peruskoulun käsityöopetuksen tulevaisuudesta. Kuusi (2003, 222) kuvaa Delfoi-menetelmän toimivan hyvin silloin, kun muutokset ovat alkutekijöissään ja tapahtuvan muutoksen suuntaan on vielä mahdollista vaikuttaa kehitystä suunnittelevien toimilla. Delfoi-menetelmää onkin yleisesti hyödynnetty viimeaikaisissa koulutuksen ja opetuksen tulevaisuutta koskevissa tutkimuksissa (ks. esim. Soini-Salomaa 2013; Kyllönen 2011; Karppinen 2005).

Tutkimuksen aineisto rakentui Delfoi-menetelmän mukaisesti asiantuntijatiedon pohjalta (ks. Kuusi 2003, 140). Kuusen (emt., 206–207) mukaan Delfoi-menetelmällä on kolme keskeistä piirrettä: tunnistamattomuus (anonymity), useampi toteutettava kierros (iteration) ja palaute (feedback). Anttila (2005, 403) taas tuntuu käsittelevän aihetta tutkimuksen tekijöiden näkökulmasta nähden Delfoi-menetelmän avaintekijöinä informaation käsittelyn ydinkohdiksi, osanottajilta saadun palautteen käsittelyn ja osanottajien anonymiteetin turvaamisen. Kuitenkin sekä Anttilan että Kuusen esiin nostamien piirteiden voidaan nähdä olevan yhteiset näkökulmaerosta riippumatta.

Asiantuntijoiden tunnistamattomuuden onnistumisen mahdollisti se, etteivät he kohdanneet toisiaan kasvotusten, vaan asiantuntijoiden välistä dialogia käytiin tutkijoiden välityksellä hyödyntäen sähköpostia ja verkkolomakkeita. Tällöin ainoastaan asiantuntijoiden argumentit väittelivät keskenään. Tosin argumentoivassa Delfoi-tekniikassa on kuitenkin usein kolmantena kierroksena asiantuntijoiden tapaaminen, jossa arvioidaan saatuja tuloksia (Kuusi 2013, 260). Tällaisen asiantuntijatapaamisen järjestäminen olisi vaatinut tässä tutkimuksessa liikaa resursseja, mutta jatkotutkimusta tehtäessä se olisi kannattavaa. Kuusen (2003, 212) mukaan asiantuntijoiden anonymiteetti edistää heikkojen signaalien tunnistamista, sillä tällöin asiantuntijat pystyvät häpeämättä esittämään alustavia ajatuksiaan.

Toistuvat kierrokset antoivat asiantuntijoille mahdollisuuden korjata ja perustella kannanottojaan saadun palautteen pohjalta (ks. Kuusi 2003, 206). Kuusi (emt., 211) nostaa kuitenkin esille kysymyksen siitä, käyttävätkö asiantuntijat vastatessaan parasta mahdollista tietoaan. Tutkimuksen anonymisuus voi johtaa siihen, että asiantuntijat voivat helposti esittää kantoja, joilla he haluavat johdatella yleistä mielipidettä haluamaansa suuntaan (emt., 211).

Asiantuntijamenetelmissä asiantuntijoiden osaamisen laatu on ratkaisevampaa kuin asiantuntijoiden määrä (Kuusi 2003, 217). Yksipuolisten mielipiteiden välttämiseksi asiantuntijajoukon tulisi olla monipuolinen ja onnistunut asiantuntijavalinta voidaan nähdä yhtenä Delfoi-menetelmän menestystekijänä (emt., 210, 216). Kuusen (emt., 218) mukaan esimerkiksi tuoteinnovaatioita pohtivan ryhmän asiantuntijoina olisi hyvä olla paitsi tutkijoita ja kansalaisaktiiveja, myös tulevaisuuden toimeenpanijoita, kuten julkishallinnon työntekijöitä ja yritysjohtajia. Kuusen näkemystä mukaillen tämän tutkimuksen asiantuntijoiksi valittiin erityisesti käsityön ja kasvatuksen, mutta myös muiden taito- ja taideaineiden kentällä vaikuttavia tutkijoita ja opettajankouluttajia, peruskoulussa toimivia käsityönopettajia, valmistumisen kynnyksellä olevia käsityönopettajaopiskelijoita sekä opetushallituksen henkilöstöä.

Tutkimuksen asiantuntijoiksi valittiin 70 henkilöä (ks. taulukko 1). Asiantuntijoiden valinta toteutettiin harkinnanvaraisella otannalla (ks. Eskola & Suoranta 1998, 18). Valittuun joukkoon otettiin lähes kaikki suomalaisten yliopistojen verkkosivuilta löytyneet tekstiilityön ja teknisen työn opettajankouluttajat ja harkinnanvaraisesti muutama muun taito- ja taideaineen opettajankouluttaja. Lisäksi asiantuntijajoukkoon valittiin muutama yliopistojen verkkosivuilla esitelty käsityötieteen ja käsityökasvatuksen jatko-opiskelija. Opettaja- ja

opiskelija-asiantuntijoiksi valittiin harkinnanvaraisesti teknisen työn- ja tekstiilityönopettajia sekä syventävässä vaiheessa olevia käsityönopettajaopiskelijoita eri puolilta Suomea. Opetushallituksesta joukkoon valittiin kaksi henkilöä.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistunut ja valittu asiantuntijajoukko

	opettaja- kouluttaja	opettaja	jatko- opiskelija	opiskelija	hallinto	muu	yht.
tekstiilityö	10/27	2/4	1/1	2/2		2/3	18/37
tekninen työ	7/17	2/4	0/1	0/1			9/23
neutraali	1/6		1/1		1/2	1/1	3/10
yht.	18/50	4/8	2/3	2/3	1/2	3/4	30/70

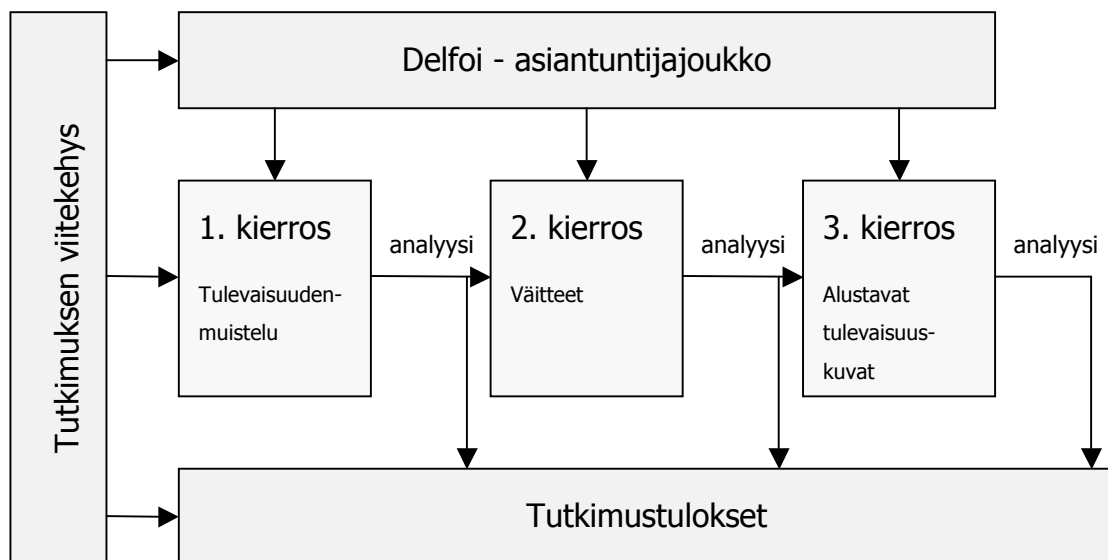
Taulukosta 1 käy ilmi valitusta joukosta (70) tutkimukseen osallistunut (30) asiantuntijajoukko. Tutkimukseen osallistuneista asiantuntijoista 18 oli tekstiilityöhön painottuneita, 9 tekniseen työhön painottuneita ja 3 niitä, jotka eivät olleet selkeästi kumpaankaan käsityön sisältöön painottuneita. Tutkimukseen osallistunut asiantuntijajoukko kattoi koko maan ja heidän ikänsä vaihteli 20–70 vuoden välillä. Tutkimuksen asiantuntijoiksi valittuja oli suhteellisen paljon, sillä oletuksena oli asiantuntijoista noin viidenneksen osallistuminen kullekin kierrokselle.

Tutkimukseen valittu asiantuntijajoukko koostui suurelta osin opettajankouluttajista, jotka toimivat Suomen eri yliopistoissa professoreina, lehtoreina ja yliopisto-opettajina. Kansanen (2004, 29) määrittelee professorit oppiaineiden auktoriteeteiksi, joiden työ koostuu oman alansa tutkimuksesta ja opetuksesta. Myös lehtoreilla ja yliopisto-opettajilla on merkittävä rooli tulevaisuuden koulua, opetusta ja opettajuutta tarkasteltaessa, sillä peruskouluissa toimivat opettajat ovat päteviä ohjaamaan vain sellaista opiskelua ja oppimista, johon heidän oma opiskelunsa on antanut kelpoisuuden (emt., 29–30; Hilmola 2009, 65). Sekä opettajankouluttajilla että kentällä toimivilla opettajilla on merkittävä rooli käsityönopetuksen rakentumisen kannalta. Kansanen (2004, 105) mukaan he joutuvat aiempaa perusteellisemmin

ottamaan kantaa opetuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja muotoseikkoihin osallistuessaan opetussuunnitelmien laadintaan.

5.4 Aineiston hankinta ja aineiston analyysi

Tässä luvussa käsitellään sekä aineiston hankintaa että sen analyysiä, sillä ne tehtiin tutkimuksessa rinnakkain Delfoi-menetelmän luonteesta johtuen. Näiden käsittely yhdessä voidaan nähdä kvalitatiivisen tutkimuksen yleisenä piirteenä (ks. Anttila 2005, 276). Tutkimuksen aineisto hankittiin Delfoi-menetelmän mukaisesti toistuvien asiantuntijakierroksin (ks. Kuusi 2003, 206). Kuviossa 3 on kuvattu tutkimusprosessin eteneminen, jota tässä luvussa tarkastellaan kierros kierrokselta. Koko tutkimusprosessin taustalla vaikuttaa tutkimuksen viitekehys (kuvio 2).



KUVIO 3. Tutkimusprosessin eteneminen

Delfoi-tutkimuksen ensimmäisellä kierroksella käytetään usein kyselylomaketta (ks. esim. Anttila 2005, 403), mutta esimerkiksi argumentoivassa Delfoi-menetelmässä ensimmäinen kierros voidaan toteuttaa joko haastatteluna tai vapaamuotoisena tekstinä (Kuusi 2003, 213).

Tässä tutkimuksessa ensimmäinen kierros toteutettiin vapaamuotoisena kirjoitelmana tulevaisuudenmuistelun keinoin (liite 2). Ensimmäisen kierroksen tavoitteena oli saada monipuolisia näkemyksiä siitä, millaisena asiantuntijat näkevät peruskoulun käsityöopetuksen vuonna 2030. Vastaamisen tueksi annettiin Kyllösen (2011, 13) Tulevaisuuden koulun tehtäväkenttä -kuviota, jota asiantuntijat osittain hyödynsivät.

Ennen ensimmäisen kierroksen alkuun saattamista tehtiin aineistonkeruulomakkeen esitelmä kolmelle henkilölle. Sen jälkeen kaikille valituille asiantuntijoille lähetettiin sähköpostitse saatekirje (liite 1), jossa oli linkki aineistonkeruulomakkeelle. Saatekirjeessä mainitsimme tutkielmamme ohjaajan, sillä Kuusen (2013, 255) mukaan tutkijoihin tai Delfoi-managereihin olisi hyvä lukeutua joku kehittäjäyhteisön arvostama ja tuntema henkilö. Ensimmäiselle kierrokselle vastaaminen oli mahdollista to 23.1.2014 ja la 1.2.2014 välisenä aikana. Kaikille valituille asiantuntijoille lähetettiin yksi muistutuskirje ennen lomakkeen sulkeutumista. Valituista 70 asiantuntijasta vastasi 21 (taulukko 2), jolloin vastausprosentti oli 30 prosenttia. Aineiston määrä tekstinä oli yhteensä 12 sivua ja 3595 sanaa.

TAULUKKO 2. Ensimmäiselle kierrokselle osallistuneet asiantuntijat

	opettaja-kouluttaja	opettaja	jatko-opiskelija	opiskelija	hallinto	muu	yht.
tekstiilityö	5	2	1	2		2	12
tekninen työ	4	1					5
neutraali	1		1		1	1	4
yht.	10	3	2	2	1	3	21

Aineiston analyysi aloitettiin reflektiivisellä lukemisella (ks. Anttila 2005, 276). Aineistoa luettiin useaan kertaan, jotta se hahmottuisi tutkijoille mahdollisimman hyvin. Pyrkimyksenä oli ymmärtää aineiston todellinen sisältö ja pystyä havaitsemaan sen kaikki ulottuvuudet. (Ks. emt., 276.) Kun molemmat tutkijat olivat lukeneet aineiston useaan kertaan, poimivat he jokaisen asiantuntijan kirjoituksesta pääpiirteet hyödyntäen yhteisiä käsittelysääntöjä. Tämän jälkeen tutkijat käsitelivät sekä vertasivat aineistosta tekemiään havaintoja yhdessä pyrkien muodostamaan niistä yhtenäisen kokonaiskuvan.

Kokonaiskuvan hahmotuttua etsittiin jokaisen asiantuntijan kirjoituksesta keskeiset näkökulmat ja käsitteet. Nämä luokiteltiin käyttäen apuna tutkielman viitekehystä (kuvio 2) käsityöopetuksen tehtäväkentästä ja toteutuksesta. Tämän jälkeen kunkin osa-alueen sisällä yhdisteltiin näkökulmia ja tiivistettiin aineistoa luoden 46 alustavaa väitettä, jotka jakaantuivat seuraavasti: yhteiskunnallisuus ja työelämä (18), hyvä elämä ja ihmisenä kasvu (10), perusosaaminen (9), käsityöopetuksen toteuttaminen (12), muut (6). Osa-alueiden päällekkäisyyksistä johtuen osa aineiston näkökulmista ja käsitteistä vaati luokittelun osalta valintoja sen suhteen mihin osa-alueeseen ne kuuluivat. Tutkijat pyrkivät yhdessä keskustellen tekemään mahdollisimman selkeän luokittelun.

Alustavia väitteitä karsittaessa pyrittiin jättämään jäljelle tärkeimmät ja eniten muista poikenneet väitteet, joiden voitiin olettaa olevan heikkoja signaaleita. Mannermaa (2004, 16, 44, 45) toteaa heikon signaalin olevan “orastava kummajainen”, joka aiemmin ei ole ollut olemassa tai ainakaan merkityksellinen. Heikot signaalit elävät vain hetken tai voivat vahvistua (mega-)trendeiksi eli niillä on usein pieni toteutumistodennäköisyys, mutta niiden toteutuessaan niillä voi olla suuri vaikutus. (Mannermaa 2004.)

Väitteistä jätettiin itsestään selvinä pois asioita, jotka olivat olleet ensimmäisen kierroksen vastauksissa toistuvasti ja yksimielisesti esillä. Tämän jälkeen väitteitä valikoitui 22 kappaletta (liite 3), minkä ajateltiin olevan sopiva määrä yhdelle kierrokselle. Väitteitä muotoiltaessa pyrittiin kiinnittämään huomiota siihen, etteivät asiantuntijoiden ensimmäisellä kierroksella esittämät todelliset ajatukset muutu. Haastetta tähän toi se, että asiantuntijat sitoivat samoja asioita eri konteksteihin. Kuusi (2013, 264) näkee yhdeksi tärkeimmäksi Delfoi-tekniikan menestystekijäksi mielekkäiden kysymysasettelujen löytämisen, jonka vuoksi väitteistä pyrittiin tekemään mahdollisimman yksiselitteiset ja toimivat aineistonkeruun kannalta.

Väitteiden lisäksi toiselle kierrokselle luotiin lista tulevaisuuden käsityöopetuksessa painottuvista asioista (ks. liite 3), joiden toteutumisen todennäköisyydestä asiantuntijoiden tuli valita epätodennäköinen, melko todennäköinen tai todennäköinen vaihtoehto. Heille annettiin myös mahdollisuus perustella valintojaan. Lisäksi asiantuntijoiden tuli valita listalta viisi asiaa, jotka olivat heidän mielestään toivottavimpia vuoden 2030 käsityöopetuksessa. Asiantuntijoilla oli myös mahdollisuus lisätä listoihin omasta mielestään tulevaisuuden

käsityöopetuksessa painottuvia asioita, jos niitä ei listassa heidän mielestään ollut.

Väitteet olivat rakentuneet ensimmäisen kierroksen vastausten pohjalta, mitä tukee Kuusen (2003, 220) ajatus siitä, että väitteiden rakentamisen tukena voi hyödyntää asiantuntijajoukkoa. Argumentoivaa Delfoi-tekniikkaa käytettäessä väitteiden muotoilussa huomioidaan se, ettei niillä välttämättä pyritä saamaan asiantuntijoiden yksimielisyyttä. Ennemmin tavoitteena on antaa asiantuntijoille mahdollisuus esittää erilaisia näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Emt., 213.) Kuusen (2003, 213) mukaan vasta sitten, kun erimielisyydet on aukaistu, voidaan päästä aitoon erilaisia näkemyksiä yhdistävään kokonaisuuteen. Tämän saavuttamista edesauttoi asiantuntijoiden mahdollisuudet kommentoida väitteitä.

Toisella kierroksella asiantuntijat luokittelivat ensimmäisen kierroksen pohjalta luodut väitteet asteikolla 0-4 (ks. taulukko 4) sekä väitteen toteutumisen toivottavuuden että todennäköisyyden suhteen. Tämän tarkoituksena ei ollut tuottaa yleistettäviä tuloksia, vaan antaa suuntaa siitä, mistä väitteistä asiantuntijat ovat eniten samaa tai eri mieltä. Luokittelun lisäksi asiantuntijoilta pyydettiin sekä perusteluja valinnoilleen että argumentteja väitteiden puolesta ja niitä vastaan. Näin tutkimuksessa säilyi kvalitatiivinen ote ja tutkijat saivat paremman ymmärryksen siitä, millaisia näkemyksiä asiantuntijoilla oli väitteistä.

TAULUKKO 3. Toiselle kierrokselle osallistuneet asiantuntijat

	opettaja-kouluttaja	opettaja	jatko-opiskelija	opiskelija	hallinto	muu	yht.
tekstiilityö	9	1	1	1		2	14
tekninen työ	5	1					6
neutraali	1		1		1		3
yht.	15	2	2	1	1	2	23

Toisen kierroksen aineistonkeruulomake lähetettiin asiantuntijoille torstaina 12.2.2014 ja sen viimeinen vastauspäivä oli maanantaina 24.2.2014. Vastausaikaa oli puolitoista viikkoa. Aineistonkeruulomake lähetettiin kaikille aluksi valituille asiantuntijoille lukuun ottamatta yhtä, joka oli ilmoittanut, ettei ehdi osallistumaan tutkimukseen. Lomake

lähetettiin 69 asiantuntijalle, joista 23 vastasi (ks. taulukko 3). Vastausprosentiksi muodostui 33 prosenttia. Asiantuntijoista ensimmäiselle kierrokselle osallistuneita oli 16 ja uusia vastaajia oli 7. Vastausajan puolivälissä lähetettiin muistutusviesti ensimmäisellä kierroksella vastanneille.

Toiselta kierrokselta saadun aineiston analyysi aloitettiin jakamalla taulukoihin asiantuntijoiden luokitteluvalinnat lukumäärittäin kunkin väitteen osalta. Taulukoiden tehtävä oli selkiyttää tutkijoille sitä, kuinka asiantuntijoiden mielipiteet olivat jakaantuneet niin väitteiden kuin käsityönopetuksessa painottuvien asioiden osalta. Alla (taulukko 4) on esimerkki taulukosta ensimmäisen väitteen osalta. Taulukoiden yhteyteen koottiin asiantuntijoiden perustelut ja kommentit kyseisestä väitteestä. Perusteluja ja vasta-argumentteja oli väitteistä riippuen 4-10. Yhteensä 13 asiantuntijaa oli perustellut tai kommentoinut väitteitä eli 10 asiantuntijaa ei kommentoinut väitteitä millään tavalla. Kun väitteiden vastaukset oli taulukoitu ja kommentit lisätty taulukon alle, oli aineistoa kertynyt yhteensä 14 sivua ja taulukoiden lisäksi 2584 sanaa.

TAULUKKO 4. Väitteen 1 taulukointi analysointivaiheessa

nro	Epätoiv.	Melko epätoiv.	Melko toiv.	Toiv.	En osaa sanoa	Epä-todennäk.	Melko epä-todennäk.	Melko todennäk.	Toden-näk.	En osaa sanoa
1.	3	7	2	4	7	2	5	7	3	6

Osassa väitteistä asiantuntijoiden luokittelut toivottavuuden ja todennäköisyyden suhteen olivat melko hajanaiset. Asiantuntijoiden väitteille antamat perustelut ja vasta-argumentit kuitenkin selkiyttivät luokittelun hajanaisuutta ja perustelivat hyvin asiantuntijoiden näkemyksiä asiasta. Toisaalta joistakin väitteistä asiantuntijat olivat selkeästi yksimielisiä ja tutkijat määrittelivät väitteen yhdenmukaiseksi, jos vastauksista oli puolet eli 12/23 oli esimerkiksi toivottavassa tai epätoivottavassa. Jos väitteen saamat vastaukset jakaantuivat voimakkaasti tai melko voimakkaasti eri puolille toivottavuutta tai todennäköisyyttä, ei väitettä voitu yleistää millään tavalla yhtäläiseksi vastaajien osalta. Tällaiset vastaukset otettiin huomioon esimerkiksi heikkoina signaaleina ja osin ne käsiteltiin yksittäistapauksina. Analyysivaiheessa merkittävänä nähtiin myös kohta "en osaa sanoa", jossa suuri vastausmäärä tuntui viittaavaan väitteen epäselvyyteen tai moniulotteisuuteen.

Toisen kierroksen aineiston analyysissä tehtiin taulukko käsityönopetuksessa painottuvista asioista samaan tapaan kuin väitteistä. Seitsemän asiaa oli saanut yli 14 eli 61 % toiselle kierrokselle osallistuneista asiantuntijoista puolelleen, jolloin niitä pidettiin todennäköisinä osina käsityönopetusta vuonna 2030. Toivottavimmat käsityönopetuksessa painottuvat asiat jakaantuivat asiantuntijoiden kesken enemmän kuin todennäköisesti painottuvat, mutta niissäkin oli nähtävissä jonkin verran yhtäläisyyksiä.

Kolmannelle kierrokselle tutkijat koostivat aiempien kierrosten pohjalta toivottavan ja todennäköisen tulevaisuuskuvan käsityönopetuksen tulevaisuudesta (liite 4). Kolmannen kierroksen tavoitteena oli pyrkiä löytämään keinoja tulevaisuuden rakentamiseen toivottavaan tai todennäköiseen suuntaan. Tulevaisuuskuvista oli asiantuntijoille tehty kysymyksiä, joihin heidän tuli vastata. Tämän lisäksi kysyttiin tulevaisuuden käsityönopetukseen vaikuttavista riskeistä ja uhista sekä annettiin mahdollisuus esittää lisäkommentteja tulevaisuuskuvista. Kolmannella kierroksella pyrittiin saamaan esille asiantuntijoiden käsityksiä siitä, mihin suuntaan käsityönopetus on menossa sekä siihen tarvittavia keinoja ja ratkaisuja. Lisäksi saatiin käsityksiä siitä, millaisena he näkevät käsityönopetuksen tarpeen ja merkityksen tulevaisuudessa. Kolmannella kierroksella asiantuntijoille annettiin myös mahdollisuus tarkastella ja kommentoida toisen kierroksen vastauksia. Kukaan vastaajista ei kuitenkaan näitä kommentoinut.

Kolmannen kierroksen aineistonkeruulomake lähetettiin kaikille aluksi valituille asiantuntijoille (70) lukuun ottamatta yhtä, joka oli ilmoittanut, ettei ehdi osallistua tutkimukseen. Vastausaika kolmannella kierroksella oli perjantaista 21.3.2014 sunnuntaihin 6.4.2014. Vastauksia tuli vastausaikana 15, mutta vastausaikaa pidennettiin viikolla, jolloin vastauksia tuli yhteensä 18 (ks. taulukko 5). Asiantuntijoista 16 oli vastannut jommalla kummalla tai molemmilla aiemmilla kierroksilla, mukana oli myös kaksi kokonaan uutta vastaajaa. Kolmannella kierroksella lähetettiin yhteensä kolme muistutusviestiä. Vastausprosentiksi muodostui noin 26 %. Vastausprosenttia saattoi laskea lukemista ja omaa pohdintaa vaativa aineistonkeruulomake. Aineistoa tuli yhteensä 22 tekstisivua eli 6142 sanaa.

TAULUKKO 5. Kolmannelle kierrokselle osallistuneet asiantuntijat

	opettaja- kouluttaja	opettaja	jatko- opiskelija	opiskelija	hallinto	muu	yht.
tekstiilityö	7	2	1	1		1	12
tekninen työ	3	1					4
neutraali			1		1		2
yht.	10	3	2	1	1	1	18

Kolmannen kierroksen jälkeinen aineiston analyysi aloitettiin ensimmäisen kierroksen tavoin reflektiivisellä lukemisella pyrkien samalla ymmärtämään aineiston todellinen sisältö ja havaitsemaan aineiston kaikki ulottuvuudet (ks. Anttila 2005, 276). Reflektiivisen lukemisen jälkeen koko aineisto luokiteltiin mukailien tutkielman viitekehystä (kuvio 2). Tämän jälkeen kaikkien kierrosten aineisto analysoitiin hyödyntäen SWOT-analyysia (liite 5) (ks. esim. Anttila 2005, 397), jonka avulla tarkasteltiin aineistosta esiin nousseita tulevaisuuden käsityöopetuksen vahvuuksia, heikkouksia, mahdollisuuksia ja uhkia. Vahvuuksiin ja heikkouksiin jakautuivat nykyhetkessä näkyvät asiat, kun taas mahdollisuudet ja uhat liittyivät käsityöopetuksen tulevaisuuteen. Tämän jälkeen aineistoa luokiteltiin siitä esiin nousseiden aihealueiden mukaisesti sekä hyödyntäen tutkielman viitekehysten (kuvio 2) osaluokkia. Osa aineistosta jätettiin SWOT-taulukon ulkopuolelle, sillä niitä ei olisi voinut yleistää osaksi skenaarioita ja siksi ne huomioidaan tuloksissa yksittäistapauksina.

Tulevaisuustaulukko (liite 6) rakennettiin SWOT-analyysin pohjalta. Tulevaisuustaulukossa on jokaiselle eri skenaariolle (toivottava, uhkaava, todennäköinen) kirjoitettu oma sarakkeensa, jossa näkyy eri teemojen sisällä tulevaisuuskuvaan liittyvät asiat. Tulevaisuustaulukkoa ja aineistoa hyödyntäen luotiin tulevaisuuskuvat. Aineistossa nousi esille ensimmäiseltä kierrokselta saakka keinoja, joiden kautta eri tulevaisuudenkuviin päästäisiin tai jouduttaisiin. Nämä keinot voidaan nähdä tulevaisuuspolkuina (taulukko 6), jotka rakentuivat tulevaisuustaulukkoa hyödyntäen. Tulevaisuuspoluista ja tulevaisuuskuvista muodostuvat yhdessä skenaariot.

Toivottava skenaario käsityöopetuksen tulevaisuudesta koostuu polusta ja

ihanteellisesta tulevaisuuskuvasta, jollaisena asiantuntijat haluaisivat nähdä käsityöopetuksen vuonna 2030. Uhkaavassa tulevaisuuskuvassa nousevat esiin uhat käsityöopetuksen tulevaisuuteen liittyen. Todennäköinen skenaario on näiden kahden aiemman skenaarion välillä ja kuvaa käsityöopetuksen todennäköistä tulevaisuutta asiantuntijoiden näkemysten pohjalta (ks. myös Kyllönen 2011).

Tutkielman aineistonkeruussa ja analyysissä toteutetut kierrokset olivat Delfoi-menetelmän luonteen mukaisesti sidoksissa toisiinsa. Tällöin uudet kierrokset rakentuivat aiempien päälle, mutta toistuvat kierrokset eivät kuitenkaan peittäneet toisiaan, vaan täydensivät toisiaan spiraalimaisesti. Tällöin tieto syveni jokaisella kierroksella tuoden aineistoon lisäulottuvuuksia. (ks. Anttila 2005, 280; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 219.) Aineistonkeruukierrosten voidaan arvioida taanneen aineiston kylläntymisen, sillä kierrosten aikana samat asiat alkoivat toistua (ks. Hirsjärvi ym. 2007, 117). Tutkielman aineiston voidaan nähdä olevan sisällöltään rikas kattaen kuvattavan ilmiön.

6 SKENAARIOITA PERUSKOULUN KÄSITYÖNOPETUKSESTA VUONNA 2030

Tässä luvussa vastataan siihen, millaisia ovat taito- ja taideaineiden opetukseen, erityisesti käsityöopetukseen, perehtyneiden asiantuntijoiden näkemysten pohjalta luodut skenaariot peruskoulun käsityöopetuksesta vuonna 2030. Käsityöopetuksen tulevaisuutta käsitellään ensimmäisessä alaluvussa tarkastellen skenaarioiden muodostamista ja aineistosta esiin nousevia skenaarioiden ulkopuolelle jääviä asioita. Ensimmäisessä alaluvussa esitellään myös tulevaisuuspolut, jotka johtavat seuraavissa luvuissa esiteltyihin tulevaisuuskuviin ja muodostavat niiden kanssa yhdessä skenaariot. Toinen, kolmas ja neljäs alaluku esittelevät tulevaisuuskuvat käsityöopetuksesta vuonna 2030. Ensimmäisenä esitellään toivottava tulevaisuuskuva, toisena uhkaava ja viimeisenä todennäköinen tulevaisuuskuva. Skenaarioissa käytetään selkeyden vuoksi käsitettä oppiaine, vaikka aineistosta nousi esiin myös aiheisältö -käsite, jota vuonna 2030 mahdollisesti käytetään.

Tutkielman tavoitteena on tutkia alan asiantuntijoiden näkemyksiä peruskoulun käsityöopetuksen tulevaisuudesta. Asiantuntijoiden näkemysten pohjalta luodaan erilaisia tulevaisuuden käsikirjoituksia eli skenaarioita suomalaisesta peruskoulun käsityöopetuksesta vuonna 2030. Laaditut skenaariot muodostuvat tulevaisuudenkuvista ja tulevaisuuspoluista, jotka kuvaavat kehitystä nykyisyydestä tulevaisuuteen. Tutkimuskysymykseksi muodostui seuraava:

Millaisia ovat alan asiantuntijoiden näkemysten pohjalta luodut skenaariot peruskoulun käsityöopetuksesta vuonna 2030?

6.1. Käsityöopetus vuonna 2030

Tutkimustuloksissa keskeisimmäksi nousi se, että toivottavan skenaarion toteutumiseksi vaaditaan tapahtuvaksi kehitystä, joka edellyttää sekä yhteistyötä eri toimijoiden kesken että yhteistä näkemystä käsityöopetuksen tulevaisuudesta. Tämän hetkinen käsityöopetuksen kentän hajanaisuus ja yhteisen tulevaisuudennäkymän puute voivat jatkuessaan johtaa uhkaavaan skenaarioon. Asiantuntijat näkivät käsityöopetuksen tärkeänä ja säilyttämisen arvoisena niin laajemmin yhteiskunnan kannalta tarkasteltaessa kuin myös

yksittäisten oppijoiden näkökulmasta. Opetuksen kokonaisvaltaisuus voidaan nähdä merkittävänä käsityönopetuksen merkityksen säilymisen kannalta. Aineistossa korostui keskeisesti se, että muutosta tulee lähteä tekemään eikä se synny itsestään tai ilman vaivaa. Esiin nousi myös laajemman muutoksen hitaus, eikä noin 15 vuodessa uskottu tapahtuvan kovin suuria muutoksia, vaikka ne koettiinkin tarpeellisiksi. Toisaalta yksi asiantuntija näki aineistonkeruun kolmannelle kierrokselle rakennetut tulevaisuuskuvat (liite 4) jopa vähemmän vallankumouksellisina kuin vuoden 2016 opetussuunnitelmaa käsittelevän blogin kirjoitukset. Eräs asiantuntijoista kuvaa käsityönopetuksen tulevaisuuden pohdinnasta heränneitä ajatuksiaan lyhyesti seuraavassa:

On uskottava omaan näkemykseen ja oltava optimistinen tulevaisuuden suhteen. Tärkeää on myös pysähtyä ja vaihtaa välillä näkökulmaa, kokeilla, innostua, kuunnella, uskoa käsityön merkityksellisyyteen. (Asiantuntija 5: opettajankouluttaja, tekstiilityö)

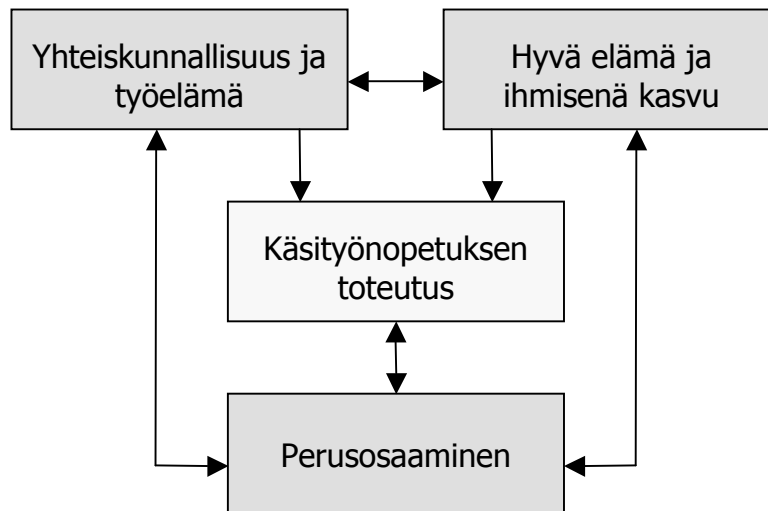
Skenaarioita muodostettaessa pyrittiin luomaan sisäisesti ristiriidattomat, toimivat kuvaukset käsityönopetuksen vaihtoehtoisista tulevaisuuksista. Näin ollen jokaista yksittäistä näkemystä ei voitu sisällyttää skenaarioihin, vaan niitä käsitellään tässä luvussa yksittäistapauksina, osin heikkoina signaaleina käsityönopetuksen tulevaisuudesta. Skenaarioiden laatimisessa hyödynnettiin tutkimuksen viitekehystä tulevaisuuden käsityönopetuksen tehtäväkentästä ja toteutuksesta (kuvio 2), mikä auttoi skenaarioiden yhdenmukaisen rakenteen luomisessa. Seuraavassa kuvataan aineiston pohjalta viitekehysten neljän eri osa-alueen sisältöjä:

1. Yhteiskunnallisuus ja työelämä: käsityönopetuksen yhteiskunnallinen ja yleinen arvostus, käsityönopetuksen merkitykset suhteessa kansalaisuuteen ja aktiivisena kansalaisena toimimiseen, työelämässä tarvittavat tiedot ja taidot, yhteisöllisyys

2. Hyvä elämä ja ihmisenä kasvu: käsityönopetuksen merkitys ihmisenä kasvulle, kulttuuri-identiteetti, ihmisen kokonaisvaltaisuuden huomioiminen opetuksessa, käsityön hyvinvointivaikutukset, käsityö vastapainona akateemisille aineille, tutkimustulokset käsityön tekemisen vaikutuksista esimerkiksi hyvinvointiin ja aivotoimintaan

3. Perusosaaminen: yleissivistys, kädentaitojen osaaminen, hienomotoriset taidot, metataidot, kuluttajakasvatus, tulevaisuuden tiedot ja taidot, kestävä kehitys

4. Käsiyönopetuksen toteuttaminen: käsiyönopetuksen eri suunnat, opetussuunnitelma, käsiyönopetuksen pedagogiset mallit, työturvallisuus, opettajankoulutus, täydennyskoulutus, ilmiöpohjainen oppiminen, eheyttäminen, resurssit



KUVIO 4. Käsiyönopetuksen tehtäväkentän sisäiset suhteet

Aineiston analyysin pohjalta rakentunut käsiyönopetuksen tehtäväkentän sisäiset suhteet -kuvio (kuvio 4) havainnollistaa vuorovaikutteista kokonaisuutta, joka ilmentää käsiyönopetuksen toteutuksen sidoksisuutta ympäristöönsä. Tämän vuoksi käsiyönopetuksen toteutusta ei voida käsitellä rakentavasti irrallisena osana ympäröivää maailmaa, vaan siihen vaikuttavat esimerkiksi yleisesti vallalla olevat arvostukset ja asenteet (ks. myös Marjanen 2012; Rokka 2011). Tutkielman viitekehyksessä (kuvio 2) esitetyn käsiyönopetuksen tehtäväkentän eri osa-alueiden suhde toisiinsa antaa pohjan käsiyönopetuksen toteutukselle tulevaisuudessa. Yhteiskunnallisuus ja työelämän tarpeet sekä hyvä elämä ja ihmisenä kasvu luovat yhdessä pohjan perusosaamiselle, eli tulevaisuudessa tarvittaville yleisille tiedoille ja taidoille. Käsiyönopetuksen toteutus pyrkii vastaamaan tähän tarpeeseen ja kehittämään tällaista perusosaamista. Saavutettu perusosaaminen vaikuttaa vastavuoroisesti yhteiskunnalliseen toimintaan, työelämään ja ihmisenä kasvuun. Käsiyönopetus taas saa vaikutteita yhteiskunnallisuudesta, työelämästä sekä hyvän elämän edellytyksistä ja ihmisenä kasvusta, mutta vaikuttaa niihin itse lähinnä välineellisesti perusosaamisen kautta.

Seuraavassa esitellään tulevaisuuspolut (taulukko 6), jotka rakennettiin tulevaisuustaulukon (liite 6) pohjalta. Eri skenaarioiden tulevaisuuspolut näyttävät sellaisen yhteiskunnallisen kehityksen ja käsityöopetuksen arvostuksen, joka johtaa seuraavissa alaluvuissa esiteltyihin tulevaisuuskuviin. Tulevaisuuspolut luovat yhdessä tulevaisuuskuviiden kanssa skenaariot peruskoulun käsityöopetuksesta vuonna 2030.

TAULUKKO 6. Tulevaisuuspolut

Toivottava skenaario	Todennäköinen skenaario	Uhkaava skenaario
Käsityöopetuksen kentällä toimijat tekevät työtä löytääkseen yhteisen näkemyksen käsityöopetuksesta ja sen tulevaisuudesta	Käsityöopetuksen kentällä toimijat pyrkivät tekemään työtä löytääkseen yhteisen näkemyksen käsityöopetuksen tulevaisuudesta	Käsityöopetuksen kentällä toimijat kamppailevat omaa etuaan ajaen yhteisen näkemyksen löytymiseksi
Opetussuunnitelma ja tuntijaot tehdään yhteisten näkemysten pohjalta	Opetussuunnitelma ja tuntijaot tehdään joidenkin toimijoiden näkemysten pohjalta	Opetussuunnitelma ja tuntijaot tehdään joidenkin toimijoiden näkemysten pohjalta
Mahdollisuus sekä tehdä monitieteellistä ja kansainvälistä tutkimusta että popularisoida tutkimustuloksia	Mahdollisuus tehdä laadukasta monitieteellistä ja kansainvälistä tutkimusta	Mahdollisuus tehdä tutkimusta niukoilla resursseilla, mutta resursseja ei juuri ole tutkimustulosten esille tuomiseksi
Laadukas opettajankoulutus sekä kehittyvä ja toimiva täydennyskoulutusjärjestelmä	Laadukas opettajankoulutus, mutta mahdollisuus täydennyskoulutukseen on vain osalla opettajista	Opettajankoulutuksella ei ole resursseja kehittyä, joten pitäydytään menneessä
Käsityöllä on vahva rooli mediassa, jota edesauttaa käsityön kentän toimijoiden aktiivisuus	Käsityö näkyy mediassa ja se nostaa käsillä tekemisen arvostusta	Käsityö on mediassa marginaalissa, eikä se vaikuta positiivisesti käsityön arvostukseen
Tiivis yhteistyö sekä käsityön kentän että muiden opetuksen eri toimijoiden kesken	Tiivis yhteistyö käsityöopetuksen kentän eri toimijoiden välillä	Yhteistyö ontuu käsityöopetuksen kentän eri toimijoiden välillä
Tiivis yhteistyö ympäröivän yhteiskunnan ja työelämän kanssa	Yhteistyötä pyritään tekemään ympäröivän yhteiskunnan ja työelämän kanssa, mutta se ei ole runsasta	Yhteistyön tekemiseen ja yhteistyökumppaneiden hankkimiseen ei ole resursseja

Osa tutkimuksessa käsitellyistä asioista jakoi asiantuntijoiden mielipiteitä ja niistä esitettiin keskenään eriäviä, osittain vastakkaisia tulkintoja ja näkemyksiä. Osaltaan tämä saattoi johtua myös asioiden erilaisesta ymmärtämisestä. Esimerkiksi toisen kierroksen väite (ks. liite 3) “Vuonna 2030 käsityöopettaja on tekemässä ja oppimassa uutta yhdessä oppilaiden kanssa”,

sai taakseen hyvin eriäviä näkemyksiä ja tulkintoja. Toiset näkivät tämän jaetun asiantuntijuuden mallina, kun taas toiset ajattelivat opettajan siirtyvän vain kaventuneen kompetenssinsa vuoksi oppimaan oppilaiden kanssa. Toiset taas pitivät hyvänä asiana sitä, että opettaja antaa enemmän vaikutusmahdollisuuksia oppilaille vetäytymällä itse taka-alalle.

Aineistossa nousi esille myös käsityön arvo ja hyötynäkökulma, joka korostuisi erityisesti mahdollisissa kriisitilanteissa. Käsityönopetuksen tulevaisuuden skenaarioissa ei ole otettu huomioon koko yhteiskunnallisen kehityksen muuttavia kriisitilanteita, vaan on pyritty luomaan suora jatkumo tämänhetkisestä yhteiskunnallisesta tilanteesta. Erillisten aineenopettajien sijaan pelkkien yleisopettajien kouluttaminen näkyi aineistossa kuten myös opettamisen toteuttaminen yhteisopettajuutena. Näistä ei kuitenkaan syntynyt yksimielisyyttä asiantuntijoiden keskuudessa.

Opettajankoulutuksesta valmistuu ns. yleisopettajia, joilla on muutama alue, johon he ovat erikoistuneet, ts. tässä mielessä opetuksessa on sisältöjä. Opetus on yhteisopettajuutta ja oppilaslähtöistä, projektimaisempaa. (Asiantuntija 16: opettajankouluttaja, tekstiilityö)

Osa asiantuntijoista näki taito- ja taideaineiden syrjäyttäneen tietoaineiden valta-aseman vuoteen 2030 mennessä. Kuitenkin suurimman osan mielestä käsityönopetukseen on vielä vuonna 2030 resursoitu vain vähän tunteja, minkä vuoksi joudutaan tekemään runsaasti valintoja siitä, mitä kaikkea ehditään käsitellä. Näiden valintojen taustalla tulisi olla ajankohtaiset ilmiöt, ympäristö sekä oppilaiden lähtökohdat. Joidenkin asiantuntijoiden näkemysten mukaan käsityönopetuksen järjestäminen oppijan kiinnostuksen mukaan voisi auttaa säilyttämään käsityön oppiaineena sekä syventämään oppimista. Kuitenkin jotkut asiantuntijat korostivat, ettei käsityönopetus saa olla vain vahvuuksien vahvistamista vaan myös oppijoiden heikkoudet tulisi huomioida. Eräs asiantuntija nosti esiin käsityön koko koulu-uraa varten luodut tavoitteet, jotka jakoivat mielipiteitä muiden asiantuntijoiden kesken. Suurin osa asiantuntijoista ei nähnyt tätä toimivana, mutta osa asiantuntijoista näki sen olevan mahdollista, mikäli mennään kohti henkilökohtaisia opetussuunnitelmia tai jos oppilaan vahvuudet pystytään tunnistamaan jo varhaisessa vaiheessa.

Pelkona ja uhkana osa asiantuntijoista näki käsityönopetuksen ajan tarpeisiin vastaamattomuuden sekä sellaisten tekniikoiden ja välineiden käytön, joita oppijoilla ei ole edes mahdollisuutta käyttää arjessaan. Osa asiantuntijoista ei kuitenkaan nähnyt käytettäviä

tekniikoita ja välineitä kuin keinona lisätä ymmärrystä laajemmista asiakokonaisuuksista. Etenkin suurin osa tekniseen työhön painottuneista asiantuntijoista näki laaja-alaisen teknologisen ymmärryksen tärkeänä. Harva asiantuntija myöskään kannatti opetuksen kapea-alaisuutta, vaikka se mahdollistaisi jonkin osa-alueen syvällisemmän hallinnan.

Asiantuntijoiden mukaan tulevaisuuden käsityötuotteet, -prosessit ja yhteisöt tulevat muuttumaan teknologisen kehityksen myötä. Osa asiantuntijoista nosti esiin tarpeen muuttaa käsityöoppiaineen nimeä paremmin sen tavoitteita ja sisältöjä vastaavaksi. Yksi asiantuntija katsoi käsityö-oppiaineella olevan yhteisen ydinlähdekohdan, josta pystyisi ottamaan erilaisia suuntia käsityöopetuksen toteuttamiseen. Tällöin toteutuisi myös käsityön moninaisuus oppiaineena. Yhteisenä suuntana voisi olla esimerkiksi muotoilukasvatuksellinen suunta, joka huomioisi molemmat käsityöalat ja johon sisältyisi teknologian, ilmaisun ja taidon osa-alueiden kehittämistä. Asiantuntijat nostivat kestävän kehityksen tärkeäksi osaksi käsityöopetusta, mutta toisaalta yksi asiantuntija pohti sitä, onko käsityössä tapahtuva produktien valmistus ristiriidassa kestävän kehityksen kanssa.

Kuinka kestävä kehitys ja käsityön todennäköisesti jatkuva produktien tuotto suhtautuvat toisiinsa? Tuleeko tästä vastakkainasettelusta yksi käsityön asemaa heikentävä tekijä? Itse olen sitä mieltä että kun ruumiillisina olentoina elämme materiaalisessa maailmassa, niin materian tuntu on välttämätöntäkin. (Asiantuntija 7: opettajaopiskelija, tekstiilityö)

Asiantuntijoiden taustatekijöiden vaikutus näkyi vastauksissa osittain. Koska osallistujajoukossa oli vähän opettajia, ei vertailua opettajankouluttajien ja opettajien välillä voinut juurikaan tehdä. Joitakin havaintoja voitiin kuitenkin tehdä siitä, että opettajilla nähtiin olevan enemmän käytäntöön liittyviä perusteluja ja näkemyksiä. Opettajien vastauksissa nousi esille kokemukset siitä, mihin tuntimäärät riittävät ja kuinka hyvin erilaisia tavoitteita voidaan annettujen resurssien puitteissa saavuttaa. Asiantuntijoiden iällä tai sukupuolella ei nähty olevan merkitystä näkemysten muodostumiseen.

Asiantuntijoiden erilainen koulutustausta ja suuntautumisala näkyi osin heidän vastauksissaan. Tekniseen työhön painottuvat asiantuntijat korostivat tekstiilityöhön painottuneita asiantuntijoita enemmän työturvallisuutta sekä teknologista ajattelukykyä. Heidän vastauksissaan nousi esille myös huoli siitä, millä tavoin ja millaisin välinein teknistä työtä saa tulevaisuudessa opettaa. Tekniseen työhön suuntautuneet asiantuntijat näkivät käsityöopetuksella olevan suoranaisesti enemmän liittymäkohtia työelämään kuin

tekstiilityöhön suuntautuneet. Muihin kuin tekstiilityöhön tai tekniseen työhön suuntautuneet asiantuntijat lähestyivät aihetta enemmän kasvatustieteen näkökulmasta ja sen tulevaisuuden suuntauksista käsin, jolloin vastaukset eivät olleet niin yksityiskohtaisia kuin tekstiilityöhön tai tekniseen työhön painottuvilla asiantuntijoilla.

6.2 Toivottava tulevaisuuskuva

Yhteiskunnallisuus ja työelämä

Toivottavan tulevaisuuskuvan mukaan vuonna 2030 käsityönopetuksesta on löydetty yleinen yhteinen näkemys. Käsityö nähdään yleissivistävänä ja laaja-alaisena oppiaineena, jolloin sillä on keskeinen merkitys oppimisen edistäjänä koko koulun toiminnassa. Peruskoulu pyrkii vuonna 2030 vastaamaan yhteiskunnan ja työelämän perusosaamisen tarpeeseen. Sitä edesauttaa sekä koulun avoimuus ympäröivää yhteiskuntaa, kansalaisia ja työelämää kohtaan että aktiivinen, molemminpuolinen yhteistyö. Informaali oppiminen on opittu tunnistamaan entistä paremmin, minkä vuoksi formaali, informaali ja nonformaali oppiminen ovat kytkeytyneet yhteen ja ne huomioidaan osana opetusta.

Vuonna 2030 tee-se-itse (DIY) -kulttuuri kukoistaa yleisesti ja sosiaalisessa mediassa käsityön arvostus on suurta. Käsityönopetus muuttuu ja mukautuu yleisen kehityksen ja ajan ilmiöiden mukana. Siinä toteutetaan yhteisöllisiä käsityöprojekteja, joiden avulla voidaan käsitellä laajoja asiakokonaisuuksia sekä niiden avulla asioihin vaikuttamista, joka tukee myös aktiivisena kansalaisena toimimista. Käsityönopetuksen yhteisöllisyys toteutuu sekä fyysisissä että virtuaalisissa oppimisympäristöissä. Tutkijat ja muut käsityöalan edustajat popularisoivat ja nostavat esille tutkimustuloksia käsitöiden merkityksellisyydestä. Yleisesti käsityöllisen toiminnan arvostus on korkealla ja ymmärretään tekevän ihmisen olevan aktiivinen ja syrjäytyvän harvemmin.

Vuonna 2030 verkostoituminen on tärkeä osa työelämässä toimimista. Käsityönopetuksessa tähän tarpeeseen pyritään vastaamaan hyödyntämällä jaetun asiantuntijuuden mallia sekä lisäämällä tiimityöskentelyä ja vertaisoppimista. Käsityönopetuksella on kuitenkin tärkeä rooli myös kädentaitojen opettamisessa, sillä tulevaisuuden työelämä ja erityisesti

ammattillinen koulutus tarvitsevat yhä kädentaitajia.

Taidot, joita käsítőissä opitaan, auttavat myös työelämään siirryttäessä. Käsityöprosessien aikana voidaan oppia neuvottelutaitoja, omien näkemysten perustelemista ja kompromissien tekemistä. Omia ideoita opitaan perustelevaan, jolloin vuorovaikutustaidotkin kehittyvät. Käsityö on vahva tieto-, taito- ja tunnelaji, joka vahvistaa elämän eri osa-alueita, ja sen merkitys tunnustetaan myös yhteiskunnallisella tasolla. Aktiiviset tekijät ovat haluttuja työmarkkinoilla. (Asiantuntija 17: opettaja, tekstiilityö)

Vuonna 2030 käsityöopetuksessa yhdistyvät erilaisten ympäristöjen, yhteisöjen ja välineiden tarjoamat mahdollisuudet tukea oppijoita kasvamaan aktiivisiksi toimijoiksi luokkahuoneen ulkopuolisessa elämässä ja oppimisessa. Opetus suuntautuu koulun ulkopuolelle. Tekstiilityössä ulos koulusta suuntautuva opetus toteutuu osin fyysisesti koulurakennuksen ulkopuolella esimerkiksi koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa toteutettuina käsityöllisinä projekteina. Teknologiakasvatuksessa ei pyritä niinkään toteuttamaan opetusta fyysisesti koulun ulkopuolella, vaan opetuksessa ja oppimisessa tavoitellaan laajempaa yhteyttä yhteiskunnalliseen ja teknologiseen kontekstiin.

Ihmisenä kasvaminen - hyvä elämä

Toivottavassa tulevaisuuskuvassa vuoden 2030 peruskoulussa korostuu taito- ja taideaineiden merkitys kasvatuksen välineenä. Käsitöihin liittyvä monitieteellinen ja kansainvälinen tutkimus perustelee sekä käsityöopetuksen että käsillä tekemisen merkityksellisyyttä ja tarpeellisuutta oppijoille. Erityisesti aivotutkimus tuo tietoa ja ymmärrystä käsityöllisen toiminnan merkityksestä ihmisille. Käsityöopetuksen perusteluna on ymmärrys ihmisen kokonaisvaltaisuudesta ja kehollisuudesta sekä niiden merkityksestä oppimiseen.

Vuoden 2030 käsityöopetuksessa keskeistä on oppilaan kasvaminen ihmisenä ja vahvan identiteetin muodostuminen. Käsillä tekemisen hyvinvointivaikutukset tunnustetaan ja käsityöopetuksessa pyritään luomaan voimaannuttavia oppimiskokemuksia, jotka sekä vahvistavat oppilaan osaamista ja ilmaisua että innostavat kehittymään. Käsitöiden tekeminen parantaa keskittymiskykyä ja luo valmiuksia pitkäjänteiseen toimintaan. Lisäksi käsillä tekeminen kehittää aivotoimintaa ja ajattelutaitoja, jotka helpottavat muiden aineiden tai aihekokonaisuuksien opiskelua ja oppimista. Käsityö nähdään koulun toiminnassa sekä koulussa viihtymistä lisäävänä oppisisältönä että tärkeänä vastapainona akateemisille aineille.

Vuonna 2030 ihmisen kokonaisvaltaisuus alkaa olla jo tutkittua ja todistettua ja käsityöllä alkaa koulussa olla merkittävä rooli jo pelkästään monipuolisena hienomotorisena toimintana, jota pidetään tärkeänä ihmisen hyvinvoinnille kuten muutakin liikuntaa. (Asiantuntija 7: käsityönopeettajaopiskelija, tekstiilityö)

Monikulttuurisessa koulussa käsityönopeetus toimii kommunikaation välineenä ja antaa näin mahdollisuuden sekä eri kulttuurien kohtaamiselle että oman kulttuuri-identiteetin kehittymiselle. Käsityön avulla voidaan oppia itsestä, maailmasuhteesta ja maailmasta. Käsityönopeutuksen tavoitteena on herättää harrastuneisuus, jolloin käsityöt voivat toimia voimaannuttavina myös kouluvuosien jälkeen.

Perusosaaminen

Toivottavassa tulevaisuuskuvassa käsitys käsityöstä elämän eri osa-alueita (taito, tieto, tunne) vahvistavana oppiaineena on korostunut vuoteen 2030 mennessä. Yleissivistykseen kuuluu osata huolehtia itsestään, elämästään ja ympäristöstään, mitä tukevat muun muassa kädentaitojen osaaminen ja käsillä tekemisen kehittämät taidot. Kädentaidot ymmärretään ihmisen perustaitoina, jotka liittyvät elämänhallintaan, oman osaamisen kehittämiseen ja itsensä luovaan toteuttamiseen. Käsityön merkitys nähdään myös visuaalisen viestinnän, materiaalsen ja symbolisen kielen ymmärryksen kehittäjänä. Vuonna 2030 käsityö toimii entistä enemmän eheyttävänä, kokemuksellisenä oppiaineena, jossa teoria ja käytäntö yhdistyvät. Sen avulla voidaan vahvistaa ja oppia myös muiden aineiden oppisisältöjä.

Käsityönopeutuksessa kädentaitojen oppiminen nähdään keskeisenä vuonna 2030. Kädentaitojen vahvistaminen koetaan tärkeäksi, sillä muualla yhteiskunnassa ne jäävät heikommalle huomiolle. Käsillä tekemisen ja käsityötekniikoiden ymmärtämisen kautta kehittyvät muotoilullinen ja teknologinen ajattelukyky. Kestävä kehitys ja siihen liittyvä kuluttajakasvatus ovat niiden keskiössä. Kulttuurisisältöjen sekä materiaalitietouden oppimista pidetään tärkeänä.

Käsityönopeutuksen avulla opitaan metataitoja (itseohjautuvuus, uteliaisuus, sosiaaliset taidot, kriittiset tiedonhankinta- ja hallintataidot, monilukutaito, yhteistoiminnalliset taidot), joita tulevaisuuden aktiivinen ja hyvinvoiva kansalaisuus edellyttää. Yhteisöllinen käsityö ja projektien hallinta luovine ongelmanratkaisuineen ja innovointeineen kehittävät erityisesti oppijan ajattelutaitoja ja sosiaalisia taitoja.

Käsityöopetuksen toteuttaminen

Toivottavassa tulevaisuuskuvasa vuonna 2030 käsityöalat (tekstiilityö ja tekninen työ) ovat lähentyneet toisiaan säilyttäen kuitenkin omat erityispiirteensä. Tekstiilityöllä on muotoilukasvatuksellinen suunta ja tekninen työ on laaja-alaista teknologiakasvatusta. Valtakunnallinen opetussuunnitelma pyrkii takaamaan käsityöopetuksen laadukkaan toteutuksen, mutta antaa tilaa moninaisuuden hyväksymiselle, jolloin kaikkien koulujen, opettajien ja oppilaiden ei tarvitse tehdä samanlaisia valintoja esimerkiksi sisältöjen ja materiaalien suhteen. Tämä edellyttää opettajalta hyvää aineenhallintaa ja pedagogista osaamista myös alakoulun puolella. Pääsääntöisesti käsityöopetuksesta vastaa neljänestä luokasta eteenpäin käsityöopettajan pätevyyden omaava henkilö.

Vuonna 2030 käsityöopetuksen asiantuntijoilla on yhteinen näkemys käsityöoppiaineesta ja he ovat tehneet sen merkityksellisyyden tunnustamisen eteen töitä. Käsityöopetuksen toteutuksessa opettajilla on merkittävä rooli, mikä edellyttää kehittyvää ja tulevaisuuteen suuntautuvaa opettajankoulutusta. Toimiva täydennyskoulutusjärjestelmä takaa opettajien pätevyyden kehittymisen ajan mukana. Opettajat ovat asiantuntijoita, jotka osaavat hyödyntää jaetun asiantuntijuuden mallia ja heidän roolinsa on olla oppimisen ohjaajina.

Vuonna 2030 opetus on ilmiöpohjaista ja eri oppiaineita eheyttävää. Oppilaslähtöisyys, itseohjautuvuus ja osallistava oppiminen ovat opetuksessa keskeisiä toiminnan malleja. Käsityöopetus on yhteistyön tekemistä projektien ja pitkäjänteisten hankkeiden muodossa eri tahojen sekä asiantuntijoiden kanssa. Koulupäivät on suunniteltu oppituntien sijasta projektien mukaan. Opetus on voimakkaasti kytköksissä oppilaiden arkielämään ja suuntautuu koulun ulkopuolelle. Oppiaineena käsityön rooli on tuoda kokeellisia ja konkreettisia käytännön työtapoja ilmiöiden ymmärtämiseen. Käsityöopetus pohjautuu kokonaiseen käsityöhön ja siinä painottuvat pedagogisina malleina tuotesuunnittelu- ja ilmaisupainotteinen käsityö.

Toivoisin tämän näkyvän peruskoulun toiminnassa osallistavana oppimisena, jossa yhdistyvät erilaisten ympäristöjen, yhteisöjen sekä välineiden tarjoamat mahdollisuudet tukea oppijoitamme kasvamaan aktiivisiksi toimijoiksi elämässään ja oppimisessaan luokkahuoneen ulkopuolella. Tällöin oppijat omien ja jaettujen kiinnostuksen kohteiden ohjaamana suunnittelevat välineiden sekä muiden informaatioresurssien muodostaman verkoston suhteessa yhteisöllisiin suunnittelutehtäviin, jotka ylittävät nykyajalle

tyypilliset luokka-, oppiaine-, ja koulurajat. (Asiantuntija 21: jatko-opiskelija, kasvatustiede)

Vuonna 2030 käsityö on kaikkien oppiaine ja oppilaille on mahdollisuus saavuttaa hyvät kädentaidot ja välineiden hallinta, mikä vaatii ajan resursointia käsityölle. Yhteisölliset projektit tuovat oppilaille mahdollisuuden oppia molempia käsityöaloja. Käsityöopetuksessa nostetaan esille kestävä kehitys muiden muassa kuluttajakasvatuksen, tuunaamisen, korjaamisen ja uudistamisen kautta. Materiaaleissa seurataan aikaa hyödyntäen uusia ja innovatiivisia materiaaleja. Virtuaalista oppimisympäristöä hyödynnetään esimerkiksi sisältöjen luomisessa ja jakamisessa.

6.3 Uhkaava tulevaisuuskuva

Yhteiskunnallisuus ja työelämä

Uhkaavan tulevaisuuskuvan mukaan vuonna 2030 käsityöopetuksesta ja sen tulevaisuudesta ei ole yleistä yhteistä näkemystä, minkä vuoksi käsityöopetuksen arvostus on heikkoa. Käsityö-oppiaineen hajanaisuuden vaikutuksesta sen merkitys osana peruskoulua on vähentynyt tai pahimmassa tapauksessa se on kadonnut kokonaan opetussuunnitelmasta. Koululaitos muuttuu ja mukautuu hitaasti uusiin ajatuksiin, mutta yhteinen näkemys käsityöopetuksesta voisi mahdollistaa ja nopeuttaa muutoksen syntymistä. Käsityön merkityksellisyyttä ei nähdä yleisesti eikä päättäjien tasolla ja sitä ei saada nostettua esille. Oppiminen käsityössä tapahtuu vanhaan tapaan luokkahuonekeskeisesti eikä informaalia oppimista tunnusteta tai kytketä käsityöopetuksen yhteyteen.

Päättäjät näkevät tämän meidän oppiaineen "leikkaa-liimaa" -tyyppisenä oppiaineena, johon tämä nykyisillä tuntijaoilla on vahvasti menossa. Lopulta oppiaineen olemassaolo tulee päättäjien keskuudessa kyseenalaiseksi ja se lakkautetaan kokonaan tai muutetaan sen nimi askarteluksi. (Asiantuntija 3: opettajankouluttaja, tekninen työ)

Vuonna 2030 käsityöopetus ei pysty vastaamaan tarpeeksi hyvin yhteiskunnallisiin ja työelämän tarpeisiin, mutta toisaalta esillä voi olla myös pelko siitä, että käsityöopetus pyrkii palvelemaan liikaa työelämää. Käsityölliseen toimintaan kytkettävissä olevista tutkimuksista huolimatta teknologisoitua maailmaa ei tunnusta käsityön tekemisen arvoa eikä käsityöopetukselle nähdä enää tarvetta, vaikka tiedostetaan käsillä tekemisen kehittämien

taitojen, erityisesti hienomotoristen taitojen, heikkeneminen yleisesti. Kädentaidoilla ei nähdä olevan merkitystä aktiivisena kansalaisena toimimisen suhteen eikä kädentaitoja lueta yleissivistykseen kuuluvaksi perusosaamiseksi.

Hyvä elämä ja ihmisenä kasvu

Uhkaavan tulevaisuuskuvan mukaan vuonna 2030 peruskoulu rakentuu akateemisten aineiden ympärille, eikä taito- ja taideaineita arvosteta. Tutkimustuloksista huolimatta käsitöiden tekemisen hyvinvointivaikutuksia tai ihmisen kehollisuuden ja kokonaisvaltaisuuden merkitystä ei yleisesti tunneta eikä tunnusteta. Vähäisen käsityön arvostuksen vuoksi opettajilla ei ole tietotaitoa eikä resursseja toteuttaa käsityönopetusta, jossa käsityön mahdollisuudet vahvistaa ihmisen tieto- ja tunne-elämää toteutuisivat hyvin. Vuonna 2030 ei myöskään nähdä käsillä tekemisen positiivista yhteyttä oppimisvaikeuksien helpottamiseen.

Oppijoiden kädentaidollisen osaamisen lähtötaso on heikko, eikä koulussa kädentaitoja ennätetä oppia tarpeeksi hyvin, jolloin vähenevät niiden positiiviset vaikutukset ihmisenä kasvulle ja hyvälle elämälle. Jatkuvasti lisääntyvä teknologisoituminen ja virtualisoituminen lisäävät oppijoiden yleistä pahoinvointia ja yksinäisyyden kokemista. Vähäinen konkreettisten materiaalien työstäminen vaikuttaa myös vapaa-ajan toiminnan yksipuolistumiseen.

Peruskoulun opetus ei sitoudu kulttuuriperinteeseen, jolloin oppijoiden ihmisenä kasvu ja identiteetin kehittyminen voivat vaaraantua. Käsityökulttuuria ja erilaisia käsityötekniikoita ei juurikaan ehditä käsittelemään käsityönopetuksessa, jolloin perinteinen käsillä tekeminen ja käsityökulttuuri jäävät oppijoille vieraksi ja yhteys käsityölliseen kulttuuriperimään katoaa.

Perusosaaminen

Uhkaavan tulevaisuuskuvan mukaan vuonna 2030 peruskoulussa on pyrkimys ilmiöpohjaiseen opetukseen, muttei huomioi kovin hyvin eri oppiaineiden näkökulmia. Siksi käsityö-oppiaine on irrallinen muusta kokonaisuudesta ja vähäisten tuntimäärien vuoksi käsityötunneilla toteutetaan yksinkertaisia töitä, joissa oppilaan omalle ajattelulle, suunnittelulle ja oppilaiden keskinäiselle ongelmanratkaisulle ei jää tilaa. Negatiivista

kehitystä edesauttaa opettajien heikko substanssiosaaminen, joka on seurausta yhdistyneen käsityöopettajakoulutuksen laajoista sisällöistä.

Aineen yhdistäminen ja tuntien väheneminen on suurin haaste. Pelkona on myös, että jos aineet yhdistyvät, käsityöopettajan koulutuskin ajautuu yhteen ja samassa ajassa annetaan kahden osa-alueen koulutus. Näin substanssiosaaminenkin väkisin puolittuu. Vaarana on, että koulukäsityö ajautuu opettajien ammattitaidon heikentymisen myötä lähinnä käsityöaskarteluksi. Jos näin käy, käsityön asema heikkenee lisää ja kuihtuu jopa ajastaan pois opetettavien aineiden valikoimasta. (Asiantuntija 20: opettajankouluttaja, tekninen työ)

Vuonna 2030 käsityön mahdollisuudet nähdään lähinnä kädentaitoja vahvistavana oppiaineena, vaikka kädentaitoja ei nähdä merkittävässä roolissa tämän ajan yhteiskunnassa. Kädentaitoja ei pidetä osana yleissivistystä ja käsityöopetuksen tarpeellisuus on vaakalaudalla. Käsityöopetus vastaa perinteistä vanhaa kaavaa, eikä pyri opettamaan oppijoille tulevaisuudessa tarvittavia keskeisiä taitoja, kuten yhteistyötaitoja ja luovaa ongelmanratkaisua.

Vaikka yhteiskunta rakentuu voimakkaasti visuaalisen kulttuurin ympärille, ei kouluopetus vastaa tähän tarpeeseen, eikä visuaalisen kulttuurin ja käsityöopetuksen yhteyksiä nähdä. Koulu tavoittelee verbaalista ja matemaattista osaamista eikä näe taito- ja taideaineita tämän kannalta merkityksellisinä. Käsillä tekemisen kehittämisiä oppimistaitoja ei tunnusteta ja tunnusteta, eikä huomioida tai hyödynnetä muissa oppiaineissa.

Käsityöopetuksen toteuttaminen

Uhkaavan tulevaisuuskuvan mukaan vuonna 2030 valtakunnallinen opetussuunnitelma antaa vapauksia käsityöopetuksen toteuttamisen suhteen. Kuntakohtaiset opetussuunnitelmat eivät kuitenkaan aina tuota järkeviä ratkaisuja käsityöopetuksen toteuttamiseen. Käsityöopetus toteutetaan vuonna 2030 valtakunnallisesti hyvin eri tavoin ja resurssein. Yksittäisillä opettajilla on valtuudet määritellä millaista käsityöopetusta oppilaat saavat, vaikka opettajien tietotaito ei tähän todellisuudessa riittäisi. Näin ollen opetuksen laatu on riippuvaista opettajan omasta ammattitaidosta, mielenkiinnosta ja innostuksesta. Vuoteen 2030 mennessä käytännön koulutyö onkin pysynyt nykyisen kaltaisena eikä esimerkiksi laajaa ilmiöpohjaista oppimista juurikaan ole. Osaltaan opettajien omat asenteet ja muutosvastarinta estävät käsityöopetuksen kehittymisen.

Opettajankoulutus ei ole kehittynyt ajan mukana, vaan on pitänyt kiinni vanhasta eikä

näin ole antanut valmistuville opettajille riittäviä valmiuksia uudenlaiseen opetukseen. Se on myös heikentänyt käsityönopetuksen arvostusta. Täydennyskoulutusjärjestelmä toimii heikosti eivätkä opettajat saa mahdollisuutta kehittää itseään ja taitojaan uudenlaista opetusta tukevaksi. Erityisesti maailman jatkuva teknologisoituminen vaatisi opettajien tietojen ja taitojen kehittämistä. Vähäisten tuntimäärien vuoksi käsityönopettajia ei enää palkata, mikä on sekä supistanut käsityönopettajien koulutuksen että kaventanut käsityötä opettavien kompetenssia. Opettajat tekevät työtään yksilöinä eivätkä hyödynnä jaetun asiantuntijuuden mallia.

Käsityön asemaa esimerkiksi tuntijaoissa tulevissa OPS:ssa ei tulisi yhtään heikentää. Nyt jo nähtävillä olevana vaarana on, että toiset haluaisivat nähdä käsityön yhtenä oppiaineena. Jos aineiden yhdistäminen tapahtuisi käytännössä, aineen tuntimäärät näyttäisivät suurelta. Näin niiden tuntimäärä voitaisiin puolittaa ja samalla molempien aineiden opettamisesta tippuisi puolet pois. Tämä heijastuisi myös varmasti käsityön opettajien koulutukseen, koska opettajia ei tarvittaisi enää niin paljoa. (Asiantuntija 20: opettajankouluttaja, tekninen työ)

Vuonna 2030 kasvatustyö on opetustyötä suuremmassa roolissa. Oppilaiden lisääntyneet mielenterveysongelmat ja oppimisvaikeudet vaikeuttavat opettajan toimintaa, sillä ryhmäkokoja ja muita resursseja ei ole suunniteltu ja suunnattu järkevästi. Erilaiset oppijat osana koulu yhteisöä vaatisivat enemmän resursseja, jotta esimerkiksi käsityönopetus toimisi. Erityisesti teknisessä työssä tämä korostuu työturvallisuuden heikentymisenä arvaamattomien oppilaiden kanssa. Osaa teknisen työn koneista ja laitteista pidetään liian vaarallisina ja uhkana työturvallisuuden toteutumiseksi, mikä estää joidenkin sisältöjen opettamista ja oppimista.

Vuonna 2030 käsityö on yhä harvempi oppiaine ja käsityönopetus on jäljentämispainotteista mallia mukailevaa yksinkertaisten käsityötuotteiden askartelumaista valmistusta. Aikaa on käytössä vain vähän, joten oppijoiden omalle ajattelulle ei ole tilaa ja käsityötaitotkin jäävät pinnallisiksi. Koulussa tehdään pieniä projekteja, joita ei sidota laajempaan kontekstiin. Käsityö jää projekteissa usein vahvuksiensa ulkopuolelle, kun sitä hyödynnetään vain välineellisessä roolissa osana muita oppiaineita. Käsityönopetukseen käytettävät resurssit ovat minimaaliset, jonka vuoksi materiaaleista on pulaa ja oppimisympäristöt sekä laitteet ovat heikkoja ja uudistumattomia.

6.4 Todennäköinen tulevaisuuskuva

Yhteiskunnallisuus ja työelämä suhteessa käsityöopetukseen

Todennäköisen tulevaisuuskuvan mukaan vuonna 2030 näkemys käsityöopetuksesta on hajaantunut käsityön kentällä vaikuttavien toimijoiden kesken, vaikka pyrkimyksenä on ollut löytää yhteinen suunta. Yhteiskunnallisesti käsityön tekemisen merkitykset tunnistetaan muun muassa alaan liittyvän tutkimuksen perusteella, mutta niitä ei nähdä laajalti merkittävänä. Kuitenkin koulu tekee yhteistyötä ympäröivän yhteiskunnan kanssa ja käsityöopetus on osana sitä.

Vuonna 2030 opetusta perustellaan yhteiskunnan tarpeista käsin, jolloin pyrkimyksenä on opetuksen vastaaminen näihin tarpeisiin. Opetuksen tulee seurata aikaansa, mikä edellyttää käsityöopetuksen merkityksen jatkuvaa pohtimista ja kykyä muuntautua. Tämän vuoksi käsityötä ei voi opettaa tekniikka- ja tuotelähtöisesti, vaan opetus perustuu pääosin ilmiöpohjaiseen opetukseen. Kuitenkaan käsityöopetus ei pysty vastaamaan tarpeeksi yhteiskunnallisiin ja työelämän tarpeisiin.

Todennäköisen tulevaisuuskuvan mukainen käsityöopetus painottaa nykyistä enemmän projektien hallinnan ja innovoinnin taitoja, joita myös työelämässä tarvitaan. Vuonna 2030 kouluilla on nykyistä enemmän paineita vastata yhteiskunnan tarpeiden lisäksi paikallisiin ja perheiden tarpeisiin, mikä heijastuu myös käsityöopetukseen. Näiden tarpeiden toteuttaminen vaatii käsityön merkitystä tukevia ratkaisuja ja toimia koululta sekä sen toimintakulttuurilta, rehtorilta, opettajilta ja opetusviranomaisilta. Yhteiskunnan seuraamat arvot eivät tue muutosta, sillä kansalaisille tarjottavat palvelut nähdään menoeränä. Tällöin koululla ja käsityöopetuksella on haasteena saada riittävää rahoitusta opetuksen toteuttamiseen.

Käsityöopetusta toteutetaan projektien muodossa, jolloin tehdään yhteistyötä eri tahojen ja asiantuntijoiden kanssa. Käsityöopetus kytkeytyy oppilaiden arkielämään ja toteutuu ilmiöpohjaisena sekä yhteisöllisenä oppimisena. Kouluopetuksessa arvo annetaan myös informaalille oppimiselle. Käsityöopetuksessa pyritään oppilaita yhteiskuntaan osallistavaan toimintaan esimerkiksi yhteisöllisen käsityön kautta.

Hyvä elämä ja ihmisenä kasvu

Todennäköisen tulevaisuuskuvan mukaan vuonna 2030 koulun olemassaolon merkitys ei perustu ainoastaan tiedollisille ja taidollisille elementeille. Mielekkään koulun rakentamisessa huomioidaan näiden lisäksi tulevaisuuden näköalat, arvopohdinta sekä aito ja välittävä vuorovaikutus. Tulevaisuudessa tiedostetaan konkreettisen tekemisen merkitys, mikä voi sekä edistää ympäristön viihtyisyyttä että edesauttaa oppijan hyvinvointia ja ihmisenä kasvamista. Tätä edesauttaa muun muassa persoonallispsykologisen tutkimuksen, aivo-, motivaatio-, ja oppimistutkimuksen tulokset, jotka perustelevat käsityöopetuksen ja käsillä tekemisen merkityksellisyyttä ja tarpeellisuutta. Käytännön koulutyössä tätä ei kuitenkaan pystytä huomioimaan riittävän hyvin johtuen muun muassa resurssien sekä opettajien tieto-aidon vähyydestä.

Käsityöopetuksen päätavoitteissa on mukana oppilaan kasvaminen ihmisenä ja vahvan identiteetin muodostuminen. Käsityöopetuksessa pyritään luomaan voimaannuttavia oppimiskokemuksia, jotka vahvistavat oppilaan osaamista, ilmaisua ja innostavat kehittymään. Vaikka käsityöopetus siirtää yhä arvokasta kulttuuriperintöä lapsille käsillä tekemisen muodossa, menettää perinteinen käsillä tekeminen merkitystään osana opetussuunnitelmaa. Tällöin käsityötaitoja ei kuitenkaan keritä oppia tarpeeksi hyvin, jolloin vähenee niiden merkitys ihmisenä kasvulle ja hyvälle elämälle.

Koulun opetuksessa käsityöt toimivat hyvänä vastapainona akateemisille aineille, mutta käsityöopetuksen vähyyden vuoksi sillä ei ole suurempaa merkitystä koulussa jaksamisen ja kouluviihtyvyyden kannalta. Hyvinvoinnin lisäämisen näkökulmasta myös ositetun käsityön arvo nähdään merkittävänä, sillä pelkkä mekaaninen tekeminen toimii myös hyvinvointia lisäävänä tekijänä.

Perusosaaminen

Vuonna 2030 yleissivistykseen kuuluu osata huolehtia itsestään, elämästään ja ympäristöstään, mihin tarvitaan kädentaitojen osaamista sekä käsillä tekemisen kehittämisiä taitoja. Näitä taitoja ovat muun muassa hienomotoriset taidot, ajattelutaidot ja metataidot. Kädentaidot ymmärretään ihmisen perustaitoina, jotka liittyvät elämänhallintaan, oman osaamisen kehittämiseen ja itsensä luovaan toteuttamiseen.

Todennäköisen tulevaisuuskuvan mukaan käsityöopetukselle on resursoitu tunteja niin, ettei niiden aikana kädentaidot pääse vahvistumaan tai kehittymään tarpeeksi hyvin. Oppilaiden kädentaidot ovat osaltaan tämän vuoksi heikohkot. Koulussa kädentaitojen vahvistaminen koetaan silti tärkeäksi, koska muualla yhteiskunnassa ne jäävät muun muassa teknologisoitumisen ja muuttuneen vapaa-ajan toiminnan vuoksi heikommalle huomiolle.

Vuonna 2030 käsityöopetuksessa painottuu kestävä kehitys, teknologinen ymmärrys, kierrätysmateriaalien hyödyntäminen, tuunaaminen, 3d-mallinnus, uudet materiaalit, materiaalitietous, virtuaaliset oppimisympäristöt sekä tieto- ja viestintäteknologia. Käsityöoppiaineessa korostuu myös tiedollinen puoli, jolloin pyritään kokeellisten ja konkreettisten asioiden kautta ilmiöiden ymmärtämiseen. Käsillä tekemisen rooli vahvistuu ilmiöiden tutkimisessa, kokeilemisessa ja luovassa ongelmanratkaisussa.

Käsillä tekemisen ja käsityötekniikoiden ymmärtämisen kautta kehittyvät muotoilullinen ja teknologinen ajattelukyky. Käsityöopetuksessa kestävä kehitys ja siihen liittyvä kuluttajakasvatus nostetaan niiden keskiöön. Käsityöopetuksen avulla, esimerkiksi yhteisöllisen käsityön keinoin, pyritään kehittämään oppijoiden metataitoja, joita tulevaisuuden aktiivinen ja hyvinvoiva kansalaisuus edellyttää. Vaikka edellä kuvattuihin tavoitteisiin pyritään, ei käsityön tuntiresursointi tue tällaista kehitystä.

Tulevaisuudenkuva (ks. liite 4) on mahdoton yhtälö: samaan aikaan ajatellaan että opetetaan vähintään yhtä paljon teknisiä taitoja ja toteutetaan ilmiölähtöistä ja projektimaista opetusta sellaisista näkökulmista kuin "kestävät kehitys", "kulttuurisisällöt" jne. Tarvittaisiin aivan järkyttävä määrä lisää tuntiresurssia ja siltikin esim. ilmiölähtöisen opetuksen ideologia on ristiriidassa tavoitteen "oppilaat saavuttavat hyvät kädentaidot ja välineiden hallinnan" kanssa. Koko käsityöopetuksen tavoitteet on asetettava aivan uudelleen jos todella aiotaan tehdä ilmiölähtöistä ja projektimaista. (Asiantuntija 16: opettajankouluttaja, tekstiilityö)

Käsityöopetuksen toteuttaminen

Todennäköisen tulevaisuuskuvan mukaan käsityöalat, tekstiilityö ja tekninen työ, ovat lähentyneet toisiaan, mutta ovat yhä irrallisina osina yhteisen oppiaineen sisällä. Tekninen työ menee kohti teknologiakasvatusta ja tekstiilityössä korostuu muotoilukasvatuksellinen tuotesuunnittelu- ja ilmaisupainotteinen käsityö. Mahdollisesti muotoilu- ja teknologiakasvatuksellinen käsityö voivat olla todennäköisessä tulevaisuuskuvassa vain

ilmiöihin tutustumista ja tuotteiden suunnittelua, sillä vuonna 2030 keskitytään kuitenkin enemmän aihesisältöihin yksittäisten oppiaineiden sijaan.

Valtakunnallinen perusopetussuunnitelma yhdessä kuntapohjaisten opetussuunnitelmien kanssa määrittelee vielä vuonna 2030 käsityönopetuksen sisällöt. Käsityönopetus toteutetaan valtakunnallisesti eri tavoin ja se on eriarvoista kuntien välillä. Käsityönopetuksen tuntimäärät ovat vähentyneet nykyisestä ja käsityö on yhä harvempien oppiaine, mutta toisaalta sitä hyödynnetään pienenä osana muissa oppiaineissa. Käsityötä opetetaan hieman nykyistä enemmän oppilaiden omien kiinnostuksen kohteiden mukaisesti, mutta huomioiden, ettei opetus ole vain vahvuuksien vahvistamista. Eri käsityötekniikoiden opettamisen määrä on vähentynyt. Erityisesti tekstiilityössä korostuu tätä päivää enemmän kokonaiseen käsityöhön pohjautuvat tuotesuunnittelu- ja ilmaisupainotteinen käsityö. Vuonna 2030 käsityönopetuksessa suunnittelun osuus kasvaa, mutta tekeminen on kuitenkin vielä keskeistä.

Vuonna 2030 käsityönopetus suuntautuu alimmille luokkatasoille vähentäen yläluokkien käsityönopetusta, jonka vuoksi käsityön askartelumaisuus lisääntyy. Teknisessä työssä laitteet voidaan jossain määrin nähdä uhkana työturvallisuudelle ja niiden käyttö on osin rajoitettu. Opettajankoulutus säilyy laadukkaana ja maisteritasoisena, mutta siitä huolimatta käsityötä opettavien kompetenssi on heikentynyt. Käsityönopettajille on olemassa täydennyskoulutusta, mutta se ei tavoita kaikkia. Tämä osaltaan aiheuttaa opettajissa muutosvastarintaa opetuksen kehittämistä kohtaan, sillä heillä ei välttämättä ole tieto-taitoa siihen. Erilaiset oppijat ovat tiiviisti osa koulu yhteisöä, vaikka resursseja ei ole riittävästi heidän täysipainoiseen tukemiseen. Muutenkin kasvatustyö vie lisääntyvässä määrin opettajan aikaa varsinaiselta opetustyöltä.

Ja jos kaikesta muusta stressaava luokanopettaja opettaa, niin voi olla, ettei hän jaksa olla syvällisesti perehtynyt mihinkään käsityön alaan. Käsityössä pitäisi käyttää vain päteviä opettajia. Opettajien taidot ovat vähissä, ja päättäjät ovat aivan tietämättömiä todellisuudesta (siis vaikka hehkuttaisivat kädentaitoja juhlapuheissaan). (Asiantuntija 27: opettajankouluttaja, tekstiilityö)

7 POHDINTA

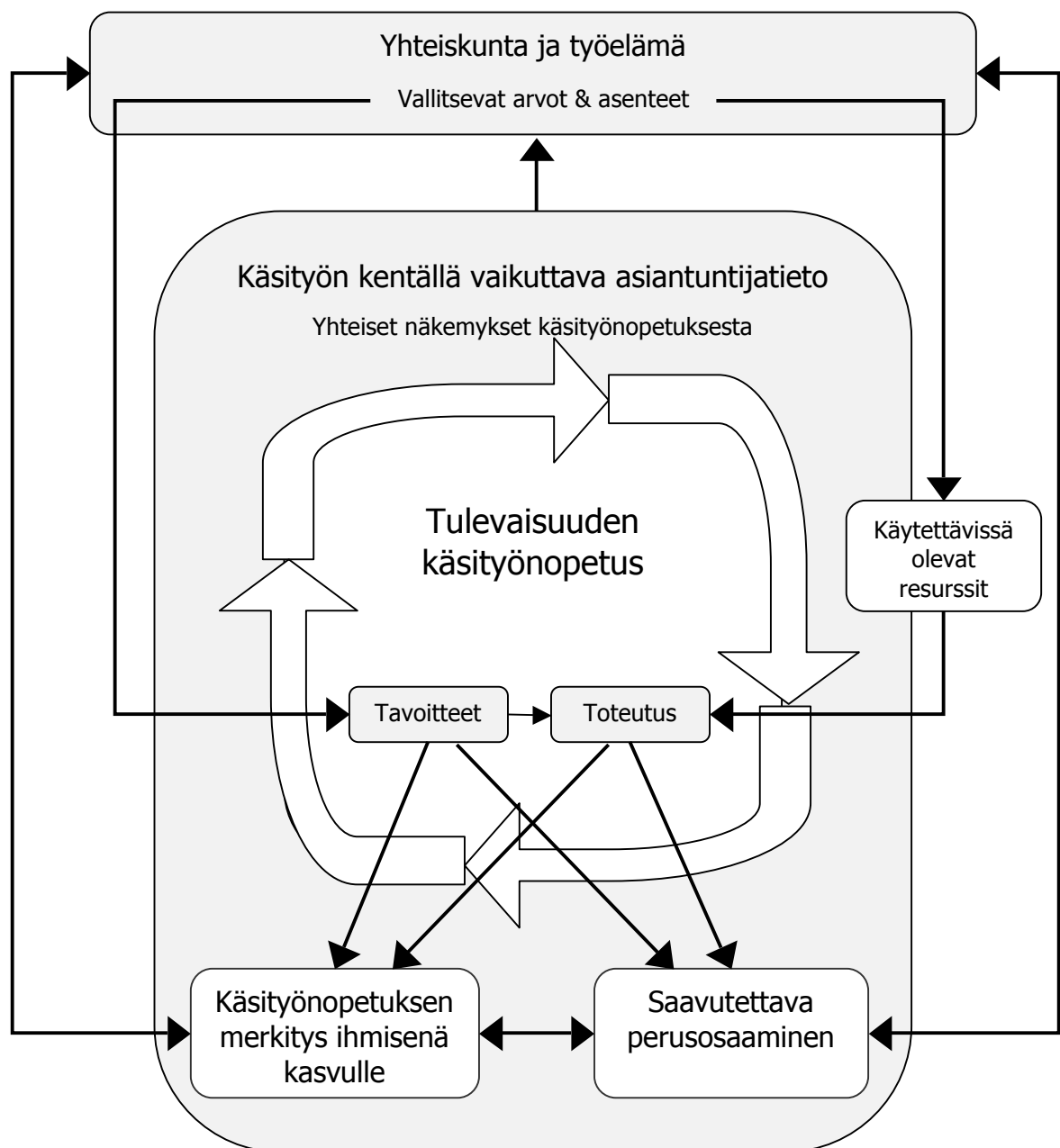
Tutkielman tavoitteena oli kuvata ja pyrkiä ymmärtämään taito- ja taideaineiden opetukseen, erityisesti käsityönopetukseen, perehtyneiden asiantuntijoiden näkemyksiä peruskoulun käsityönopetuksen tulevaisuudesta. Asiantuntijoiden näkemysten pohjalta luotiin erilaisia tulevaisuuden käsikirjoituksia eli skenaarioita suomalaisesta peruskoulun käsityönopetuksesta vuonna 2030. Laaditut skenaariot muodostuivat tulevaisuudenkuvista ja tulevaisuuspoluista, jotka kuvaavat käsityönopetuksen kehitystä nykyisyydestä tulevaisuuteen. Ensimmäisessä alaluvussa luodaan yleiskuvaa tuloksista kytkien ne aiempaan tutkimukseen ja teoriaan. Pohdinnan toisessa alaluvussa tarkastellaan reflektiivisesti koko tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta. Viimeinen alaluku sisältää jatkotutkimusaiheita sekä uudenlaisia keinoja ilmiön syvempään tutkimiseen.

7.1 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkielmassa luotiin asiantuntijoiden näkemysten pohjalta vuoden 2030 peruskoulun käsityönopetuksesta kolme skenaariota, joita tässä luvussa tarkastellaan niin peruskoulun käsityönopetuksen historian kuin tulevaisuuden koulua ja taitoja koskevan tutkimuksen ja teorian valossa (ks. myös Malaska 2003). Skenaariot voidaan nähdä erilaisina jatkumoina historialle ja nykyisyydelle sen mukaan, millaisia valintoja ja päätöksiä tullaan tekemään (ks. Heinonen ym. 2013).

Asiantuntijoilta kerätyn aineiston pohjalta luodut skenaariot eivät olleet niin eriytyneitä kuin teoriaosuudessa esitellyt tulevaisuuden koulua tarkastelevat skenaariot (ks. Kyllönen 2011; Linturi & Rubin 2011; OECD 2001). Tätä voi selittää Marjasen (2012; ks. myös Hilmola 2009) näkemys siitä, etteivät käsityönopetuksen tavoitteet ja toteutus ole juurikaan muuttuneet pitkällä aikavälillä. Tutkimukseen osallistuneet asiantuntijat uskoivat myös, ettei näin lyhyessä ajassa ehdi tapahtua kovin suuria muutoksia käytännön koulutyössä (ks. myös Prensky 2001; Kuuskorpi 2012). Toisaalta asiantuntijat esittivät myös vastakkaisia näkemyksiä ja muutokset nähtiin välttämättöminä etenkin toivottavan ja osin myös todennäköisen käsityönopetuksen skenaarion saavuttamiseksi. Muutokset nähtiin johtavan uhkakuvaskenaarion kaltaiseen tilaan, jossa käsityönopetuksella ei nähty olevan enää juurikaan arvostusta. Käsityönopetuksella on kautta historiansa ollut muutospainetta ja

oman paikkansa etsimistä osana peruskoulutusta, sillä peruskoulutuksen tulisi vastata yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin (ks. esim. Marjanen 2012; Kantola 1997). Jotta vuoden 2030 käsityöopetuksesta rakennetun toivottavan skenaarion toteutuminen olisi mahdollista, vaatisi se käsityöopetuksen asiantuntijoilta yhteistä näkemystä käsityöoppiaineesta sekä halua ja valmiutta tehdä sen merkityksellisyyden eteen töitä (ks. kuvio 5).



KUVIO 5. Tulevaisuuden toivottavan käsityöopetuksen rakentuminen

Kuvioon 5 on kuvattu toivottavan skenaarion mukaiseen käsityönopetukseen vaikuttavia tekijöitä sekä niiden yhteydet toisiinsa. Tämä luku kokonaisuudessaan syventää ja laajentaa kuviota. Kuviossa 5 käsityönopetuksen muutosalttiuden välttämättömyyttä kuvataan tulevaisuuden käsityönopetuksen dynaamisella kehällä, jota hyödyntäen voitaisiin päästä toivottavan skenaarion kaltaiseen tilaan. Tämä edellyttää kehän positiivissävytteisyyttä, jolloin kehä toimii itse itseään vahvistaen. Tärkeänä voidaan nähdä myös verkostojen luominen paitsi eri toimijaryhmien sisälle, myös niiden välille.

Tulosten mukaan käsityönopetuksen kentällä toimivien asiantuntijoiden näkemysten hajanaisuudella saattaa olla merkitystä myös käsityönopetuksen muutoshitautteen (ks. myös Kaukinen 2006; Luomalahti 2005). Prenskey (2001) nostaa koulun kehittymistä hidastaviksi tekijöiksi uudistajien erillään olemisen ja erimielisyyden. Jos käsityöalan asiantuntijoiden näkemykset ovat hyvin hajanaiset, niin käsityöoppiaineelle on vaikea löytää yhteistä suuntaa. Mikäli asiaan ei saada tehtyä muutosta, voi tämä johtaa tulosten mukaan vuoteen 2030 mennessä uhkaavan skenaarion kaltaiseen tilaan. Tuloksista voidaan myös havaita, että tekniseen työhön ja tekstiilityöhön painottuneet asiantuntijat korostivat omaa alaansa ja oppiainettaan eivätkä olleet juurikaan kiinnostuneita yhdistämään näitä kahta sisältöä. Kuitenkin peruskoulussa käsityö on yhteinen oppiaine sisältäen sekä tekstiilityön että teknisen työn (ks. POPS 2004; POPS luonnos 2016), minkä vuoksi tällainen oman alan korostaminen voidaan nähdä uhkana todelliselle yhteistyölle. Toisaalta yhteisen käsityöoppiaineen taustalla vaikuttaa myös kaksi eri tieteenalaa, minkä voidaan nähdä tuovan haasteensa yhteistyön ja yhteisen näkemyksen löytymiseen.

Tulokset osoittavat, kuinka opettajien asenne ja ajatus käsityönopetuksen toimivuudesta tällä hetkellä voivat olla estämässä muutoksen syntyä. Opettajilta voi puuttua tietoa ja malleja siitä, miten opetusta tulisi kehittää. Jotta toivottava skenaario voisi toteutua, tähän tiedon puutteeseen tulisi vastata laadukkaana pysyvällä opettajankoulutuksella sekä toimivalla ja kaikkia opettajia koskevalla täydennyskoulutusjärjestelmällä. (Ks. myös Hilmola 2009; Aalto ym. 2008; Opetusministeriön selvitys 2007; Kantola 1997.) Kattavan täydennyskoulutusjärjestelmän ja opettajien ajassa pysyvyyden kautta käsityönopetuksen olisi mahdollista olla kytköksissä laajasti yhteiskunnallisiin ja globaaleihin muutoksiin, päätöksiin ja ilmiöihin. Tämän voisi olettaa parantavan käsityön arvoa ja arvostusta. Opettajien kattava täydennyskoulutusjärjestelmä voisi edesauttaa myös sitä, että opetussuunnitelmiin tehtävät muutokset tulisivat näkyviin myös käytännön

koulutyössä (ks. Hilmola 2009; Jeansson 2009; Garber 2002). Aineistosta nousi esille erään asiantuntijan näkemys vuoden 2016 opetussuunnitelmia koskevasta tekstistä, jonka hän näki vallankumouksellisempänä kuin kolmannella kierroksella esitetty toivottava skenaario (liite 4). Kuitenkin voidaan pohtia sitä, missä määrin tällainen innovatiivisuus tai edes toivottava skenaario on käytännössä toteutettavissa, mikäli kentällä ei koeta uudistusten tavoitteita mahdollisiksi toteuttaa käytettävissä olevien tuntien ja muiden saatavilla olevien resurssien puitteissa (ks. myös Hilmola 2009; Syrjäläinen 2003).

Toivotun skenaarion toteutumisen kannalta nähtiin tärkeänä, että käsityön kentällä vaikuttava tieto saataisiin laajempaan tietoisuuteen (ks. kuvio 5). Tällöin tutkijoilla ja muilla käsityöalan edustajilla tulisi olla mahdollisuus paitsi tehdä tutkimusta, mutta myös popularisoida ja nostaa esille tutkimustuloksia käsitöiden tekemisen merkityksestä ja merkityksellisyydestä oppijoille. Tutkimustulosten laajempaan tietoisuuteen saattaminen voidaan nähdä tärkeänä, sillä käsityöopetukseen vaikuttavien päätösten takana eivät toimi ainoastaan käsityön kentällä vaikuttavat asiantuntijat. Tulokset osoittavat, kuinka käsityöopetuksen tarpeiden toteuttaminen vaatii käsityön merkitystä tukevia ratkaisuja ja toimia paitsi opettajilta, mutta myös koko koululta, sen toimintakulttuurilta, rehtorilta ja opetusviranomaisilta (ks. myös Soini-Salomaa 2013).

Erityisesti toivottavassa ja todennäköisessä skenaariossa korostui käsityöopetuksen merkitys ihmisenä kasvulle. Tämän saavuttamiseksi tulisi oppimisessa ja opetuksessa huomioida ihmisen kokonaisvaltaisuus ja kehollisuus. Jos opettajilla ei ole tietotaitoa tai resursseja huomioida oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä, voidaan mennä kohti uhkaavan skenaarion kaltaista tilaa, jossa ei tunnusteta tai tunnisteta kokonaisvaltaisuuden ja kehollisuuden merkityksellisyyttä. Tämä voisi vaikuttaa heikentävästi käsityöopetuksen arvostukseen. Tähän tilaan jouduttaneen helpommin, mikäli opetussuunnitelmat ja tuntijaot tehdään liian voimakkaasti käsityöopetuksen kentän ulkopuolisten toimijoiden näkemysten pohjalta. Tällöin ei välttämättä ymmärretä esimerkiksi käsityöopetuksen merkitystä oppijan korkeamman asteen ajattelutaitojen kehittymiselle, eikä huomioida ihmisen perustarvetta aistinvaraisesta kokemuksesta (ks. esim. Mason 2005; Garber 2002). Todennäköisessä ja uhkaavassa skenaariossa haasteensa käsityöopetuksen tavoitteiden saavuttamiseen luo se, ettei käsityöopettajia enää juurikaan palkata, jolloin opetuksesta vastaavat pääosin muut kuin aineenopettajat. Tämän todennäköisyyttä lisää vuonna 2016 voimaan tuleva tuntijako, jossa käsityöopetuksen painopiste siirtyy alakoulun puolelle. Käsityötä opettavien

tietotaitotason parantaminen ratkaistiin toivottavassa skenaariossa siten, että neljännessä luokasta eteenpäin opetuksesta vastaavat pääsääntöisesti käsityön aineenopettajat (ks. myös Lepistö 2004).

Vuonna 2030 sekä toivottavan että todennäköisen skenaarion mukaan nähdään käsityöalojen (tekstiilityö ja tekninen työ) säilyttäneen omat erityispiirteensä. Edellytyksenä tälle olisi riittävä ajan resursointi molempien käsityöalojen ja niiden tuomien käsityötaitojen oppimiseen (ks. myös Salakari 2009; Kaukinen 2006; Garber 2002). Todennäköiseen ja toivottavaan skenaarioon liitetyt tuotesuunnittelu- ja ilmaisupainotteinen käsityö eivät saaneet asiantuntijoina toimineiden peruskoulun käsityöopettajien kannatusta, sillä opettaja-asiantuntijat kokivat ristiriitaa käsityöopetuksen tavoitteiden ja käytössä olevien resurssien välillä (vrt. kuvio 5). Siksi tulisikin pohtia, luodaanko opetussuunnitelmien tavoitteet liian korkealle ja onko niitä edes mahdollista saavuttaa annettujen resurssien puitteissa. Huomioon tulisi ottaa myös se, aiheutuuko tavoitteiden ja resurssien välisestä ristiriitatilanteesta opettajalle liikaa paineita, etenkin jos perusopetuksen yleisen kasvatustyön määrä lisääntyy tulosten osoittamalla tavalla (ks. myös Kyllönen 2011). Toisaalta tavoitteiden ja resurssien kohtaamattomuuden voidaan nähdä aiheuttavan oppilaille kiireen tunnetta, mikä voi vähentää käsityön hyvinvointivaikutusten toteutumista.

Liian laajat opetussuunnitelmat voivat myös aiheuttaa sitä, etteivät opettajat seuraa opetussuunnitelmien tavoitteita (ks. Jeansson 2009; Hilmola 2009). Sekä uhkaavasta että todennäköisestä skenaariosta voidaan havaita, että kuntatason opetussuunnitelmissa saatetaan tehdä ratkaisuja, joissa valtakunnallisen opetussuunnitelman hyvät tavoitteet eivät toteudu, mikä luo eriarvoisuutta kuntien ja koulujen välille (ks. myös Kyllönen 2011; Luomalahti 2005). Tulevaisuuden koulun ja käsityöopetuksen eriarvoistuminen voi näkyä muun muassa valinnaisuuden lisääntyessä (Soini-Salomaa 2013).

Toivotun ja todennäköisen skenaarion osoittama käsityöopetuksen muuntautumisen tarve (ks. kuvio 5) edellyttää käsityöopetuksen merkityksen jatkuvaa pohtimista. Voidaankin nähdä, että käsityöopetuksessa tulisi painottaa entistä enemmän tulevaisuuden aktiivisen ja hyvinvoivan kansalaisuuden edellyttämiä oppijoiden metataitoja ja kokonaisvaltaista kehitystä (ks. myös Davies ym. 2011; Salo ym. 2011; Rönkkö 2011; Anderson 2008; Luomalahti 2005). Käsityöopetusta tarkasteltaessa voidaan havaita useiden metataitojen olevan sellaisia, joita käsityöopetuksen keinoin pystytään kehittämään ja saavuttamaan (ks.

esim. Pöllänen 2013; 2009; Hilmola 2009; Lepistö 2006; Kaukinen 2006; Mason 2005; Garber 2002).

Toivottavan skenaarion mukaan koulun toiminnan toivotaan kehittyvän taito- ja taideainekeskeiseksi tulevaisuudessa, jolloin käsityö nähdään teorian ja käytännön yhdistävänä oppiaineena ja keskeisenä oppimisen edistäjänä koko koulun toiminnassa (ks. esim. Aalto ym. 2008; Räsänen 2009; Kaukinen 2006). Ilmiöpohjainen oppiminen tuo mukanaan jaetun asiantuntijuuden sekä tiimityön niin opettajien, muiden asiantuntijoiden kuin oppijoidenkin välille. Toivottavaan skenarioon kuuluu myös verkostoituminen, jota koulusta ulospäin suuntautuminen, jaettu asiantuntijuus ja tiimityö edistävät (ks. myös Soini-Salomaa 2013; Aalto ym. 2008).

Toivottavan skenaarion mukaan vuoden 2030 käsityöopetuksessa pyritään vastaamaan sekä yhteiskunnan ja työelämän perusosaamisen tarpeeseen että ihmisen hyvän elämän ja ihmisenä kasvun tarpeisiin (ks. kuvio 5). Käsityöopetuksella ei kuitenkaan toivota olevan liian välineellistä roolia työelämän palvelemisessa, vaan toivottuna nähtiin myös ihmisenä kasvun elementtien huomioiminen. Kuitenkin tulevaisuuden koulutuksen tulee taata oppijoille laaja ja monipuolinen perusosaaminen, sillä peruskoulun tulisi kouluttaa oppijoita myös tulevaisuuden ammatteihin, joita ei vielä tiedetä (ks. Salakari 2009; Voogt & Roblin 2010). Jotta käsityöopetus olisi tulosten mukaan oppijoille mieluista, tulisi pyrkiä osoittamaan opittavien asioiden tarkoitus ja hyöty elämässä sekä nyt että tulevaisuudessa (ks. myös Luomalahti 2005). Nykyhetkessä on nähtävissä esimerkiksi kotitalouden suosion kasvu oppiaineena, minkä arvellaan johtuvan television erilaisista kokkiohjelmista. Myös aineistosta nousi esille medianäkyvyyden merkitys. Mediaa hyödyntämällä voitaisiin mahdollisesti kasvattaa käsityöoppiaineen arvostusta. Voidaankin pohtia sitä, millä tavoin esimerkiksi kotoilu -kulttuurin ja vapaa-ajan käsitöiden tekemisen suosio saataisiin kytkettyä myös käsityöopetukseen.

Aineistosta ei noussut juuri esille käsityön kulttuurinen luonne. Myös koulujen kasvava monikulttuuristuminen ja sen vaikutus opetukseen jäi aineistossa marginaaliin, vaikka tulevaisuuden kouluun liittyvissä tutkimuksissa tämä oli nostettu esiin (ks. esim. Opetusministeriön selvitys 2007). Käsityöopetuksessa voitaisiin paitsi syventää oman kulttuurin tuntemusta myös edesauttaa eri kulttuurien kohtaamista ja kielten oppimista. Käsityö voisi toimia havainnollistavana ja konkreettisena yhteisenä kielenä eri kulttuurien

välillä. (ks. esim. Lappalainen 2005.) Toisaalta Kyllönen (2011) näkee myös erilaiset oppijat tiiviisti osana tulevaisuuden koulun yleisopetusta. Tulosten mukaan käsityöt ja käsillä tekemisen kehittämät taidot parantavat muun muassa keskittymiskykyä ja voivat helpottaa oppimisvaikeuksisten oppijoiden oppimista kehittäen esimerkiksi aivotoimintaa ja ajattelutaitoja (ks. myös Panelius ym. 2013; Garber 2002; Pöllänen & Kröger 2000). Näkyvässä oleva monikulttuurisuuden kasvu sekä erilaisten oppijoiden ja erityisoppilaiden määrän kasvu osana peruskoulun yleisopetusta voidaan nähdä käsityöopetuksen arvoa ja merkitystä kasvattavana tekijänä, mikäli käsillä tekemisen merkitykset ja positiiviset yhteydet niin kulttuurista tietoisuutta lisäävänä kuin oppimisvaikeuksia helpottavana tekijänä tunnustetaan ja tunnustetaan.

Aineistossa nousi esille yhtenä käsityöopetuksen tavoitteena pyrkimys lisätä oppijoiden käsityöharrastuneisuutta, jolloin käsityö voisi toimia voimaannuttavana tekijänä myös kouluajan jälkeen (ks. myös Pöllänen 2013; 2006; Pöllänen & Kröger 2004; 2000). Jotta tämä toteutuisi, tulisi käsityöopetuksen tuottaa onnistuneita oppimiskokemuksia jo kouluaikana. Käsityöopetuksen tulisi olla mahdollisimman monipuolista ja erilaisia oppijoita huomioivaa, jotta jokainen oppija pystyisi nauttimaan käsityöopetuksesta. Toivotusta skenaariosta voidaan myös havaita käsillä tekemisen merkitys osana koko koulun toimintaa sekä käsityöopetuksen vastapainoisuus akateemisille aineille (ks. myös Salo ym. 2011; Jeansson 2009; Johansson 2006; Borg 2006; Garber 2002).

Tänä päivänä erityisesti pienten tuntimäärien ja osassa kouluissa toteutettavan samansisältöisen käsityön voidaan nähdä vaikuttavan siihen, mitä tekniikoita tai taitoja on mahdollista oppia ja millä tavoin. Tulevaisuuden käsityöopetuksen osalta herää lisäksi kysymys siitä, mitä tulevaisuudessa tullaan painottamaan. Toivottavassa skenaariossa on pyrkimys toteuttaa koulusta ulospäin suuntautuvaa opetusta, minkä todelliseen toteuttamiseen on kuitenkin rajoitteita. Tästä syystä sitä ei ole todennäköisessä skenaariossa. Voidaankin pohtia rajoittavatko koulu, sen resurssit ja yleiset säädökset halutunlaisen opetuksen toteuttamista. Jos lainsäädäntö tiukkenee entisestään, täytyy ottaa huomioon kuinka koulun ulkopuolelle laajenevan opetuksen toteuttaminen onnistuu ja uskaltavatko opettajat ottaa vastuun oppilaista koulun ulkopuolisessa opetuksessa.

Käsityöopetuksen tulevaisuus ei ole tällä hetkellä selkeä tai yhdenmukainen. Siihen vaikuttavat monet toisiinsa eri tavoin kytköksissä olevat asiat. Käsityön tekemisen

kokonaisvaltaiset vaikutukset ja merkitys ihmisten elämään on kuitenkin todistettu ja tiedossa (ks. esim. Lepistö 2004). Se on eri asia, kuinka käsityönopetus peruskouluissa pystyy vastaamaan tähän tietämykseen. Kokonaisen käsityöprosessin kautta pystytään luomaan merkittäviä ja monipuolisia oppimiskokemuksia (ks. esim. Lepistö 2006; 2004; Pöllänen & Kröger 2006), mutta antavatko koulu sekä siihen vaikuttavat tahot mahdollisuuden toteuttaa kokonaista käsityötä. Käsityönopetuksen tulevaisuudesta pitäisi voida käydä avointa keskustelua, johon tarvitaan tekeviä ja toisiaan innostavia ihmisiä. Jos käsityönopetuksesta ei voida keskustella ja sen tärkeyttä pystytäkään vakuuttamaan esimerkiksi tieteellisen tutkimuksen keinoin, ei se tulosten mukaan pysy itsestään selvästi osana peruskoulua. Käsityön merkitys kasvatuksen välineenä tulee tiedostaa ja osata pitää voimissaan. Tulevaisuutta rakennetaan tässä hetkessä ja tärkeää on nähdä, mihin suuntaan halutaan mennä.

7.2 Tutkimusprosessin tarkastelua

Kvalitatiivisissa tutkimuksissa luotettavuuden kannalta keskeisintä on koko tutkimusprosessin tarkastelu ja arviointi. Tämän tutkimuksen laadullista luotettavuutta on pyritty parantamaan tarkalla selostuksella tutkimuksen toteuttamisesta luvussa viisi (ks. Hirsjärvi ym. 2007, 227). Seuraavassa tarkastellaan ja arvioidaan vaiheittain koko tutkimusprosessin luotettavuutta.

Tutkielman tavoitteena oli kuvata ja pyrkiä ymmärtämään taito- ja taideaineiden opetukseen, erityisesti käsityönopetukseen, perehtyneiden asiantuntijoiden näkemyksiä peruskoulun käsityönopetuksen tulevaisuudesta. Asiantuntijoiden näkemysten pohjalta luotiin erilaisia tulevaisuuden käsikirjoituksia eli skenaarioita suomalaisesta peruskoulun käsityönopetuksesta vuonna 2030. Tutkimustehtävään soveltuen tutkimusmenetelmiksi valikoitui Delfoi-menetelmä ja skenaariotyöskentely, joiden avulla saatiin asiantuntijajoukon rakentaman aineiston pohjalta luotua skenaarioita. Tulevaisuuden koulutustarpeita tutkittaessa on tämän tutkimuksen menetelmiä hyödynnetty yleisesti lähiaikoina (ks. esim. Soini-Salomaa 2013; Kyllönen 2011). Tämän tutkielman tutkijat pyrkivät selvittämään tutkimuksen alussa tarkasti menetelmän toteuttamistavat sekä logiikan ja noudattivat niitä läpi koko tutkimusprosessin.

Tutkielman tekijöinä oli kaksi tutkijaa koko tutkimusprosessin ajan, jolloin toteutui tutkijatriangulaatio. Tutkijatriangulaatio tuo luotettavuutta tutkimusprosessiin (ks. Hirsjärvi ym. 2007, 228), sillä se mahdollistaa jatkuvan oman ajattelun tarkastelun sekä

kriittisen palautteen antamisen ja saamisen. Kahden tutkijan on myös helpompi sisäistää laaja aineisto ja havaita sen kaikki ulottuvuudet. Tutkijat käyttivät aineiston analyysissä rinnakkaista analyysiä hyödyntäen yhteisiä käsittelysääntöjä ja vertasivat sitten havaintoja keskenään. Tämän voidaan nähdä parantaneen analyysin luotettavuutta, sillä tutkijoiden aineistosta tekemät havainnot ja tulkinnat olivat keskenään yhteneviä. (Ks. Anttila 2005, 517.) Tutkijat ovat tiedostaneet ja pyrkineet minimoimaan omien arvojen ja ennakkokäsityksiensä vaikutukset koko tutkimusprosessin ajan. Tulevaisuudentutkimus on kuitenkin aina arvorationaalista (Malaska 2003), minkä voidaan nähdä korostuneen erityisesti toivottavaa ja uhkaavaa skenaariota laadittaessa.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida lisänneen sen, että tutkimuksen ensimmäinen kierros toteutettiin väitteiden sijaan vapaamuotoisena kirjoitelmana. Tällä pyrittiin välttämään se, että tutkijoiden omat ennako-oletukset olisivat vaikuttaneet aineiston muodostumiseen (ks. esim. Kuusi 2003, 223). Tutkijoiden vaikutus on pyritty minimoimaan ja koko tutkimusprosessi raportoimaan tarkasti ottaen huomioon tutkijoiden vaikutus sen kulkuun. Tutkimuksessa huomioitiin siis tutkijoiden avoin subjektiviteetti ja presuppositiot, eikä tutkijoiden vaikutusta aineiston rakentumiseen ja tutkimustuloksiin voida kokonaan kieltää (ks. Eskola & Suoranta 1998, 211; Malaska 2003, 13).

Tutkielmassa aineiston hankinta ja analyysi tapahtuivat yhtäaikaaisesti Delfoi-menetelmän luonteesta johtuen. Tutkielman laadun takaamiseksi tutkimukseen osallistuneiksi asiantuntijoiksi valikoitiin mahdollisimman laaja ja asiantunteva joukko. Asiantuntijuuteen pohjautuvan Delfoi-menetelmän avulla pyritään saavuttamaan mahdollisimman laaja ymmärrys tutkittavasta aiheesta (Kuusi 2003). Tutkielman luotettavuuden kannalta voidaan pohtia sitä, käyttivätkö asiantuntijat vastatessaan parasta mahdollista tietoaan (ks. esim. Kuusi 2003, 211; vrt. emt., 212.) Asiantuntijoiden huolellinen valinta ei välttämättä takaa parasta mahdollista tietoa, mutta Delfoi-menetelmä ja sen kolme eri kierrosta antavat tutkijoille mahdollisuuden vaatia asiantuntijoilta lisäperusteluja sekä argumentteja toisten esittämiin kantoihin (ks. Kuusi 2003, 206). Tällöin sekä aineisto että analyysi pääsivät syvenemään spiraalimaisin kierroksin hermeneuttisen kehän tavoin. Tutkijoiden pyrkimyksenä oli tulkita, ymmärtää ja kehittää tietoa asiantuntijoiden näkemysten pohjalta. Tätä kautta saavutettiin ymmärrys, jonka avulla vuoden 2030 käsityönopetus saatiin liitettyä osaksi laajempaa kontekstiaan. (ks. Anttila 2005, 280–281, 312.)

Kuusen (2003, 216) mukaan onnistunut Delfoi-tutkimus rakentuu jäsennellystä keskustelusta, jossa argumenttien ja esitettyjen väitteiden pätevyyttä arvioidaan. Arviointi tapahtuu sekä asiantuntijajoukon että tutkijoiden toimesta. Sitä tulee tehdä esitettyjen väitteiden ja rakennettujen skenaarioiden osalta sekä niiden toteutumisesta, että niiden tärkeydestä, toivottavuudesta ja toteutumisen erilaisista mahdollisuuksista (emt., 216). Tässä tutkimuksessa asiantuntijoille annettiin jokaisella kierroksella mahdollisuus kommentoida ja perustella näkemyksiään niin kyseiseltä kuin aiemmilta kierroksilta. Kolmannella kierroksella asiantuntijoilta haettiin perusteluja alustaviin tulevaisuuskuviin (liite 4), jotka muokkaantuivat nykyisen kaltaisiksi näiden perustelujen myötä. Tutkijat pyrkivät luomaan skenaarioista mahdollisimman ristiriidattomat sekä arvioimaan aineiston suhdetta skenaarioihin.

Kolmen aineistonkeruukierroksen myötä aineiston voitiin tulkita saavuttaneen saturaation eli kylläisyyden, joka näkyi asioiden toistuvuutena niin asiantuntijoittain kuin heidän välillään (ks. Eskola & Suoranta 1998, 63). Asiantuntijoilta kerätyn aineiston voidaan nähdä olevan sekä sisältörikas että hedelmällinen, sillä tulokset herättävät uusia kysymyksiä sekä nostavat esiin ongelmakohtia ja laittavat ajattelemaan asioita uudelleen ja uusin tavoin Anttilan (2005, 186, 521) kuvaamalla tavalla.

Asiantuntijoilta kerätyn aineiston pohjalta luodut skenaariot eli tutkimuksen tulokset voidaan nähdä uskottavina. Laaja ja pätevä asiantuntijajoukko antoi laadukkaan aineiston, jonka pohjalta tutkijoiden oli mahdollista luoda erilaisia skenaarioita käsityönopetuksesta vuonna 2030. Tutkimuksen toistuvat aineistonkeruukierrokset edesauttoivat tutkijoiden tulkintojen ja käsitteellistysten vastaamista asiantuntijoiden käsitysten kanssa, jolloin voidaan puhua tutkimuksen uskottavuudesta (ks. Eskola & Suoranta 1998, 212). Anttilan (2005, 522) mukaan jokainen hyvä tutkimus tuo jotakin uutta, jota ei aiemmin ole huomioitu tai ajateltu. Tämän lisäksi hyvä tutkimus tarjoaa tietoa tulosten käytäntöön panemiseksi. Skenaariot ja erityisesti niissä olevat tulevaisuuspolut voidaan nähdä tällaisina käytänteinä, joita voidaan hyödyntää käytännön toiminnassa ja päätöksenteossa. Tulosten merkittävyyttä ja hyödynnettävyyttä lisää tutkimustulosten vahvistuvuus suhteessa aiempaan tutkimustietoon (ks. Eskola & Suoranta 1998, 213), sillä tutkimustulosten suhde ilmiöstä olevaan aiempaan tutkimukseen on melko yhtenäinen. Osaltaan tähän voidaan nähdä vaikuttaneen tutkimukseen valikoituneen asiantuntijajoukon teoreettisen osaamisen. Mannermaan (2003, 37) mukaan tulevaisuudentutkimus on onnistunut, kun siinä yhdistyy yhteiskunnallinen vaikuttavuus

ja tutkimuksellinen pätevyys. Tämän tutkielman todellinen vaikuttavuus tulee näkyviin vasta jonkin ajan kuluttua sen valmistuttua, mutta tutkimusta tehtäessä se on ollut yhtenä tavoitteena.

7.3 Jatkotutkimusaiheita

Tutkielman tavoitteena oli kuvata ja pyrkiä ymmärtämään taito- ja taideaineiden opetukseen, erityisesti käsityönopetukseen, perehtyneiden asiantuntijoiden näkemyksiä peruskoulun käsityönopetuksen tulevaisuudesta. Asiantuntijoiden näkemysten pohjalta luotiin erilaisia tulevaisuuden käsikirjoituksia eli skenaarioita suomalaisesta peruskoulun käsityönopetuksesta vuonna 2030. Tutkimuskysymykseksi muodostui, millaisia ovat alan asiantuntijoiden näkemysten pohjalta luodut skenaariot peruskoulun käsityönopetuksesta vuonna 2030.

Jatkotutkimuksessa aihetta voisi tutkia hyödyntäen laajempaa joukkoa käsityönopetuksen tulevaisuuteen vaikuttavista asiantuntijoista. Tällöin mukaan voitaisiin ottaa laajemmin myös muita kuin suoranaisesti käsityönopetukseen suuntautuneita henkilöitä, kuten päättäjiä sekä muita koulutuksen ja opetuksen kentällä toimijoita. Tutkimuksen toteutus voisi pohjautua Delfoi-menetelmässä toisinaan hyödynnettäviin asiantuntijapaneeleihin, joissa pääsisi syntymään kasvokkaisia keskusteluja eri asiantuntijoiden välillä. Tällöin olisi mahdollista saada laajempia ja syvempiä näkökulmia tulevaisuuden käsityönopetuksesta. Toisaalta suomalaisen käsityönopetuksen suhteuttaminen muissa maissa toteutettavaan käsityönopetukseen ja sen tulevaisuuteen voisi avata uusia näkökulmia myös suomalaisen käsityönopetuksen ja koulutuksen kehittämiseen.

Jatkotutkimuskohteena asiantuntijoiksi voitaisiin valita peruskoulun käsityönopettajat tai käsityötä opettavat luokanopettajat, jolloin aiheesta voisi olettaa nousevan esiin uudenlaisia näkökulmia erityisesti käytännön toteutuksen suhteen. Tutkimuksen kohteena voisivat olla myös opettajien näkemykset tämän tutkimuksen tuloksista. Myös vertaileva tutkimus opettajien ja opettajakouluttajien tai muiden asiantuntijoiden näkemysten välillä voisi avata aiheesta uusia näkökulmia. Koska tutkimustuloksissa nousi esille ilmiöpohjainen opetus tulevaisuuden peruskoulussa, tarpeellista olisi tutkia myös käsityönopetuksen tavoitteita ja sisältöjä suhteessa siihen. Tämä tutkielma luo kuvaa peruskoulun käsityönopetuksesta

tulevaisuudessa sekä antaa keinoja tulevaisuuden käsityöopetuksen suuntaamiseen haluttuun suuntaan.

LÄHTEET

Aalto, H-K., Ahokas, I. & Kuosa, T. 2008. Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030 - Menestyksen eväät tulevaisuudessa. Hankkeen loppuraportti. Tulevaisuuden tutkimuskeskus TUTU-julkaisuja 1/2008.

Anderson, R. 2008. Implications of the information and knowledge society for education. Teoksessa J. Voogt & G. Knezek (toim.), International handbook of information technology in primary and secondary education. New York: Springer, 5–22.

Anttila, E. 2013. Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia koulu yhteisössä. 37 ACTA SCENICA. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Anttila, P. 2005. Ilmaisuu, teos tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina: Akatiimi.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. 2011. Defining 21st century skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw & E. Care (toim.). Assessment and teaching of 21st century skills. New York: Springer, 17–66.

Borg, K. 2006. What is sloyd? A question of legitimacy and identity. Teoksessa K. Borg & P-O. Erixon (toim.) Tidskrift för lärarutbildning och forskning. Journal of Research in Teacher Education. Theme: Sloyd – Tradition in transition. 13(2–3), 35–51. Luettu 11.8.2014. http://www.lh.umu.se/digitalAssets/5/5465_lofu_nr2-3_2006.pdf#page=34

Davies, A., Fidler, D. & Gorbis, M. 2011. Future Work Skills 2020. Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute. Luettu 13.5.2014. http://www.urv.cat/media/upload//arxiu/CAE/oprofessional/future_work_skills_2020.pdf

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Gummerus.

Garber, E. 2002. Craft Education in Finland: Definitions, Rationales, and the Future. International Journal of Art & Design Education, 21 (2), 132–145. Luettu 20.5.2014. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-5949.00308/pdf>

Heinonen, S., Kurki, S., Kuusi, O., Ruotsalainen, J., Salminen, H. & Viherä, M-L. 2013. Tulevaisuudentutkimuksen käsitteitä. Teoksessa O. Kuusi, T. Bergman & H. Salminen (toim.) Miten tutkimme tulevaisuuksia? Helsinki: Tulevaisuuden tutkimuksen seura, 248–266.

Hietanen, O. & Rubin, A. 2004. Oppimisympäristöjen tulevaisuus, Tutkimuksen ja yhteiskunnan haasteita. Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Turun Kauppakorkeakoulu. Luettu 14.5.2014. http://www.utu.fi/fi/yksikot/ffrc/julkaisut/tutu-julkaisut/documents/tutu_2004-4.pdf

Hilmola, A. 2009. Käsitteiden opetuksen suunnittelun ja toteutuksen alkuperää etsimässä. Tutkimus käsitteiden teknisen työn sisältöjen opetuksen suunnittelua ja toteutusta ohjaavista tekijöistä peruskoulun yläluokilla. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C: Osa 291. Turku: Turun yliopisto

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi
- Hyrsky K. 2006. Käsityön oppimisen merkitys ammattikäsityön kannalta – Cygnaeus ja nykypäivän haasteet. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia: puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Hamina: Akatiimi, 167–173.
- Ihatsu, A-M. 2006. Käsityö - uusiutuva luonnonvara. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia: puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Hamina: Akatiimi, 19–39.
- Ilmiöpohjainen oppiminen ja opetus. 2014. Luettu 4.6.2014. <http://ilmiopohjaisuus.ning.com/>
- Jeansson, Å. 2009. What is Knowledge in the Swedish School Subject Sloyd? - Teachers Opinions of the Contents in Sloyd. Teoksessa Kaukinen, L. (toim.) Proceedings of the Crafticulation & Education Conference. Research in Sloyd Education and Crafts Science A:14/2009. Helsinki: NordFo, 268–274. Luettu 11.8.2014. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10224/4810/Kaukinen_verkko.pdf?sequence=2
- Johansson, M. 2006. The work in the classroom for sloyd. Teoksessa K. Borg & P-O. Erixon (toim.) Tidskrift för lärarutbildning och forskning. Journal of Research in Teacher Education. Theme: Sloyd – Tradition in transition. 13(2–3), 153–171. Luettu 10.4.2014. http://www.lh.umu.se/digitalAssets/5/5465_lofu_nr2-3_2006.pdf#page=152
- Järvinen, J. 2009. Voimaantumisen (empowerment) arvioinnin haasteita. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 11(1), 8–17. Luettu 17.11.2014. http://www.okka-saatio.com/aikakauskirja/arkisto/2009-1/Ammatti09_Jarvinen8_17_2.pdf
- Kamppinen, M., Malaska, P. & Kuusi, O. 2003. Tulevaisuudentutkimuksen peruskäsitteet. Teoksessa M. Kamppinen, O. Kuusi & S. Söderlund (toim.) Tulevaisuudentutkimus. Perusteet ja sovellukset. SKS, Toimituksia 896. Helsinki: Tallprint, 19–53.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Juva: PS-Kustannus.
- Kantola, J. 1997. Cygnaeuksen jäljillä käsityöopetuksesta teknologiseen kasvatukseen. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 133. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Karppinen, S. 2005. Mitä taide tekee käsityöstä? Käsityötaiteen perusopetuksen käsitteellinen analyysi. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Luettu 11.6.2014. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/karppinen/mitataid.pdf>
- Kaukinen, L. 2006. Käsityöoppiaineen arvo ja merkitys sekä opettajankoulutuksen järjestäminen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 39. Helsinki, 76–90.
- Kaukinen, L. 2009. Miksi käsityötä peruskouluun? Teoksessa M. Metsärinne (toim.) Käsityökasvatus tieteenalana 20v - Sloyd Education 20 Years as Discipline. Research in Sloyd Education and Crafts Science. A: 15/2009. Vaasa: NordFo, 47–56.

Kojonkoski-Rännäli, S. 1995. Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C: Osa 109. Turku: Turun yliopisto.

Kojonkoski-Rännäli, S. 2006a. Käsityön kaunis tulevaisuus. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Artefakta 17. Tampere: Akatiimi, 97–107.

Kojonkoski-Rännäli, S. 2006b. Tulevaisuuden käsityötaito. Futura 25 (1), 109–113. Luettu 6.5.2014. <http://www.kaspaikka.fi/opettajanpoyta/artikkeleja/kojonkoski-rannali-futurassa.htm>

Komiteamietintö 1970:A4. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Komiteamietintö 1970:A5. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kuusi, O. 2003. Delfoi-menetelmä. Teoksessa M. Kamppinen, O. Kuusi & S. Söderlund (toim.) Tulevaisuudentutkimus. Perusteet ja sovellukset. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 896. Helsinki: Tallprint, 204–225.

Kuusi, O. 2013. Delfoi-menetelmä. Teoksessa O. Kuusi, T. Bergman & H. Salminen (toim.) Miten tutkimme tulevaisuuksia? Helsinki: Tulevaisuuden tutkimuksen seura, 248–266.

Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Turku: Turun yliopisto. Luettu 7.5.2014. <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/76724/vaitoskirja2012Kuuskorpi.pdf?sequence=1>

Kyllönen, M. 2011. Tulevaisuuden koulu ja johtaminen - skenaariot 2020-luvulla. Acta Universitatis Tamperensis 1678. Tampere: Tampereen yliopisto.

Lappalainen, E-M. 2005. Kulttuurisesti sensitiivinen opettajuus. Käden, kielen ja kulttuurin oppimisen yhdistäminen maahanmuuttajien koulutuksessa ja opettajan kasvupolulla. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, akateeminen väitöskirja. Saarijärvi: Gummerus.

Lehtonen, K., Juvonen, A. & Ruismäki H. 2013. The multiple aims of arts education to support sustainable development. Teoksessa U. Härkönen (toim.) Reorientation of Teacher Education towards Sustainability through Theory and Practice. Proceedings of the 10th International JTEFS/BBCC Conference. Publications of the University of Eastern Finland, Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology No 7, 263–274 Luettu 4.8.2014. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1112-4/urn_isbn_978-952-61-1112-4.pdf

Lepistö, J. 2004. Käsityö kasvatuksen välineenä. Seurantatutkimus opiskelijoiden käsityötä koskevien käsitysten jäsenyntyisyydestä ennen luokanopettajakoulutuksen käsityön peruskurssin opintoja ja niiden jälkeen. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C: Osa 219. Turku: Turun yliopisto

- Lepistö, J. 2006. Käsiyöoppiaineen tulevaisuuden haasteet luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) *Tekstejä ja kangastuksia: puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta*. Hamina: Akatiimi, 158–166.
- Linestone, H. & Turoff, M. 2002. *The Delphi Method. Techniques and Applications*. Luettu 21.1.2014. <http://is.njit.edu/pubs/delphibook/delphibook.pdf>
- Linturi, H. & Rubin, A. 2011. Toinen koulu, toinen maailma. Oppimisen tulevaisuus 2030. Tulevaisuuden tutkimuskeskus TUTU-julkaisuja 1/2011. Luettu 19.3.2014. http://www.utu.fi/fi/yksikot/ffrc/julkaisut/tutu-julkaisut/documents/tutu_2011-1.pdf
- Luomalahti, M. 2005. Naisopiskelijoiden teknologiasuuntautuminen luokanopettajakoulutuksessa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1065. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Malaska, P. 2003. Tulevaisuustietoisuus ja tulevaisuuteen tunkeutuminen. Teoksessa M. Vapaavuori & S. von Bruun (toim.) *Miten tutkimme tulevaisuutta?* Helsinki: Tulevaisuuden tutkimuksen seura, 9–16.
- Mannermaa, M. 2003. Tulevaisuudentutkimus tieteellisenä tutkimusalana. Teoksessa M. Vapaavuori & S. von Bruun (toim.) *Miten tutkimme tulevaisuutta?* Helsinki: Tulevaisuuden tutkimuksen seura, 24–38.
- Mannermaa, M. 2004. *Heikoista signaaleista vahva tulevaisuus*. Helsinki: WSOY
- Marjanen, P. 2012. Koulukäsityö vuosina 1866–2003. Kodin hyvinvointiin kasvattavista tavoitteista kohti elämänhallinnan taitoja. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C: Osa 344. Turku: Turun yliopisto.
- Mason, R. 2005. The Meaning and Value of Craft. Teoksessa R. Hickman (toim.) *Art education 11-18: meaning, purpose and direction*. 2nd ed. London: Continuum, 124–142.
- Meristö, T. 2013. Skenaariotyöskentely strategisessa johtamisessa. Miksi skenaarioita? Teoksessa O. Kuusi, T. Bergman & H. Salminen (toim.) *Miten tutkimme tulevaisuuksia?* Helsinki: Tulevaisuuden tutkimuksen seura, 248–266.
- Metsärinne, M. 2008. Suomen koulukäsityön neljä aikakautta opetussuunnitelmien ja teknisen työn oppikirjojen kuvauksena: kohti monipuolista koulukäsityön tutkimusta ja käytänteitä. *Research in Sloyd Education and Crafts Science*. A: 13/2008. Vaasa: NordFo.
- Norrena, J., Kankaanranta, M. & Nieminen, M. 2011. Kohti innovatiivisia opetuskäytänteitä. Teoksessa M. Kankaanranta (toim.) *Opetusteknologia koulun arjessa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 77–100.
- Nuutinen, A., Soini-Salomaa, K. & Kangas, K. 2014. Käsityön tulevaisuus elinikäisenä osaamisena - visioita, haasteita ja mahdollisuuksia. Teoksessa S. Karppinen, A. Kouhia & E. Syrjäläinen (toim.) *Kättä pidempää. Otteita käsityön tutkimuksesta ja käsitteellistämisestä*. Kotitalous- ja käsityötieteen julkaisuja 33. Helsinki: Helsingin yliopisto, 203–219.

OECD. 2001. Schooling for tomorrow. What Schools for the Future. Education and Skills. Paris: CERI.

OECD. 2004. Schools and the Future. Luettu 16.5.2014.
<http://www.oecd.org/innovation/research/2499025.pdf>

Opetusministeriö. 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44.

Panelius, M., Santti, R. & Tuusvuori, J.S. 2013. Käsikirja. Helsinki: Teos.

Prensky, M. 2001. Digital Game- Based Learning Chapter 3. New York: McGraw-Hill.
Luettu 24.4.2014. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Ch3-Digital%20Game-Based%20Learning.pdf>

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus

Perusopetuksen opetussuunnitelman 2016 perusteluonnokset. 2014. Luettu 15.5.2014.
<http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset>

Pietikäinen, I. 2006. Käsityön kaksi ulottuvuutta. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia: puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Hamina: Akatiimi, 78–85.

Pöllänen, S. & Kröger, T. 2000. Käsityön erilaiset merkitykset opetuksen perustana. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä: kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajakoulutuslaitos, 233–253. Luettu 17.3.2014. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/kipinat/PDFt/SPetTK2.pdf>

Pöllänen, S. & Kröger, T. 2004. Näkökulmia kokonaiseen käsityöhön. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) Tutkiva opettajankoulutus - Taitava opettaja. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajakoulutuslaitos, 160–172. Luettu 16.5.2014. http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/pdf/polla_kroger.pdf

Pöllänen, S. & Kröger, T. 2006. Kokonainen ja ositettu käsityö paradigmana maailmoina: näkökulmia ja tulevaisuudensuuntia. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Artefakta 17. Hamina: Akatiimi, 86–96.

Pöllänen, S. 2002. Yhteinen käsityö sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta tarkasteltuna. Teoksessa P. Nuutinen & E. Savolainen (toim.) 50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa, 219–224. Luettu 11.8.2014. <http://sokl.uef.fi/juhlakirja/PDFt/27Sinikk.pdf>

Pöllänen, S. 2006. Käsityö harrastajien psyykkisen hyvinvoinnin tukena. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen

tulevaisuudesta. Artefakta 17. Hamina: Akatiimi, 66-77.

Pöllänen, S. 2008. Käsityö terapiana ja terapeuttisena toimintana. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.) Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia kuninkaankartanonmäeltä. Savonlinna: Joensuun yliopisto, 91–105. Luettu 9.9.2014. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/index.htm>

Pöllänen, S. 2009. Contextualising Craft: Pedagogical Models for Craft Education. *International Journal of Art & Design Education*. 28 (3). 249–260. Luettu 14.07.2014. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.2009.01619.x/pdf>

Pöllänen, S. 2012. Käsityö ja psyykinen hyvinvointi käsityön tutkimuskentässä. *AMK-lehti // Journal of Finnish Universities of Applied Sciences*, 1/2012. Luettu 4.8.2014. <http://www.uasjournal.fi/index.php/uasj/article/viewFile/1363/1289>

Pöllänen, S. 2013. Homing and downshifting through crafts. Teoksessa U. Härkönen (toim.) Reorientation of Teacher Education towards Sustainability through Theory and Practice. *Proceedings of the 10th International JTEFS/BBC Conference. Publications of the University of Eastern Finland, Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology No 7*, 275- 290. Luettu 4.8.2014. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1112-4/urn_isbn_978-952-61-1112-4.pdf

Raivola, R. 2003. Esipuhe teoksessa *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia 1/2000. Helsinki: Edita, 6. Luettu 26.5.2014. <http://www.viksu.fi/Tiedostot/Tiedostot/Julkaisut/Vaikuttavuutta%20koulutukseen.pdf#page=169>

Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampereen yliopisto. Luettu 2.6.2014. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66741/978-951-44-8456-8.pdf?sequence=1>

Rubin, Anita. 2002. Skenaariotyöskentely tulevaisuudentutkimuksessa. Luettu 24.3.2014. http://www.futunet.org/fi/materiaalit/metodit/2_metodit/2_skenarix?C:D=347698&selres=347698

Räsänen M. 2009. Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Artikkelijulkaisussa A. Aro, M. Hartikainen, M. Hollo, H. Järnefelt, E. Kauppinen, H. Ketonen, M. Manninen, M. Pietilä & P. Sinko (toim.) *Taide ja taito - kiinni elämässä: TAITAI taide- ja taitokasvatus*. Helsinki: Opetushallitus, 28–39.

Räsänen, M. 2010. Taide, taitaminen, tietäminen – kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. *Synnyt/Origins* 3/2010, 48–61.

Räsänen, M. 2013. Visuaalinen monilukutaito - Luokanopettajaksi opiskelevien monikulttuurisuus käsitykset ja kuvataide. *Kasvatus* 44 (3), 270–285.

Rönkkö, M-L. 2011. Käsityön monet merkitykset. Opettajankoulutuksen opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset ja niiden huomioon ottaminen käsityön opetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C: Osa 317. Turku: Turun yliopisto.

- Salakari, H. 2009. Toiminta ja oppiminen - koulutuksen kehittämisen tulevaisuuden suuntaviivoja ja menetelmiä. Eduskills Consulting. Helsinki: Hakapaino.
- Salo, M., Kankaanranta, M., Vähähyppä, K. & Viik-Kajander, M. 2011. Tulevaisuuden taidot ja osaaminen. Asiantuntijoiden näkemyksiä vuonna 2020 tarvittavasta osaamisesta. Teoksessa M. Kankaanranta & S. Vahtivuori-Hänninen (toim.) Opetusteknologia koulun arjessa II. Jyväskylän yliopisto, 19–40.
- Seitamaa-Hakkarainen P., Pöllänen, S., Luutonen, M., Kaipainen, M., Kröger, T., Raunio, A-M., Sipilä, O., Turunen, V., Vartiainen, L. & Heinonen, A. 2007. Käsityötieteen ja käsityömuotoilun sekä teknologiakasvatuksen tutkimusohjelma Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 100. Luettu 22.11.2013. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-004-8/urn_isbn_978-952-219-004-8.pdf
- Seitamaa-Hakkarainen P. 2010. Searching New Values for Craft Education: Can Design Based Learning Be a Solution. A. Rasinen & T. Rissanen (toim.) In the Spirit of Uno Cygnaeus: Pedagogical Questions of Today and Tomorrow, 71–89. Luettu 28.3.2014. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/25469/9789513940461.pdf?sequence=2>
- Seppälä, Y. 2013. Tulevaisuustaulukkomenetelmänä - Sovelluksena vanhustenhuolto. Teoksessa O. Kuusi, T. Bergman & H. Salminen (toim.) Miten tutkimme tulevaisuuksia? Helsinki: Tulevaisuuden tutkimuksen seura, 137–153.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Akateeminen väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Soini-Salomaa, K. 2013. Käsi- ja taideteollisuusalan ammatillisia tulevaisuudenkuvia. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Luettu 13.3.2014. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/41734>
- Syrjäläinen, E. 2003. Käsityön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä: Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Luettu 29.4.2014. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kotit/vk/syrjalainen/kasityon.pdf>
- Vartiainen, H. 2014. Principles for design-oriented pedagogy for learning from and with museum objects. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology 60. Itä-Suomen yliopisto: Joensuu.
- Vartiainen, L. 2010. Yhteisöllinen käsityö. Verkostoja, taitoja ja elämyksiä. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology 4. Itä-Suomen yliopisto: Joensuu.
- Voogt, J. & Roblin, N. P. 2010. 21st Century skills. Discussion paper. University of Twente. Enschede. Alankomaat. Luettu 4.4.2014. http://opite.pbworks.com/w/file/attach/61995295/White%20Paper%2021stCS_Final_ENG_de f2.pdf

LIITE 1 Ensimmäisen kierroksen saatekirje

Käsityönopetus Suomessa vuonna 2030

Hyvä opetuksen asiantuntija,

olemme tekemässä opinnäytetyötä käsityönopetuksen tulevaisuudesta. Tutkimuksen tavoitteena on asiantuntijatiedon pohjalta luoda kuvia peruskoulun käsityönopetuksesta vuonna 2030. Sen tarkoituksena on myös herättää yleistä keskustelua käsityönopetuksen tulevaisuudesta. Opinnäytetyömme ohjaa käsityötieteen professori Sinikka Pöllänen.

Toivoisimme, että pystyisit osallistumaan tutkimukseemme yhtenä asiantuntijoista. Monipuolisen aineiston saamiseksi haluamme asiantuntijoiksi mahdollisimman laajan joukon henkilöitä opetuksen eri kentillä (tutkimus, koulutus, käsityönopetus ja hallinto). Tämän vuoksi sinun osallistumisesi on tärkeää.

Tutkimus toteutetaan Delfoi-menetelmää hyödyntäen. Aineistonkeruussa on kolme eri vastauskierrosta. Ensimmäinen kierros toteutuu tulevaisuudenmuisteluna, jossa jokainen vastaaja kirjoittaa vapaamuotoisen kuvitelmansa tulevaisuudesta. Seuraavat kierrokset toteutetaan aikaisemmilla kierroksilla esiin nousseiden vastausten pohjalta. Tällöin vastaajilla on mahdollisuus korjata omia kannanottojaan sekä luoda vasta-argumentteja toisten asiantuntijoiden kannanottoihin.

Vastauksia käsitellään luottamuksellisesti ja niin, ettei yksittäisiä vastauksia voida tunnistaa jälkeenkäin. Alla linkki tutkimuksemme vastauslomakkeeseen.

<https://elomake.uef.fi/lomakkeet/8025/lomake.html>

Toivomme, että vastaisit mahdollisimman pian, kuitenkin pe 31.1.2014 mennessä.

Yhteistyöstä kiittäen,

Katariina Tuikkala (kattu@student.uef.fi),
Valpu Perkkiö (valpup@student.uef.fi)

LIITE 2 Ensimmäisen aineistonkeruukierroksen tehtävänanto

Tulevaisuudenmuistelu

Kuvittele olevasi vuodessa 2030.

Millaisena näet peruskoulun käsityöopetuksen tuolloin? Pohdi tulevaisuuden käsityöopetusta ja sen merkityksiä.

Voit hyödyntää kirjoituksessasi alla olevaa Marjo Kyllösen (2011, 13) Tulevaisuuden koulun tehtäväkenttä-kuviota.



LIITE 3 Toisen kierroksen aineistokeruulomakkeen väitteet ja lista

Käsityöopetus Suomessa vuonna 2030

Nyt on alkamassa opinnäytetyömme aineistonkeruun toinen kierros.

Olemme luoneet ensimmäisellä kierroksella saatujen kirjoitusten pohjalta 22 väitettä ja listan tulevaisuuden käsityöopetuksessa mahdollisesti painottuvista asioista. Tällä kierroksella väitteet luokitellaan niiden toivottavuuden ja todennäköisyyden mukaan. Lisäksi väitteille voidaan luoda lisäperusteluja sekä vasta-argumentteja.

Tämän kierroksen jälkeen toteutetaan vielä kolmas kierros, jossa tehdään loppukoonti.

Luokittele alla olevat väitteet asteikolla 1-4 sekä sen toteutumisen todennäköisyyden että toivottavuuden suhteen.

Lisäksi voit luoda haluamillesi väitteille lisäperusteluja tai vasta-argumentteja.

1 epätodennäköinen/ epätoivottava

2 melko epätodennäköinen/ epätoivottava

3 melko todennäköinen/ toivottava

4 todennäköinen/ toivottava

0 en osaa sanoa

1. Vuonna 2030 kasvatuksen poliittinen näkökulma vahvistuu.
2. Käytännön käsityöopetus ei muutu juurikaan vuoteen 2030 mennessä.
3. Vuonna 2030 käsityöopetukseen käytettävät tuntimäärät ovat lisääntyneet nykyisestä.
4. Vuonna 2030 käsityö on yhä harvempien oppiaine.
5. Vuonna 2030 käsityötä opetetaan täysin oppilaan kiinnostuksen kohteiden mukaan, jolloin jokainen voi hyödyntää oppimisessa omia vahvuuksiaan.
6. Vuonna 2030 käsityöhön on luotu oppilaan koko koulu-uraa kuvaavat tavoitteet (esim. koulu-uran aikana opitaan jokin tekniikka perusteellisesti tai osallistutaan jonkin pitkäjänteisen käsityöllisen hankkeen suunnitteluun ja toteutukseen tms.).
7. Vuonna 2030 käsityötekniikoiden opettamisen määrä on vähentynyt runsaasti.
8. Vuonna 2030 käsityöopetuksessa pyritään luomaan voimaannuttavia oppimiskokemuksia, jotka vahvistavat oppilaan osaamista, ilmaisua ja innostavat kehittymään.
9. Vuonna 2030 käsityöopetuksen päätavoitteita ovat oppilaan kasvaminen ihmisenä ja vahvan identiteetin muodostuminen.
10. Vuonna 2030 käsityöopetuksen vähyys lisää mielenterveysongelmia ja laskee kouluviihtyvyyttä.

11. Vuonna 2030 käsityön opetus pohjautuu tuotesuunnittelu- ja ilmaisupainotteiseen käsityöhön jolloin mallipainotteisen ja taitopainotteisen käsityön osuus on hyvin pieni käsityönopetuksessa.
12. Vuonna 2030 oppilaiden kädentaidot ovat heikot ja välineiden käsittely on hankalaa.
13. Vuonna 2030 käsityönopetus on yhteistyön tekemistä projektien muodossa eri tahojen sekä asiantuntijoiden kanssa. Opetusta leimaa "ulos koulusta" -ajatus.
14. Vuonna 2030 käsityönopetuksen sisällöt luodaan vuosittaiseen tarpeeseen eivätkä kuntapohjaiset opetussuunnitelmat enää määrittele niitä.
15. Vuonna 2030 käsityönopettaja on tekemässä ja oppimassa uutta yhdessä oppilaiden kanssa.
16. Vuonna 2030 koulut ovat oman paikkakuntansa "kulttuurilaitoksia", koska koulun oppimisprojektien tuloksena syntyy paljon mediassa ja paikan päällä esitettävää laadukasta materiaalia.
17. Vuonna 2030 koulut ovat vetäneet lähiympäristön mukaan kestävän kehityksen toimintaan, jossa pyritään paikallisella tasolla vaikuttamaan globaaleihin ongelmiin.
18. Vuonna 2030 käsityö nähdään nykyistä voimakkaammin yleissivistävänä ja laaja-alaisena oppiaineena, jolloin käsityöllä on keskeinen merkitys koko koulun toiminnassa sekä oppimisen edistäjinä.
19. Vuonna 2030 käsityö-oppiaineen rooli on tuoda kokeellisia ja konkreettisia käytännön työn tekemisen kokemuksia opittavien ilmiöiden ymmärtämiseen.
20. Tulevaisuuden käsityönopetus painottaa projektien hallinnan ja innovoinnin taitoja, joita tulevaisuuden työelämässä tarvitaan.
21. Vuonna 2030 tarve on enemmän tietojenkäsittely- ja ohjelmointitaidoilla kuin käsityötaidoilla.
22. Vuonna 2030 käsityöalat ovat lähentyneet toisiaan entisestään ja ne menevät kohti laaja-alaista teknologiakasvatusta.

Tulevaisuuden käsityönopetuksessa painottuvia asioita

Alla on listattu tulevaisuuden käsityönopetuksessa mahdollisesti painottuvia asioita, jotka nousivat esiin ensimmäisellä kierroksella. Arvioi niiden todennäköisyyttä osana käsityönopetusta vuonna 2030. Perustele valintojasi halutessasi. Valitse niistä myös mielestäsi 5 toivottavinta.

Jos mielestäsi joku muu asia painottuu, kirjoita se muu -kohtaan miksi/mikä? -sarakeeseen.

Epätodennäköinen Melko todennäköinen Todennäköinen Miksi/mikä?

Arkkitehtuuri

Mediataidot

3d-mallinnus

Kulttuuriperinteiset taidot

Materiaalitietous

Muotoilun ymmärtäminen
3d-tulostaminen
Hienomotoriikan kehittäminen
Teknologinen ymmärrys
Materiaalien yhdistäminen
Kestävä kehitys
Innovatiiviset materiaalit
Uudet materiaalit
Kulttuurisisällöt
Tieto- ja viestintäteknologia
Kuluttajakasvatus
Kierrätysmateriaalien hyödyntäminen
Työturvallisuus
Ulkomailla tehtävät kulttuurimatkat
Virtuaaliset oppimisympäristöt
Tuotteiden tuotantovaiheiden ymmärtäminen
Tuunaaminen/uudistaminen/korjaaminen
Käsityötaitojen harjaannuttaminen
Muu

LIITE 4 Kolmannen kierroksen vastauslomake

Käsityönopetus Suomessa vuonna 2030

Tämä on aineistonkeruumme kolmas ja viimeinen kierros.

Tälle kierrokselle olemme koostaneet aiempien kierrosten pohjalta toivottavan ja todennäköisen tulevaisuuskuvan käsityönopetuksen tulevaisuudesta. Viimeisen kierroksen tavoitteena on pyrkiä löytämään keinoja siihen, miten toivotusta tulevaisuuskuvasta saataisiin mahdollinen ja perustelua sille, miksi todennäköinen tulevaisuuskuva on muotoutunut sellaiseksi kuin on.

Halutessasi voit myös tarkastella toisella kierroksella saatua aineistoa ja kommentoida sitä. Aineisto löytyy seuraavan linkin takaa

<https://docs.google.com/document/d/1cePIjIa54XILY-JR6Zn6Buz52IHjWofeT0BOUmyvVxg/edit?usp=sharing>

Toivottava tulevaisuuskuva

Vuonna 2030 käsityönopetuksen päätavoitteisiin kuuluu oppilaan kasvaminen ihmisenä ja vahvan identiteetin muodostuminen. Myös käsitöiden tekemisen hyvinvointivaikutukset tunnustetaan, mikä tuo oppiaineelle lisäarvoa. Vuonna 2030 käsityö nähdään nykyistä voimakkaammin yleissivistävänä ja laaja-alaisena oppiaineena, jolloin käsityöllä on keskeinen merkitys oppimisen edistäjänä koko koulun toiminnassa.

Käsityönopetusta toteutetaan pitkäjänteisten hankkeiden muodossa. Oppiaineena sen rooli on tuoda kokeellisia ja konkreettisia käytännön työtapoja ilmiöiden ymmärtämiseen. Käsityötaitojen opettelulle nähdään olevan enemmän tarvetta kuin tietojenkäsittely- ja ohjelmointitaitojen opettelulle. Käsityöalat (tekstiili- ja tekninen työ) ovat lähentyneet toisiaan. Yhteisenä suuntana nähdään teknologiakasvatuksellinen ja/tai muotoilukasvatuksellinen suunta.

Mihin suuntaan toivoisit käsityö-oppiaineen menevän? Tarvitseeko käsityön löytää mitään yhteistä suuntaa? Perustele vastauksesi.

Tämän hetkinen käytännön käsityönopetus on muuttunut jonkin verran vuoteen 2030 mennessä. Käsityötekniikoiden opettamisen määrä ei kuitenkaan ole vähentynyt merkittävästi. Vuonna 2030 käsityönopetuksessa pyritään luomaan voimaannuttavia oppimiskokemuksia, jotka vahvistavat oppilaan osaamista, ilmaisua ja innostavat kehittymään. Käsityönopetus painottaa projektien hallintaa ja innovoinnin taitoja sekä painottuu hieman nykyistä enemmän opetuksiksi oppilaan kiinnostuksen kohteiden mukaan. Tällöin jokainen voi hyödyntää oppimisessa paremmin omia vahvuuksiaan. Käsityön opetuksessa eniten painottuvia asioita ovat kestävä kehitys, kulttuurisäällöt, materiaalitietous, käsityötaitojen harjaannuttaminen ja muotoilun ymmärtäminen.

Vuonna 2030 käsityönopetukseen käytettävät tuntimäärät ovat lisääntyneet nykyisestä, mikä osaltaan myös parantaa kouluviihtyvyyttä. Tällöin käsityönopetus on yhteistyön tekemistä projektien muodossa eri tahojen sekä asiantuntijoiden kanssa ja opetus on voimakkaasti kytköksissä oppilaiden arkielämään. Opetusta leimaakin "ulos koulusta" -ajatus. Käsityönopetus on ilmiöpohjaista sekä yhteisöllistä oppimista tukevaa. Käsityönopetus pohjautuu kokonaiseen

käsityöhön ja siinä painottuvat nykyistä enemmän tuotesuunnittelu- ja ilmaisupainotteinen käsityö. Vuonna 2030 koulut ovat vetäneet lähiympäristön mukaan kestäväen kehityksen mukaiseen toimintaan ja koulut toimivat oman alueensa "kulttuurilaitoksina". Vuonna 2030 käsityönopeettaja on yhdessä oppilaiden kanssa tekemässä ja oppimassa uutta. Käsityö on kaikkien oppiaine ja oppilaat saavuttavat hyvät kädentaidot ja välineiden hallinnan.

Millä keinoin tämä toivottava tulevaisuuskuva olisi mielestäsi saavutettavissa? Jotta tulevaisuuskuva saavutettaisiin, millaisia päätöksiä ja toimia tulisi tehdä tai välttää tekemästä? Millaisia edellytyksiä niiden toteuttaminen vaatisi?

Millaisia uhkia tai riskejä toivotun tulevaisuuskuvan saavuttamiseen liittyy?

Miten käsityönopeetuksen tarve ja merkitys perustellaan vuonna 2030?

Mitä muita asioita haluaisit nostaa esille toivottavassa tulevaisuuskuvasa?

Todennäköinen tulevaisuuskuva

Käsityönopeetuksen päätavoitteissa on mukana oppilaan kasvaminen ihmisenä ja vahvan identiteetin muodostuminen. Valtakunnallinen perusopetussuunnitelma yhdessä kuntapohjaisten opetussuunnitelmien kanssa määrittelee käsityönopeetuksen sisällöt, eikä niitä tarvitse vuosittain määrittellä. Käsityöalat (tekstiili- ja tekninen työ) ovat lähentyneet toisiaan. Yhteisenä suuntana nähdään teknologiakasvatuksellinen ja/tai muotoilukasvatuksellinen suunta.

Mihin suuntaan käsityö-oppiaine todennäköisesti menee vai tuleeko olemaan mitään varsinaista yhteistä suuntaa? Perustele vastauksesi.

Tähän päivään verrattaessa käsityönopeetus muuttuu jonkin verran vuoteen 2030 mennessä. Vuonna 2030 käsityönopeetuksen tuntimäärät ovat vähentyneet nykyisestä. Käsityö on yhä harvempien oppiaine, mutta toisaalta sitä hyödynnetään pienenä osana muissa oppiaineissa. Käsityötä opetetaan hieman nykyistä enemmän oppilaiden omien kiinnostuksen kohteiden mukaisesti, mutta huomioiden, ettei opetus ole vain vahvuuksien vahvistamista. Eri käsityötekniikoiden opettamisen määrä on vähentynyt. Käsityönopeetuksessa pyritään luomaan voimaannuttavia oppimiskokemuksia, jotka vahvistavat oppilaan osaamista, ilmaisua ja innostavat kehittymään. Tulevaisuuden käsityönopeetus painottaa nykyistä enemmän projektien hallinnan ja innovoinnin taitoja, joita myös työelämässä tarvitaan. Käsityö-oppiaineessa korostuu myös tiedollinen puoli, jolloin pyritään kokeellisten ja konkreettisten asioiden kautta ilmiöiden ymmärtämiseen.

Vuonna 2030 käsityönopeetuksessa painottuvia asioita ovat kestävä kehitys, teknologinen ymmärrys, kierrätysmateriaalien hyödyntäminen, tuunaaminen, 3d-mallinnus, uudet materiaalit, materiaalitietous, virtuaaliset oppimisympäristöt sekä tieto- ja viestintäteknologia.

Käsityönopeetuksessa korostuu tätä päivää enemmän tuotesuunnittelu- ja ilmaisupainotteinen käsityö, jotka pohjautuvat kokonaiseen käsityöhön. Koulu on vetänyt lähiympäristön mukaan kestäväen kehityksen toimintaan ja käsityönopeetusta toteutetaan projektien muodossa, jolloin tehdään yhteistyötä eri tahojen ja asiantuntijoiden kanssa. Käsityönopeetus kytkeytyy oppilaiden arkielämään ja toteutuu ilmiöpohjaisena sekä yhteisöllisenä oppimisena.

Vuonna 2030 käsityönopeettaja on tekemässä ja oppimassa uutta yhdessä oppilaittensa kanssa. Oppilaiden kädentaidot ovat heikohkot ja välineiden käsittelyssä on hankaluuksia. Käsityönopeetuksen vähyys laskee osaltaan oppilaiden koulussa jaksamista ja viihtymistä.

Miksi käsityönopeetuksen todennäköinen tulevaisuus vaikuttaa tältä? Perustele vastauksesi.

Mitä muita asioita haluaisit nostaa esille todennäköisessä tulevaisuuskuvaassa?

Muita kommentteja/ huomioita/ vasta-argumentteja todennäköiseen tulevaisuuskuvaan liittyen.

LIITE 5 SWOT-analyysi

Vahvuudet	Heikkoudet
<p>Yleisten arvojen ja asenteiden merkitys käsityöopetukselle</p> <ul style="list-style-type: none"> tee-se-itse -kulttuuri kukoistaa ihmisten yhteisöllisyys sekä fyysisissä että virtuaalisissa, käsityöllisissä konteksteissa <p>Yhteiskunnan jäsenyyden ja työelämän tarpeet</p> <ul style="list-style-type: none"> ongelmanratkaisutaidot ja innovatiivisuus kehittyvät käsityöopetuksen avulla yleissivistykseen kuuluu osata huolehtia itsestään, elämästään ja ympäristöstään, johon tarvitaan kädentaitojen osaamista ja käsillä tekemisen kehittämistä hienomotorisia taitoja käsitöiden tekemiseen kytkeytyy luonnollisesti elinkaariajattelu ja kuluttajakasvatus käsityöopetuksella pystytään vastamaan visuaalisen viestinnän, materiaalisen ja symbolisen kielen ymmärryksen tarpeeseen tekevä ihminen on aktiivinen ja syrjäytyy harvemmin <p>Käsitöiden merkitys ihmisenä kasvulle ja hyvälle elämälle</p> <ul style="list-style-type: none"> käsityöopetus ottaa huomioon ihmisen kokonaisvaltaisuuden ja kehollisuuden aivotoiminta ja ajattelutaidot kehittyvät käsillä tekemisen kautta, mikä helpottaa myös muiden aineiden opiskelua käsityöt ovat hyvä vastapaino akateemisille aineille käsitöiden tekemisen merkitys yksilön henkiseen hyvinvointiin ja voimaannuttavien oppimiskokemusten saamiseen käsitöiden tekeminen kehittää keskittymiskykyä ja luo valmiuksia pitkäjänteiseen toimintaan <p>Tutkimusten merkitys käsityöopetuksen arvostukselle ja asemalle</p> <ul style="list-style-type: none"> käsitöistä ja käsityöopetuksesta tehdään monitieteellistä ja kansainvälistä tutkimusta aivotutkimus tuo tietoa käsityöllisen toiminnan merkityksestä <p>Käsityöopetuksen järjestäminen ja toteuttaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> valtakunnallinen opetussuunnitelma pyrkii takaamaan käsityöopetuksen laadukkaan toteutuksen käsityö on yksi oppiaine, jolla on kaksi sisältöä: tekninen työ ja tekstiilityö käsityöopetus on oppilaslähtöistä käsitöissä työskennellään konkreettisten materiaalien kanssa, jolloin on mahdollista tuottaa uniikkeja, persoonallisia ja ekologisia esineitä sosiaalisen median hyödyntäminen 	<p>Yleisten arvojen ja asenteiden merkitys käsityöopetukselle</p> <ul style="list-style-type: none"> koulun vanhoillisuus ja muutoshitaus käsityön merkitystä ei nähdä, eikä osata nostaa esille käsityötunnit nähdään vain patalappujen tai löylykauhojen mekaanisena tekopaikkana sukupuolittunut käsityö <p>Yhteiskunnan jäsenyyden ja työelämän tarpeet</p> <ul style="list-style-type: none"> käsityöopetus ei pysty vastaamaan tarpeeksi yhteiskunnallisiin ja työelämän tarpeisiin (esim. pienten resurssien vuoksi) hienomotoristen taitojen heikkeneminen käsityöllisiä taitoja ei nähdä merkityksellisenä aktiivisen kansalaisuuden kannalta <p>Käsitöiden merkitys ihmisenä kasvulle ja hyvälle elämälle</p> <ul style="list-style-type: none"> käsityötaitoja ei keretä oppia tarpeeksi hyvin, jolloin vähenee niiden merkitys ihmisenä kasvulle ja hyvälle elämälle ihmisen kehollisuuden ja kokonaisvaltaisuuden merkitystä ei tunneta tarpeeksi <p>Tutkimusten merkitys käsityöopetuksen arvostukselle ja asemalle</p> <ul style="list-style-type: none"> tutkimustieto lähinnä alan asiantuntijoilla, ei laajemmassa tietoisuudessa aivotutkimuksen tuottamalle tutkimustiedolle ei anneta riittävästi arvoa <p>Käsityöopetuksen järjestäminen ja toteuttaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> käsityöopetus toteutetaan valtakunnallisesti eri tavoin käsityöopetuksen liian laajat (sisällölliset) tavoitteet käsityötä lähestytään kouluissa tekniikkalähtöisesti vaikka valtakunnallinen opetussuunnitelma antaa mahdollisuuden muunlaisiinkin lähestymistapoihin TVT:n mahdollisuuksia ei osata hyödyntää opetuksessa tarpeeksi käsityön pedagogisten mallien suppea toteuttaminen <p>Opettajuus</p> <ul style="list-style-type: none"> käsityötä opettavien kompetenssi on kaventunut

<p>käsityöopetuksessa</p> <p>Opettajuus</p> <ul style="list-style-type: none"> • laadukas maisteritason käsityöopettajakoulutus <p>Ilmiöpohjainen oppiminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • käsityöllä on mahdollisuus olla osa monia eri oppiaineita • käsitöiden avulla saadaan yhteys konkreettiseen maailmaan • käsityö-oppiaineen kautta voidaan käsitellä laajoja asiakokonaisuuksia ja niiden avulla asioihin vaikuttamista • käsityön kokemuksellisuus ja elämyksellisyys • käsityötekniikoiden ymmärtäminen lisää teknologisen ajattelukyvyyn kehittymistä <p>Resurssit</p> <ul style="list-style-type: none"> • mahdollisuudet hyödyntää kierrätysmateriaaleja • tuunaaminen, uudistaminen, korjaaminen 	<ul style="list-style-type: none"> • opettajien asenteet ja muutosvastarinta mm. projektien tekemiseen eri asiantuntijoiden ja tahojen kanssa • opettajan kasvatustyö vie lisääntyvässä määrin aikaa varsinaiselta opetustyöltä <p>Ilmiöpohjainen oppiminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • ilmiöpohjaista oppimista ei ole paljoa, eikä se riko oppiainerajoja • tehdään pieniä projekteja, joita ei sidota laajempaan kontekstiin <p>Resurssit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • riippuvuus käytössä olevista resursseista (esim. koneet, työtilat, materiaalit)
<p>Mahdollisuudet</p>	<p>Uhat</p>
<p>Yleisten arvojen ja asenteiden merkitys käsityöopetukselle</p> <ul style="list-style-type: none"> • taito- ja taideaineiden merkitys kasvatuksen välineenä kasvaa, kun käsityön tekemisen merkitykset tunnustetaan ja tunnustetaan laajalti • jos asenteet muuttuvat, moni asia voi onnistua • ymmärretään ihmisen humanisuus ja kehollisuus, kokonaisvaltainen ihmisyyden käsityö taito- tieto- ja tunnelaji → vahvistaa elämän eri osa-alueita • informaalinen oppimisen tunnustaminen ja tunnustaminen sekä formaalin, informaalinen ja nonformaalin oppimisen kytkeminen yhteen • sopivasti sukupuolineutraali käsityö • itse tekeminen vaihtoehtona massatuotteille • sosiaalisen median avulla nostetaan käsityön arvostusta. • käsityöopetuksen tulevaisuuden pohtiminen laajemmalla joukolla, ei vain käsityöhön painottuneita henkilöitä • tekninen- ja tekstiilityö säilyttävät omat erityispiirteensä • laaja-alainen teknologinen yleissivistystä tavoitteleva teknologiakasvatusta, jolla on tiivis yhteys luonnontieteisiin <p>Yhteiskunnan jäsenyyden ja työelämän tarpeet</p> <ul style="list-style-type: none"> • yhteisöllinen käsityö - aktiivinen kansalaisuus - tiimityö • metataitojen oppiminen: itseohjautuvuus, uteliaisuus, sosiaaliset taidot, kriittiset tiedonhankinta- ja -hallintataidot, monilukutaito, yhteistoiminnalliset taidot • projektienhallinta, innovointi • verkostoituminen ja yhteisöllinen ongelmanratkaisu 	<p>Yleisten arvojen ja asenteiden merkitys käsityöopetukselle:</p> <ul style="list-style-type: none"> • käsityöopetuksen tulevaisuus ei ole turvattu, mikäli se ei uudistu tai kehity ajan mukana, vaan se nähdään vain käsityötuotteiden valmistuksena • koululaitoksen vanhoillisuus ja muutoksen hitausvoima • teennäinen sukupuolineutraalius • sisäinen hajaannus ja päämäärättömyys oppiaineen sisällä → heijastuu mm. oppiaineen arvostukseen • käsityöalojen liian erilaiset lähestymisnäkökulmat käsityöhön <p>Yhteiskunnan jäsenyyden ja työelämän tarpeet</p> <ul style="list-style-type: none"> • hienomotoristen taitojen yleinen heikkeneminen, koska informaalinen oppiminen ja jatkuva teknologistuminen eivät tue niiden kehittymistä • käsityöopetus ei vastaa muuttuvia työelämän tarpeita → työelämässä tarvittaisiin moniosaisia vastaamaan yhä kompleksisempiin ongelmiin • käsityö saa liian välineellisen roolin tavoitteena työelämän palveleminen • teknologisen ymmärryksen puute lisää eriarvoisuutta ja heikentää yhteiskunnassa pärjäämistä • käsityöopetus ei tue oppilaiden yhteisöllisyyttä ja yhteistyötaitoja • markkinavoimien ja näennäisen tehokkuuden vaikutus päätösten teossa • käsityön merkitystä ei nähdä yleisellä eikä päättäjien tasolla, eikä sitä osata nostaa esille

(neuvottelutaidot, omien näkemysten perustelu, kompromissien tekeminen)

- käsityönopetuksessa yhdistyvät erilaisten ympäristöjen, yhteisöjen (sidosryhmien) ja välineiden tarjoamat mahdollisuudet (myös videoneuvottelut)
- koulu on avoimempi koko väestön suuntaan
- käsityönopetus vastaa työelämän ja yhteiskunnan tarpeisiin kehittämällä sekä oppijoiden teknologista ajattelukykyä että käsillä tekemisen taitoja
- tulevaisuudessa esillä olevaan maker-kulttuuriin liittyy vahvasti e-textile ajatus
- kuluttajuus - kuluttajakasvatuksellinen käsityönopetus
- käsityöllisten taitojen merkitys (maailmantalouden epävakaissa oloissa)

Käsitöiden merkitys ihmisenä kasvulle ja hyvälle elämälle

- käsityöhön liittyvien hyvinvointivaikutusten ymmärtäminen
- käsityö toimii kommunikaation välineenä ja antaa mm. mahdollisuuden eri kulttuurien kohtaamiselle sekä oman kulttuuri-identiteetin kehittymiselle, jolloin opitaan itsestä, maailmasuhteesta ja maailmasta
- käsityö vahvistaa omaa osaamista ja ilmaisua, mikä innostaa kehittymään
- käsityö lisää ihmisten sosiaalisia suhteita tuomalla ihmisiä yhteen sekä fyysisissä että virtuaalisissa konteksteissa

Tutkimusten merkitys käsityönopetuksen arvostukselle

- eri tutkimusalojen (mm. aivo-, motivaatio-, persoonallisuuspsykologinen- ja oppimistutkimus) tulokset perustelevat käsityönopetuksen merkityksellisyyttä ja tarpeellisuutta
- tutkimustulosten popularisointi tutkijoiden ja käsityöalan edustajien toimesta
- kansainvälinen tutkimus

Käsityönopetuksen järjestäminen ja toteuttaminen

- käsityönopetuksessa hyväksytään moninaisuus eikä kaikkien (koulujen/ opettajien/ oppilaiden) tarvitse tehdä samanlaisia valintoja (esim. sisältöjen tai materiaalien suhteen)
- kokonainen käsityö: kasvavassa määrin tuotesuunnittelu- ja ilmaisupainotteista käsityötä
- virtuaalisen ympäristön hyödyntäminen esim. sisältöjen luomisessa ja jakamisessa
- samansisältöisyys/yhteisyys tuo mukanaan sen, että useampi oppija oppii molempia käsityöaloja
- käsityönopetus on oppijan kiinnostuksen mukaan, mikä voi auttaa säilyttämään käsityön oppiaineena ja syventämään oppimista
- ulos koulusta -ajatus
- erilaiset oppijat (esim. sekä lasten levottomuus että erityisopetuksen tarve kasvavat) tiiviisti osana

- käsityönopetuksella ei nähdä olevan arvoa teknologisoituneessa maailmassa

Käsitöiden merkitys ihmisenä kasvulle ja hyvälle elämälle

- käsitöiden hyvinvointivaikutuksia ei tunnusteta
- lisääntyvä teknologistuminen vähentää käsillä tekemistä, mikä voi aiheuttaa pahoinvointia ja lisätä yksinäisyyden kokemista

Tutkimusten merkitys käsityönopetuksen arvostukselle ja asemalle

- tutkimusta ei arvosteta riittävästi eikä sitä saada julkisuuteen tai nostettua esille

Käsityönopetuksen järjestäminen ja toteuttaminen:

- vaikka valtakunnallinen opetussuunnitelma olisi hyvä, kuntatasolla ei tehdä järkeviä ratkaisuja resurssien ja sisältöjen suhteen
- jos käsityönopetus ei kehity (esim. perustyötavat säilyvät entisellään, vaikka aihepiirit ja materiaalit muuttuvat.) → käsityönopetus katoaa
- jos käsitöitä opetetaan oppilaan kiinnostuksen kohteiden mukaan, oppilaan heikkoudet eivät pääse vahvistumaan
- käsityönopetuksen eriarvoisuus kuntien välillä (esim. välineet, kuljetuskustannukset, opetushenkilöstön kouluttaminen)
- koulun liika virtualisoituminen
- käsitöistä tulee tietojenkäsittelyä ja ohjelmointia
- teknisen työn koneita ja laitteita pidetään liian vaarallisina ja uhkana työturvallisuuden toteutumiseksi
- oppilaiden lisääntyneet mielenterveysongelmat uhkana työturvallisuudelle
- erilaiset oppijat tiiviisti osa koulu yhteisöä (uhka, mikäli ei resursseja)
- alkuopetuksen käsityön lisääminen lisää lähinnä askartelutaitoja, jolloin koko oppiaine voi muuttua merkityksettömäksi askarteluksi → lakkautetaan.
- vaarana on ainoastaan jäljentämispainotteisen käsityön tekeminen
- käsityö yhä harvempi oppiaine
- jos uudet opetussuunnitelmat eivät muuta käytännön koulutyötä
- muotoilukasvatuksellisessa suuntauksessa tekemisen osuus voi jäädä vähiin
- tekstiilityön ja teknisen työn yhdistäminen väkisin ja keinotekoisin ratkaisuin
- ainesisällöt vähentyvät joko tekstiilityöstä tai

kouluyhteisöä, mikä lisää käsityönopetuksen tarvetta/ arvostusta

- teknologiakasvatus pystyy vastaamaan teknologisen ajattelukyvyn tarpeeseen (esim. laitteiden toiminta, ohjelmointi, vivut ja nivelet) → käytettävien teknologioiden valinta, kuluttajakasvatus
- muotoilukasvatus kuluttajakasvatuksena

Opettajuus

- opettajankoulutuksen kehittyminen ja tulevaisuuteen suuntautuminen
- toimiva täydennyskoulutusjärjestelmä
- opettaja asiantuntijana ja jaettu asiantuntijuus
- opettaja oppimassa yhdessä oppilaiden kanssa
- yhteisopettajuus
- opettaja oppimisen ohjaajana
- käsityön merkityksellisyys voidaan tavoittaa, mikä edellyttää käsityönopettajien ponnistelua ja yhteistä näkemystä aiheesta
- käsityön aineenopettaja vastaa opetuksesta alakoulun puolella (4. luokasta alkaen)

Ilmiöpohjainen oppiminen

- kokonaisvaltainen ilmiöpohjainen oppiminen, tutkiva oppiminen → käsityönopetus tuo kokeellisia ja konkreettisia käytännön työtapoja arkielämän ilmiöiden ymmärrykseen ja ongelmien ratkaisuihin
- oppilaslähtöinen, itseohjautuva, osallistava oppiminen
- tiimioppiminen/ vertaisoppiminen/ oppijoiden jaettu asiantuntijuus
- projektioppiminen - päivät suunniteltu projektien mukaan eikä tiukkojen oppituntien pituuskien mukaan.
- monitieteiset ja pitkäjänteiset projektit tuovat lisää tunteja käsityölle

Resurssit

- mahdollisuudet hyödyntää kierrätysmateriaaleja
- tuunaaminen, uudistaminen, korjaaminen
- keke- vähenevien resurssien maailma
- suunnittelun osuus kasvaa materiaalien vähentyessä
- oppimisympäristöjen uudistaminen tarkoituksenmukaisella tavalla (huom. teknisen ja tekstiilityön tilojen fyysinen läheisyys helpottaa yhteistyön tekemistä)

teknisestä työstä toisen kustannuksella

Opettajuus

- opettajankoulutus ei kehity ajan mukaan, vaan pitää kiinni traditioista
- opettajilla ei mahdollisuutta täydennyskoulutukseen
- opettajien asenteiden muuttumattomuus käsityönopetusta kohtaan
- opettajien kaventunut kompetenssi (epätarkoituksenmukainen käsityönopetus aiheuttaa oppilaiden turhautumista ja negaatioita käsitöitä kohtaan)
- luokanopettajat korvaavat aineenopettajat, eikä aineenopettajia tarvita, jolloin myös käsityönopettajien koulutus vaaraantuu
- opettaja oppimassa uutta oppilaiden kanssa
- jos käsityöalat ja käsityönopettajan koulutus yhdistetään, opettajien substanssiosaaminen kapenee
- opetuksen laatu ja sisällöt riippuvat liiaksi opettajan innostuneisuudesta ja ammattitaidosta

Ilmiöpohjainen oppiminen

- käsityöllä on mahdollisuus olla osa monia eri oppiaineita → käsityön rooli voi pienentyä, jos sitä hyödynnetään vain vähän joissakin oppiaineissa
- jos käsityö menee liian lähelle muita oppiaineita, voidaan sen vahvuudet menettää
- opettajat eivät ole valmiita ehdyttämään opetusta ja rikkomaan oppiainerajoja

Resurssit

- jos käsityönopetuksella on vähäiset tuntimäärät, muuttuu opetus askartelumaiseksi
- vähän rahaa käytettävissä
- "käsityö vain valinnaista"
- oppimisympäristöjen (ja laitteiden) heikkous ja uudistumattomuus
- liian suuret ryhmäkoot
- käsityönopetuksesta karsiminen, koska laitevaltaisuus vie paljon rahaa
- opettajia ei palkata yläkouluun vähäisten tuntien takia
- käsityö voi jäädä jalkoihin "rakennemuutoksissa" koulutuksen alalla
- materiaalin vähentyessä suunnittelun osuus kasvaa

LIITE 6 Tulevaisuustaulukko

toivottava	todennäköinen 1	todennäköinen 2	uhkaava
Käsityönopetuksen kentällä on vahva näkemys sekä käsityönopetuksen toteuttamisesta että sen tulevaisuudesta	Näkemykset käsityönopetuksesta ovat hyvin eriytyneitä	Käsityönopetuksen toteuttamisesta ja tulevaisuudesta on luotu yleinen linjaus, mutta kaikki eivät tue sitä	Käsityöstä on tehty yksi oppiaine, mutta kentän toimijoilla ei ole opetuksen toteuttamisesta yhteistä näkemystä
Käsityö-oppiaine, jolla on kaksi erillistä sisältöä, tekstiilityö ja teknologia	Käsityö-oppiaine, jolla on sekä teknisiä että tekstiilityöhön liittyviä sisältöjä	Muotoilu- ja teknologiakasvatus	Yksi käsityö-oppiaine
Monitieteelliset ja kansainväliset tutkimukset tukevat merkittävästi käsityönopetuksen roolia	Tutkimustulokset nähdään merkittävänä käsityönopetuksen kentällä	Tutkimustulokset ovat edesauttaneet käsityönopetuksen kehittymistä	Tutkimustulokset jäävät vain alan asiantuntijoiden tietoisuuteen, eikä niiden arvoa tunnusteta
Käsityö on keskeisessä roolissa yleissivistävänä oppiaineena ja muiden oppisisältöjen konkretisoijana	Käsityö on perusteltu osa peruskoulua	Sekä teknologia- että muotoilukasvatus ovat perusteltu osa peruskoulua	Käsityönopetuksen rooli osana peruskoulua on uhattuna
Käsityö nähdään laaja-alaisesti oppilaiden tietotaitoa, hyvinvointia sekä elämänhallintaa lisäävänä oppiaineena, jota edesauttaa käsityön riittävät resurssit	Tavoitteina on oppilaan kokonaisvaltainen kehittyminen, mutta resurssit eivät mahdollista sen riittävää toteutumista	Muotoilu- ja teknologiakasvatuksen nähdään lisäävän ymmärrystä maailmasta	Käsillä tekemisellä ei nähdä olevan mitään muuta kuin harrastuksellista arvoa yhteiskunnassa.
Avoin molemminpuolinen yhteistyö yhteiskunnan kanssa	Pyrkimys yhteistyöhön ympäröivän yhteiskunnan kanssa	Ympäröivän yhteiskunnan ilmiöiden tutkiminen	Irrallisuus ympäröivästä yhteiskunnasta
Ilmiöpohjainen käsityönopetus	Ilmiöpohjaisuuteen perustuva käsityönopetus	Muotoilullisiin ja teknologisiin ilmiöihin perustuva opetus	Jäljentämispainotteinen käsityönopetus