

Opettajien antamat perustelut ositetulle ja kokonaiselle käsityölle  
didaktisen kolmion näkökulmasta  
- käsityö, ositettu käsityö ja kokonainen käsityö

Maija Naukkarinen  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Turun yliopisto  
toukokuu  
2021

*Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä*

NAUKKARINEN, MAIJA: Opettajien antamat perustelut ositetulle ja kokonaiselle käsityölle didaktisen kolmion näkökulmasta – käsityö, ositettu käsityö ja kokonainen käsityö

Tutkielma 43 s., liitteitä 2 s.  
Kasvatustiede  
Toukokuu 2021

---

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tavoitteena on analysoida perusteluita, joita opettajat antavat kokonaiselle ja ositetulle käsityölle. Opettajien perusteluita tarkastellaan didaktisen kolmion kolmeen eri suhteen kannalta, joita ovat pedagoginen suhde, didaktinen suhde ja sisällöllinen suhde. Tavoitteena on tutkia tarkemmin, miksi opettajat valitsevat ositetun tai kokonaisen käsityön opetukseen. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, miten opettajat määrittelevät käsityön, ositetun käsityön ja kokonaisen käsityön. Tutkimukseen osallistui 22 opettajaa, joista 10 oli luokanopettajia, jotka opettavat käsitöitä alakoulussa ja 12 oli käsityön aineenopettajaa yläkoulusta. Tutkimus toteutettiin Webropol-kyselynä.

Kokonainen käsityö tarkoittaa, että yksi ja sama henkilö on yksin tai ryhmässä suorittanut kaikki käsityöprosessin vaiheet. Näitä vaiheita ovat ideointi, suunnittelu, valmistus ja arviointi. Ositetulla käsityöllä tarkoitetaan sitä, että käsityöprosessi ei ole kokonainen. Ositetussa käsityössä valmistettavan työn suunnittelua ei toteuta työn valmistaja. Käsityö on niin sanotusti kahdessa osassa, koska kaikki vaiheet paitsi suunnittelu kuuluvat käsityön tekijälle.

Tulokset osoittavat, että käsityötä määriteltiin siten, että siitä syntyy jokin konkreettinen esine ja käsityöprosessin vaiheita voidaan suorittaa joko yksin tai ryhmässä. Opettajien mielestä käsityö tarkoittaa käsillä tai työkaluin tehtyä työtä ja työn tuotetta. Käsityön määritelmään lisättiin itsensä ilmaiseminen. Suurin osa opettajista määritteli kokonaisen tarkoittavan sitä, että yksi ja sama henkilön on suorittanut kaikki käsityöprosessin vaiheet, joita ovat ideointi, suunnittelu, valmistaminen ja arvioiminen. Opettajien vastauksissa ositettu käsityö määritettiin siten, että jokin prosessin vaihe puuttuu. Ositetun käsityön käyttöä perusteltiin oppilaan ohjauksen ja oppilailla, taitojen ja tekniikoiden opettamisella, yhteisopettajuudella sekä onnistumisen kokemuksella ja resursseilla. Ositettua käsityötä perusteltiin myös resursseilla, kuten ajalla, tiloilla ja opettajaresursseilla. Kokonaisen käsityön käyttöä puolestaan perusteltiin opetussuunnitelmalla, oppilaan motivoinnilla ja merkityksellisyydellä sekä taitojen opettamisella ja oppilaan motivoinnilla. Myös ajan kuluminen ja tietämättömyys nousivat esille vastauksissa.

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	4
2	KÄSITYÖ .....	5
2.1	Käsityö toimintana .....	5
2.2	Käsityön materiaalisuus .....	6
2.3	Käsityö taitona ja tekniikkana .....	6
2.4	Käsityö produktina ja prosessina.....	7
2.5	Käsityön muodot: ositettu ja kokonainen käsityö .....	8
3	KÄSITYÖN MERKITYS.....	11
4	OPETUS-OPISKELU-OPPIMIS -PROSESSI .....	13
5	TUTKIMUSONGELMAT.....	20
6	TUTKIMUSMENETELMÄ.....	20
6.1	Tutkimusjoukon kuvailu.....	20
6.2	Tiedonkeruumenetelmien kuvailu ja tiedonkeruun suorittaminen.....	20
6.3	Aineiston analysointi.....	21
7	TULOKSET .....	22
7.1	Opettajien näkemyksiä ositettuun ja kokonaiseen käsityöhön .....	22
7.2	Opettajien antamat määritelmät.....	24
7.2.1	Käsityö .....	24
7.2.2	Ositettu käsityö .....	26
7.2.3	Kokonainen käsityö.....	28
7.3	Opettajien antamat perustelut ositetun ja kokonaisen käsityön käytölle.....	29
7.3.1	Ositettu käsityö .....	29
7.3.2	Kokonainen käsityö.....	32
8	POHDINTA .....	36
9	LÄHTEET.....	39
10	LIITTEET – opettajakysely .....	42

## 1 JOHDANTO

Tutkimuksen tavoitteena on analysoida perusteluita opettajat antavat kokonaiselle ja ositetulle käsityölle. Opettajien perusteluita tarkastellaan didaktisen kolmion kolmeen eri suhteen kannalta, joita ovat pedagoginen suhde, didaktinen suhde ja sisällöllinen suhde. Tavoitteena on tutkia tarkemmin, miksi opettajat valitsevat ositetun tai kokonaisen käsityön opetukseen. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, miten opettajat määrittelevät käsityön, ositetun käsityön ja kokonaisen käsityön.

Koulukäsityö-termi tarkoittaa peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen oppianetta (Nygren-Landgårds 2000, 19). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan käsityö on monimateriaalinen oppiaine, jossa toteutetaan toimintaa, joka perustuu käsityöilmaisuuksiin, muotoiluun ja teknologiaan. Käsityön tehtävänä oppiaineena on ohjata oppilaita kokonaisen käsityöprosessin hallintaan. Käsityöhön kuuluu tuotteen tai teoksen itsenäinen tai yhteisöllinen suunnittelu, valmistus ja käsityöprosessin arvioiminen. Käsityön merkitys on niin pitkäjänteisessä ja innovatiivisessa työskentelyprosessissa kuin itsetuntoa vahvistavassa ja mielihyvää tuottavassa kokemuksessa. Käsityön tekeminen on tutkivaa, keksivää ja kokeilevaa toimintaa. Siinä toteutetaan ennakkoluulottomasti erilaisia visuaalisia, materiaalisia, teknisiä ja valmistusmenetelmällisiä ratkaisuja. (OPS 2014, 270.) Koska uudessa opetussuunnitelmassa kokonainen käsityö nostetaan esiin, tulee sen ja ositetun käsityön esiintyvyyttä tutkia opetuksessa. Aiheen vähäisen tutkimisen takia kokonaisen käsityön toteutumista käytännössä tulee tarkastella tarkemmin.

## 2 KÄSITYÖ

### 2.1 Käsityö toimintana

Käsityö tarkoittaa suomen kielessä ammattimaista tai palkatonta työtä tai askartelutoimintaa (Heikkinen 1993, 65). Nykysuomen sanakirjan mukaan käsityö tarkoittaa käsillä tai työkalujen avulla tehtyä työtä ja työn tuotetta (Anttila 1993a, 10; Anttila 1993b, 15). Käsityö tarkoittaa toimintaa, jolla yksilö valmistaa käsityö tuotoksia muokkaamalla materiaaleja käsityötekniikoin (Kojonkoski-Rännäli 1995, 23). Käsityö on taitavaa tekemistä ja osaamista (Kojonkoski-Rännäli 1995,63). Vilkan (1993, 55) mukaan käsityötä opitaan kädestä pitäen.

Peltosen (1988, 14) mukaan käsityö on ennen kaikkea toimintamuotojen rakentamista ja toissijaisesti käden, työn ja taitavuuden rajaama toimintamuoto. Käsityö on toimintatapahtuma, joka rakennetaan muodoltaan, suunnaltaan ja kestoltaan ehjäksi kokonaisuudeksi (Peltonen 1988, 26). Käsityö on intentionaalista ja inhimillistä tuottamistoimintaa. Lopputuloksena muodostuu taitoja ja konkreettisia tuloksia. Käsityö on toimintaa, jossa liitetään yhteen uuden keksiminen, jäljentäminen, tuottaminen, tekniikoiden ja tekniikan käyttäminen sekä tuotesuunnittelu ja teknologian hyödyntäminen. (Lepistö 2006, 158.)

Käsityöllinen toiminta tarkoittaa tapaa tuottaa ihmisen tarvitsemia hyödykkeitä (Anttila 1993, 10). Käsityöllisen toiminnan vaiheita ovat suunnittelu, mielikuvien luominen, arvojen erittely ja valinta, toimintojen selvittäminen ja valinta sekä valmistusvaiheiden prosessointi ja arviointi (Anttila 1993, 9). Käsityöhön kuuluu ideointia, luovaa ongelmanratkaisua, ajattelua ja suunnittelua sekä suunnitelmien toteutuksen hallitsemista (Kojonkoski-Rännäli 1995, 63.)

Käsityö-sanan loppuosa työ ilmaisee, että toimijana on ihminen. Käsityö on toimintaa, jota ohjaa ajatus. Käsityö sisältää idean tuotoksesta, mitä valmistetaan sekä ajatuksen ja tiedon, miten se toteutetaan. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 23.) Käsityötä tehdessä yksilö uudistaa alkuperäistä tapaa käsittää. Käsillä aistittu ja tehty on myös mielessä käsitelty. (Vilka 1993, 53.) Alkuosa käsi ilmaisee, että muokattavan oleva materiaali on konkreettista. Käsityön materiaali on luonnosta peräisin. (Kojonkoski- Rännäli 1995, 23.)

Käsityö-sanaa käytetään sellaisen työn tekemisestä, jossa toiminta tapahtuu käsiä käyttämällä (Kojonkoski- Rännäli 1995, 23). Kokemus käsityöstä sisältää käsitöiden tekemisen, materiaalin

työstämisen ja aistisen kokemuksen sekä käsitöiden merkityksellistämisen arjessa ja ajassa (Kouhia & Laamanen 2014, 11).

Lepistön (2004, 39) mukaan parhaimmillaan käsityöllinen toiminta on kokonaisvaltaista ja ihmistä kokonaisuutena kehittävä. Ihmisen kehollisuus ja sen laajeneminen, aistisuus sekä kyky käsittää erilaisia asioita yhdistyvät käsityössä (Vilka 1993, 56). Käsityö on kulttuurinen ilmiö, joka voi saada erilaisissa konteksteissa erilaisia sisältöjä (Kouhia & Laamanen 2014, 12). Vilka (1993, 61) toteaa, että käsityö on kulttuurisen toiminnan muoto, joka vastaanottaa muuttuvan maailman. Käsityö ja käden taidot mahdollistavat kyvyn vastata muutokseen (Vilka 1993, 61).

## 2.2 Käsityön materiaalisuus

Käsityö ei tarkoita vain tiettyä käytettyä materiaalia tai käsityötekniikkaa (Kouhia & Laamanen 2014, 13.) Vilkan (1993, 54) mukaan käsityö tarkoittaa kykyä sopeuttaa itsensä ja muodostamansa laajentumat uusiin tilanteisiin. Käsityö ei ole ilmiönä vain sen tuotteet, vaan käsityö on toimintana suhtautumistapa materiaaliin ja taito hallita sitä (Vilka 1993, 55).

Kouhian ja Laamasen (2014, 12) mukaan käsityön kontekstissa materiaalisuus on valmiin käsityötuotteen materiaallinen olemus, mutta myös materiaalin avulla todentuva työstämisprosessi, jossa materiaalia käsitellään tuotteen valmistamiseksi. Käsityö tarkoittaa vuorovaikutusta yllätyksellisen materian ja välineiden kanssa. Tekijä ei voi ennakoida kaikkea ja epäonnistuminen pakottaa tekijän muuttamaan käsityksiään ja oppimaan. (Kouhia & Laamanen 2014, 17.)

## 2.3 Käsityö taitona ja tekniikkana

Käsityö on taitolaji, joka vaatii ruumiillisia ja mentaalisia taitoja. Käsityö vaatii tekijältään kokonaisvaltaista paneutumista. Suunnittelu vaatii tekijältä kognitiivista työskentelyä, kun taas valmistus vaatii taitoa toteuttaa suunnitelmaa välineiden, materiaalien ja toiminnan avulla. (Syrjäläinen 2006, 111.) Taitoja on monen tasoisia ja ne voivat olla konkreettisia tai abstrakteja, yksinkertaisia tai monimutkaisia. Osa taidoista vaatii paljon aikaa ja harjoittelua, mutta yksinkertaisissa ja konkreettisissa taidoissa voi myös kehittyä huippuosajaksi. (Syrjäläinen 2006, 108.)

Heikkisen (2004, 73) mukaan kädentaidot ovat metaforinen ilmaisu, mikä tarkoittaa käsin tekemistä ja tekemiseen tarvittavaa taitoa. Kädentaidoilla ei tarkoiteta vain taitoja teknisestä näkökulmasta katsottuna, vaan taidot ovat osa laajempaa merkitysten kenttää (Heikkinen 2004, 73). Käsityötaitoon kuuluu tiedonhallinnan avartumista ja kehittymistä, mikä näkyy tuotteiden suunnittelussa, valmistamisessa ja arvioinnissa (Lepistö 2004, 39).

Käsityössä konkreettisia materiaaleja työstetään käsityötekniikoin (Lepistö 2006, 158). Käsityön tekniikkana on käsin tekeminen (Kojonkoski-Rännäli 1998, 62). Kojonkoski-Rännälin (1995, 62) mukaan kädet ovat kokemuksellisen tiedonhankinnan ja materiaalin muokkaamisen väline. Ihmisellä on välitön yhteys työstettävään materiaaliin. Käsityössä työstämisen apuvälineinä voidaan käyttää koneita ja laitteita. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 62.) Käsityötekniikoissa tekemisen välineinä ovat käsien lisäksi käsityövälineet (Kojonkoski-Rännäli 1995, 48). Anttilan (1993b, 10-11) mukaan käsityöllinen toiminta voi olla vain käden taidon avulla tapahtuvaa, tekniikan ja työvälineiden mukaan ottamista tai automatisoitunutta koneiden käyttämistä. Ihminen päättää, missä määrin ja miten hän käyttää tekniikkaa ja minkälaisen vastuun hän ottaa itselleen näistä päätöksistä (Anttila 1993a, 39).

#### 2.4 Käsityö produktina ja prosessina

Käsityön tuotoksena on konkreettinen esine, jossa ilmenee tekemisen prosessin vaiheiden laatu (Kojonkoski-Rännäli 1995, 62). Käsityön tuotteessa näkyy käden jälki (Vilkka 1993, 54). Tuotos on tekijän persoonallisuuden ulkoinen toteutuma ja tämä myötä tekijälle tärkeä. Tuotoksella on tällöin tärkeä merkitys yksilön minäkuvan rakentajana ja itsetunnon kehittäjänä. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 62.) Tuote voidaan ottaa uudelleen muokattavaksi, uudeksi raaka-aineeksi tai uuteen käyttöön (Vilkka 1993, 54). Anttilan (1993a, 15) mukaan valmis työ on tekijän tutkielma, jossa arvioidaan esimerkiksi mitkä eri asiat ovat vaikuttaneet siihen, tuoko tekijä jotain uutta esiin sekä vastaako tulokset kysymyksiin, ongelmiin ja vaatimuksiin.

Lepistön (2006, 158) mukaan käsityö on prosessi, jota ohjaa ajatus ja johon sisältyy idea tuotoksesta sekä ajatus ja tieto toteutuksesta. Käsityöprosessi sisältää sekä ihmisen, teknologian ja ympäristön vuorovaikutusta että teorian ja käytännön yhdistämistä (Lepistö 2006, 158).

Käsityöprosessin ensimmäisenä vaiheena on ideointi. Ideat ovat muun muassa mielikuvia, hahmotelmia tai häivähdyksiä ongelmanratkaisusta. Ideat voivat syntyä itse hankittuina tai yhdessä

koettuina. Ideointiin tarvitaan motivointia ja aloittelija tarvitsee käsityksen siitä, mitä ollaan tekemässä. (Pöllänen & Kröger 2006, 87.)

Visuaalinen ja tekninen suunnittelu muokkaavat ideat konkreettisiksi. Suunnittelun tarkoituksena on löytää tuotteen esteettisiin ja funktionaalisiin arvoihin kuuluvat parhaimmat ominaisuudet. Aloittelija tarvitsee virikkeitä, apua, tukea ja palautetta sekä opettajan asettamia suunnittelun rajoitteita, jotka mahdollistavat turvallisuuden tunteen ja energian vapautumisen luovaan prosessiin. Oppilaalla tulee olla aikaisemmin hankittuja kokemuksia käsillä tekemisestä ja osaamista, jonka hän on hankkinut reflektoinnin kautta. (Pöllänen & Kröger 2006, 87.)

Pöllänen ja Krögerin (2006, 87) mukaan suunnittelua voidaan pitää prosessin merkittävämpänä vaiheena, sillä siinä haetaan tietoa, kokeillaan, ratkaistaan ongelmia yksin ja yhdessä, arvioidaan ratkaisuja ja tulosta sekä reflektoidaan omaa työskentelyä ja suhteutetaan tulos käytettäviin resursseihin, kuten aikaan, materiaaleihin, välineisiin ja taitoihin. Ideointi- ja suunnitteluvaihe ovat oppilaan kannalta tärkeitä, sillä niissä kehitetään luovuutta, suunnittelua, avaruudellisen hahmottamisen taitoja ja laajennetaan tietoa muun muassa tekniikoista, välineistä ja materiaaleista. (Pöllänen & Kröger 2006, 87-88).

Valmistusvaiheessa toteutetaan suunnitelmaa ja kerrataan vanhoja tietoja ja taitoja. Prosessin aikana opittu uusi asia liitetään vanhaan tietorakenteeseen. Suunnitelma voi muuttua valmistusvaiheen oppimisen kautta. Käsityöprosessiin kuuluu myös tuotteen ja prosessin arviointia sekä oman toiminnan, minän ja taitojen reflektointia. Käsityötä opettaessa kohti kokonaista käsityötä siihen integroituu eri vaiheissa muiden oppiaineiden sisältöjä. (Pöllänen & Kröger 2006, 88.)

## 2.5 Käsityön muodot: ositettu ja kokonainen käsityö

Heikkilä (1987, 4) erottelee käsityön neljään eri muotoon, joita ovat tavallinen käsityö, luova käsityö, taidekäsityö ja kokeileva käsityö. Heikkilä (1987, 12) kuvaa toiminnan ja tekojen variaatioiden kasvua näissä käsityön lajeissa. Tavallinen käsityö tarkoittaa tekoa etukäteen tarkoin määritellyn päämäärän saavuttamiseksi (Heikkilä 1987, 25). Tavallisessa käsityössä teoilla on määritelty intentio eikä tahatonta toimintaa ilmene. Tällöin tavoite on selkeä ja lopullinen tuote on kuvattu tarkasti, minkä lisäksi keinot ja tekniikka tiedetään tarkasti tavoitteen saavuttamiseksi. Muissa käsityön lajeissa voi olla tahaton ja tahallinen prosessi, joka sisältää toiminnan ominaisuuksia. (Heikkilä 1987, 12.) Luovassa käsityössä, taidekäsityössä ja kokeilevassa käsityössä luovuutta käytetään ideoinnissa tai koko tuottamisprosessissa (Heikkilä 1987, 31). Heikkilän (1987, 36) mukaan tavallisessa käsityössä pyritään toteuttamaan ratkaistua ongelmaa tai ongelma on suljettu, johon on yksi oikea



ratkaisu. Luovassa käsityössä puolestaan on avoin ongelma, johon on monia ratkaisuja. Taidekäsityössä ja kokeilevassa käsityössä ongelma muokkautuu prosessin aikana tai niissä etsitään ratkaisevaa ongelmaa. (Heikkilä 1987, 36.)

Peltosen (1988, 25) mukaan käsityö ja koulukäsityö voivat perustua kohdetoimintaan. Kohdetoiminnan ehtojen perusteella hahmottuu kohdekäsityön muoto, joka perustuu tahtotoiminnan herättämiseen (Peltonen 1988, 25). Kohdekäsityötä ei Peltosen (1988, 26) mukaan voida pitää käsityönä, vaan raaka-aineiden ja välineiden käsittelyoppina tai käsittelykäytäntönä. Käsityön tai koulukäsityön perustuessa kokonaistoimintaan hahmottuu kokonaiskäsityön muoto (Peltonen 1988, 25). Peltosen (1988, 25) mukaan kokonaiskäsityö vastaa eniten perinteistä, luonnollista käsityötä.

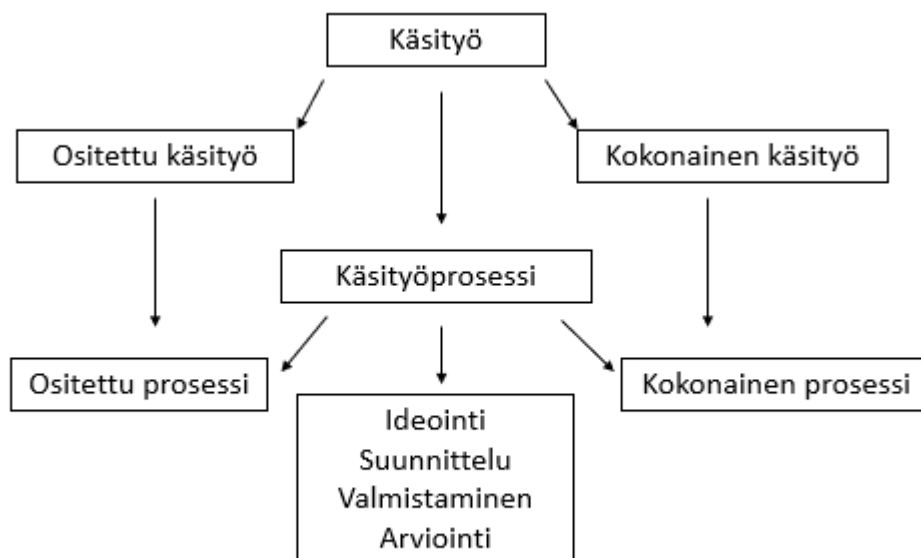
Kokonainen tekeminen (Kojonkoski-Rännäli 1995, 88) ja kokonainen käsityö (Pöllänen & Kröger 2004, 162) tarkoittavat sitä, että yksi sama henkilö on suorittanut kaikki käsityöprosessinvaiheet (Kojonkoski-Rännäli 1995, 88; Pöllänen & Kröger 2004, 162). Pöllänen ja Kröger (2006, 87) lisäävät, että tekijä on voinut tehdä kaikki käsityöprosessin vaiheet itse yksin tai ryhmässä. Käsityöprosessin vaihteita ovat ideointi, suunnittelu, valmistaminen ja arviointi (Kojonkoski-Rännäli 1995, 88; Pöllänen & Kröger 2004, 162-164). Kojonkoski-Rännäli (1995, 88) tarkentaa suunnittelun tarkoittavan esteettisten ja teknisten ominaisuuksien suunnittelua.

Kokonainen käsityö lukeutuu sekä tekstiili että teknisessä työssä ominaisiin materiaaleihin, tekniikoihin ja työtapoihin. Kokonaiseen käsityöhön kuuluu käsitteenä tuotteen suunnittelu- ja valmistusprosessi. Oppimisen eteneminen kulkee kohti kokonaisen käsityöprosessin hallintaa. (Pöllänen & Kröger 2006, 87.) Pöllänen ja Krögerin (2006, 87) mukaan kokonainen käsityö ei tarkoita käsityötä, jossa tarkoituksena on yhdistää teknisen työn ja tekstiilityön sisällöt yhtenäiseksi käsityöksi. Käsityöstä kokonaisen käsityön muodostavat luovuus, ongelmanratkaisu, arviointi ja reflektointi (Pöllänen & Kröger 2006, 88).

Kojonkoski-Rännäli (1995, 90) mainitsee ositetun käsityön käsitteen, jolla hän tarkoittaa, että käsityöprosessi ei ole kokonainen. Ositetussa käsityössä valmistettavan työn suunnittelua ei toteuta työn valmistaja (Pöllänen ja Kröger 2004, 161). Käsityö on kahdessa osassa, jos prosessin kaikki vaiheet paitsi suunnittelu kuuluvat käsityön tekijälle (Kojonkoski-Rännäli 1995, 89). Ositetussa käsityössä käsityön valmistaja käyttää toisen henkilön tekemää suunnitelmaa, jossa ilmenee tuotteen esteettiset ominaisuudet (Kojonkoski-Rännäli 1995, 89; Pöllänen & Kröger 2004, 161) ja tekniset ominaisuudet (Pöllänen & Kröger 2006, 86). Ositetussa käsityössä käytetään toisen henkilön tekemää suunnitelmaa, jossa ovat valmiina tuotteen malli ja valmistus- ja materiaaliyhjeet. Tuotteen tekemiseen käytettävä tekniikka tai materiaali tai molemmat voivat olla valmiiksi valittuja. Ositetussa käsityössä tuote voi olla esimerkiksi opettajan esimerkki tai kirjan ohje. (Pöllänen & Kröger 2004,

161.) Ositettu käsityö on siis käsityötä, jossa tekijä käyttää joko toisen tekemää suunnitelmaa, joka on mallin kopioimista tai teknisten ratkaisujen joukkoa eli noudattaa valmistusohjetta. Ositettu käsityö voi olla myös käsityötä, jossa tekniikka ja malli toistuvat toiminnan lähtökohtana, kuten villasukka. (Pöllänen & Kröger 2006, 86.)

Käsityön arvo kasvamisen ja kehittymisen näkökulmasta on tekemisen prosessin eheydessä ja kokonaisuudessa, minkä kautta ihminen kehittyy monipuolisesti kaikilla alueilla. Itsenäisellä ja omia ideoita ja ajatuksia toteuttavalla kokonaisen käsityön tekemisellä on merkitystä työelämään valmentautumisen kannalta (Kojonkoski-Rännäli 1995, 88.) Heikkilä (1987, 13) toteaa, että käsityöprosessin oppimisessa on asioita, jotka suorittajan tulee kokea itse. Monet prosessin osat ovat niin persoonallisia, ettei joku toinen voi suorittaa niitä toisen puolesta. Tämä koskee erityisesti luovaa käsityötä ja taidekäsityötä. (Heikkilä 1987, 13.)



Kuvio 1: Käsityön jako ositettuun ja kokonaiseen käsityöhön

Kuviossa 1 tiivistän käsityön jaon ositettuun ja kokonaiseen käsityöhön ja havainnollistan käsityöprosessin vaiheiden sisällyttämistä käsityöprosessiin.

### 3 KÄSITYÖN MERKITYS

Käsityöllä on monia erilaisia merkityksiä (Anttila 1993a, 10; Anttila 1993b, 15). Anttilan (1993a, 10-11) mukaan käsityön merkitykset ovat yleensä myönteisiä ja tarkoittavat osaamista. Toisaalta käsityöllä voi olla vähättelevä merkitys. Tuloksen jäädessä taiteellisesti tai tieteellisesti kevyeksi tuloksesta on voitu puhua niin sanottuna käsityötä. Tällöin työ on vaatinut fyysisiä voimavaroja, mutta ei suurta henkistä panosta ja se on voinut olla sekä jäljentävää että toistavaa. (Anttila 1993, 10-11.)

Käsityön merkitykset liittyvät käsityön sosiaaliseen, kulttuuriseen ja ekologiseen ympäristöön, jossa se tuotetaan (Anttila 1993b, 16). Anttilan (1993a, 10) mielestä käsityön kulttuuriulottuvuus on merkittävä. Käsityö on osa kulttuuriamme (Anttila 1993a, 10) ja sillä on läheinen yhteys kulttuurin ylläpitämiseen (Anttila 1993a, 39). Käsityöhön voi liittyä perinnearvoja sekä esineellisiä merkityksiä (Anttila 1993b, 20). Käsityön traditioita ylläpitävä ja kehittävä voima on osa kansallista identiteettiämme (Anttila 1993a, 10).

Anttilan (1993a, 10) toteaa, että käsityöllä on sosiaalisia ja taloudellisia ulottuvuuksia. Käsityö on osa kotitalouksien arkea. Suomalaiseen elämänmuotoon kuuluu vaatteiden ja kodin tekstiilien valmistaminen ja korjaaminen sekä kodin sisustus- ja korjaustyöt ja käyttöesineiden valmistaminen. Kuluttajan näkökulmasta käsityöllä, kuten tekstiilitöillä ja kodin sisustamiseen liittyvillä töillä on tärkeä merkitys. Toisaalta käsityöläiseksi haluaa kuulua ammattilainen, joka tekee työtään käsillä. (Anttila 1993a, 10.) Käsityön teknologinen ja taloudellinen merkitys korostuu, kun käsityötaito nähdään teknisen osaamisen hallinatana ja keinona valmistaa haluttuja tuotteita (Anttila 1993, 39). Kädentaidot ovat perusta monissa tehtävissä eri ammateissa, ja taito tehdä käsillä on ote oppimalla oppimiseen (Pöllänen & Kröger 2000, 241).

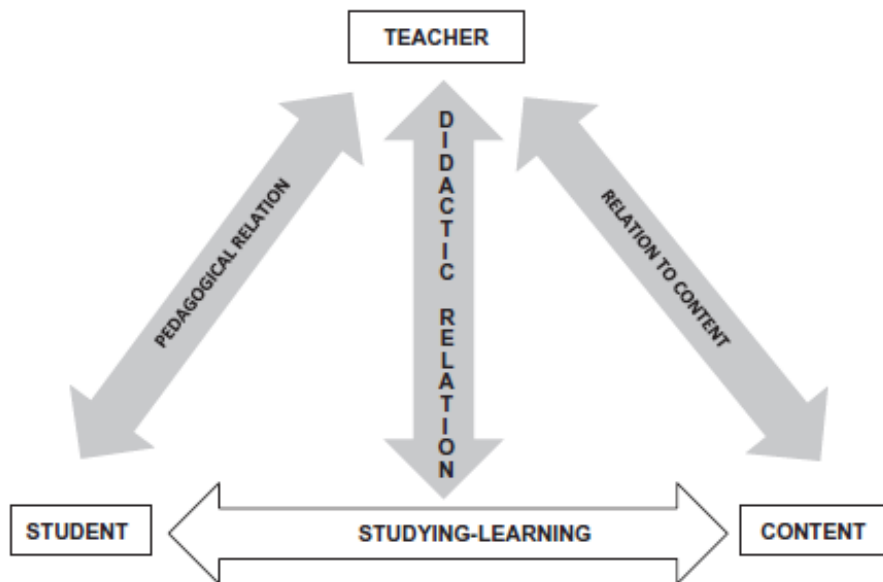
Anttilan (1993a, 38) mukaan käsityö voi olla hyvin ihmiskeskeistä ja siihen voi liittyä sosiaalinen arvo (Anttila 1993a, 38-39; Anttila 1993b, 20). Käsityöllä voi olla yhteisöllisiä merkityksiä, sillä se yhdistää ihmisiä (Anttila 1993a, 39; Anttila 1993b, 20) saman harrastuksen pariin (Anttilan 1993a, 39). Käsityö tukee sosiaalista hyvinvointia, sillä käsityönavulla muille ihmisille voi tuottaa mielihyvää (Anttila 1993a, 39; Anttila 1993b, 20). Käsityö on innovatiivista eli luovaa toimintaa, jossa tekijä saa ilmaista itseään (Anttila 1993a, 10). Sen avulla ihminen voi tyydyttää omaa luomistarvettaan (Anttila 1993, 38). Materiaalin työstämisessä ovat läsnä tekijän sensomotoriset tunteet, mielikuvat ja ilmaisulliset elementit. Omien rajojen kohtaaminen voi tuntua raskaalta. (Kouhia & Laamanen 2014, 12;17.) Käsityö voi olla terapeutista (Anttila 1993a, 38), tekijälle henkistä pääomaa tai viihtymistä ilman tietoisia tavoitteita (Anttila 1993a, 10). Käsityöhön lukeutuu

käsitys ihanteellisesta ja holistesista prosessista, jossa ovat alku- ja loppupiste. Kuitenkin käsityöhön sisältyy sellaista toimintaa, jonka päämäärä ei ole tuote vaan ilmaisu, kokeilu ja vuorovaikutus materiaalin kanssa. (Kouhia & Laamanen 2014, 17.)

Pöllänen ja Krögerin (2000, 240) mukaan käsityön kokemuksellisen tekemällä oppimisen myötä tekijän luovuus, oman toiminnan suunnittelu ja aktiivisuus tavoitteiden saavuttamiseksi, epävarmuudensietokyky ja ongelmanratkaisutaito kehittyvät. Käsityön tekijä voi saada itsetuntoa kasvattavia onnistumisen elämyksiä, flow-kokemuksia. Näiden kokemusten kautta tekijä oppii arvostamaan omaa työtään ja pystyy arvioimaan omaa työskentelyprosessia tietoisella tasolla (Pöllänen & Kröger 2000, 240-241). Tekemisen prosessiin kuuluvat positiivisten ja negatiivisten tunteiden vaihtelu. Työn asettamien haasteiden ja omien taitojen tulee olla tasapainossa, jotta tekijä nauttii työstään. Materialinen työstäminen vaatii ongelmanratkaisun ja luovuuden taitoa sekä aikaa. (Kouhia & Laamanen 2014, 17.) Kouhian ja Laamasen (2014, 19) mielestä käsityön merkitys on siinä, että opitaan kunnioittamaan materiaalia ja elämää materiaalin kanssa niin, että ymmärretään oma paikka maailmassa ja ympäristössä.

Pöllänen ja Kröger (2000, 241) toteavat, että käsityö merkitys tulevaisuudessa rakentuu käsityöopetussisällöistä ja niiden opetustavoista. Tietoinen käsityöopetus voi antaa uudenlaisen merkityksen käsityölle. (Pöllänen & Kröger 2000, 241). Pöllänen ja Krögerin (2000, 250) mukaan käsityöopetusta ei voida määrittellä yhden tai yhtenäisen käsityöopetuksen mallin tai tietyn käsityön merkitystä painottavan lähtökohdan mukaan. Opetussuunnitelma antaa opettajalle mahdollisuuden päättää, minkälaisia painotuksia hän nostaa esiin käsityössä ja minkälaisia oppimishankkeita ja -prosesseja hän painotusten kautta muodostaa (Pöllänen & Kröger 2000, 250).

#### 4 OPETUS-OPISKELU-OPPIMIS -PROSESSI



Kuvio 2: Didaktinen kolmio (Kuusisto & Tirri 2014, 189).

Didaktisen kolmion (didactic triangle) muodostavat opettaja (teacher), oppilaat (learners) ja sisältö (content) (Kansanen & Meri 1999, 112; Zierer 2015, 789). Didaktinen kolmio (kuvio 1) havainnollistaa, miten opetus-opiskelu-oppimis-prosessi pohjautuu kolmeen eri suhteeseen (Kuusisto & Tirri 2014, 188). Didaktisesta kolmiosta voidaan erottaa kolme erilaista dialogia, jotka ovat opettajan ja oppilaiden välillä, oppilaiden ja sisällön välillä ja opettajan ja sisällön välillä (Zierer 2015, 789). Kansanen (2004) mukaan didaktisen kolmio on tapa kuvata opetustapahtuman perustekijöitä. Didaktinen kolmio on hyvä havainnollistamistapa, sillä mitään kolmion kolmesta tekijöistä ei nosteta primaariksi, vaan kaikki ovat samanarvoisia lähtökohtia. Painotus tarkasteluun tulee siitä, että jokin kolmion kulma otetaan lähtökohdaksi ja tarkastellaan perustekijöiden suhteita. (Kansanen 2004.) Tärkeimpänä tekijänä opetus-opiskelu-oppimis -prosessissa on oppilas ja hänen saavutukset opetussuunnitelman tavoitteisiin. Opettajan tehtävä on ohjata tätä suhdetta. Koska oppilaan ja sisällön välillä on suhde ja opettajalla on suhde oppilaaseen ja siltään voidaan todeta, että opettajalla on suhde opiskeluun ja samalla suhde myös oppimiseen ja muihin prosesseihin. (Kansanen & Meri 1999, 114.) Opetus-opiskelu-oppimis -prosessissa opetuksellisten päätösten (educational decisions) taustalla on ajatus siitä, että mitä eheämpi opettajan ammatillinen pätevyys (professional

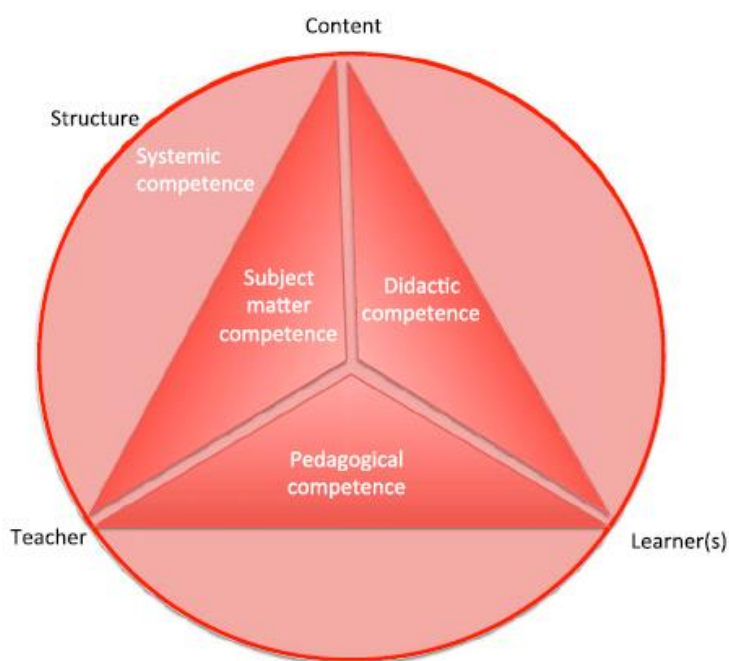
competence) on, sitä parempi laatu prosessissa on oppilaiden toiminnan ja oppimistulosten kannalta (Kansanen ym. 2000, 149).

Opettajan ja oppilaiden välistä suhdetta voidaan pitää lähtökohtana kolmion analysointiin (Kansanen & Meri 1999, 112). Opettajan ja oppilaan välinen inhimillinen suhde tarkoittaa pedagogista suhdetta ja sitä säätelee pedagoginen konteksti (Kansanen 2003, 221). Koulupedagogiikassa vuorovaikutus koskee usein useaa oppilasta samanaikaisesti (Kansanen 2004). Suhde on aina epäsymmetrinen, vaikka kyseessä olisivat opettaja ja aikuiset opiskelijat, sillä opettajalla on jotain, mitä oppilailta ei ole. Oppilaiden ollessa aikuisia on pedagoginen suhde demokraattisempi, kun taas oppilaiden ollessa lapsia, on suhde epäsymmetrisempi. (Kansanen & Meri 1999, 112-113.) Opettajan asema edellyttää Kasanen (2004) mukaan sisällön hallintaa ja opiskelijan asema puolestaan pyrkimystä tämän sisällön hallintaan. Opetus-opiskelu-oppimis -tapahtumassa periaatteena voidaan pitää sitä, että vuorovaikutus voidaan muodostaa melkein vapaasti. (Kansanen & Meri 1999, 112-113). Kansanen (2004) mainitsee, että pedagogisen suhteen kuvailuun voidaan erottaa kuusi erillistä näkökulmaa. Ensinnäkin opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus tapahtuu oppilaan itsensä takia ja tähtää aina hänen parhaakseen. Pedagoginen suhde on nuoren kehityksen kannalta välttämätöntä, sillä ilman aikuisen ohjausta kehitys jää vaillinaiseksi. Toiseksi pedagoginen suhde ilmenee historiallisessa kontekstissa. Tietynä aikana ajatellaan ja toimitaan eri tavoin yhteiskuntakäytäntöjen mukaisesti. Siitä johtuen lapsen parhaaksi toimiminen ja kasvatusvastuu on harkittava aina uudelleen. Pedagoginen suhde on vuorovaikutusta ja keskinäistoimintaa. Oppilaan kehitys edellyttää aikuisen osallistumista sen edistämiseen ja tämä osallistuminen on jopa kehityksen kannalta välttämätöntä. Pedagoginen suhde vaatii oppilalta luottamusta ja tukeutumista aikuiseen, jolta puolestaan vaaditaan pyyteetöntä suhtautumista ja lapsen parhaaksi toimimista. Pedagogiseen suhteeseen ei voida pakottaa pakotettuna suhteesta tulee vastenmielinen. Parhaimmillaan pedagoginen suhde perustuu vapaaehtoisuuteen ja on ilmapiiriltään myönteinen. Oppilaalla on yleisesti riittävä halu oppia uutta. Viidenneksi pedagoginen suhde ei ole pysyvä. Suhde mahdollistaa oppilaan kasvamisen vähitellen itsenäiseksi ja täysivaltaiseksi persoonaksi. Pedagoginen suhde tähtää itsensä tarpeettomaksi tekemiseen ja opettajan osalta työnsä onnistumiseen niin, ettei häntä enää tarvita. Kuudenneksi pedagogisella suhteella on tulevaisuuden luonne. Opettajan tulee huomioida oppilaan ajankohtainen opiskelu ja vahvuudet ja heikkoudet sekä suunnata häntä tulevaisuuteen. (Kansanen 2004.)

Opettajan sekä oppilaan opiskelu ja oppimis- prosessin välistä suhdetta kutsutaan didaktiseksi suhteeksi (Kuusisto ja Tirri 2014, 189). Oppilaan suhdetta oppiaineeseen tai sisältöön voidaan pitää avaimena didaktiseen ymmärtämiseen. (Kansanen & Meri 1999, 113 & Kansanen 2004). Sisältö on määritelty opetussuunnitelmassa oppiaineeksi tai muuksi sisällöksi. (Kansanen & Meri 1999, 113).

Oppilaan tehtävä on opiskeleminen ja edellytyksenä tälle on riittävä motivaatio. Opiskeleminen on aktiivista toimintaa ja sitä on mahdollista havaita ulkoisesti, mutta oppilaan ajattelua ja sisäistä toimintaa ei voi havaita suoraan. (Kansanen 2004.) Oppimisen voidaan katsoa olevan välttämätön seuraus oppilaan ja sisällön välistä suhdetta. Oppilaan ja sisällön välinen suhde näkyy opiskeltaessa, tehdessä jotain, mikä vie eteenpäin opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseksi. Suhteen näkymättöminä osina ovat oppiminen, joka tapahtuu oppilaan mielessä ja muut opetusprosessin seuraukset. Opettajan tehtävä on tehdä oppimisesta keskeinen tehtävä, mutta sen kontrollointi on teoriassa mahdotonta. Opettaja voi kontrolloida tai pikemminkin ohjata opiskelemista. (Kansanen & Meri 1999, 113.) Didaktisessa suhteessa opettajalla on kontakti oppilaan opiskeluun ja sitä kautta myös oppimiseen (Kansanen 2004). Kansanen (2004) mukaan oppilas opiskelee pedagogisessa suhteessa, ja kun opettaja ryhtyy ohjaamaan toimintaa opetuksen tavoitteiden mukaisesti, syntyy uusi suhde, didaktinen suhde eli opettajan asiantuntemuksen suhde pedagogiseen suhteeseen.

Didaktisen kolmion sisällöllisen näkökulman ymmärtäminen vaatii tieteenalaa perustuvaa sisältötietoa (discipline-based content knowledge), joka liittyy opetussuunnitelmaa koskeviin kysymyksiin kuin yleisiin kysymyksiin pedagogiikasta (Kansanen & Meri 1999, 113).



Kuvio 3: Opettajan kompetenssit didaktisen kolmion valossa (Zierer 2015, 790).

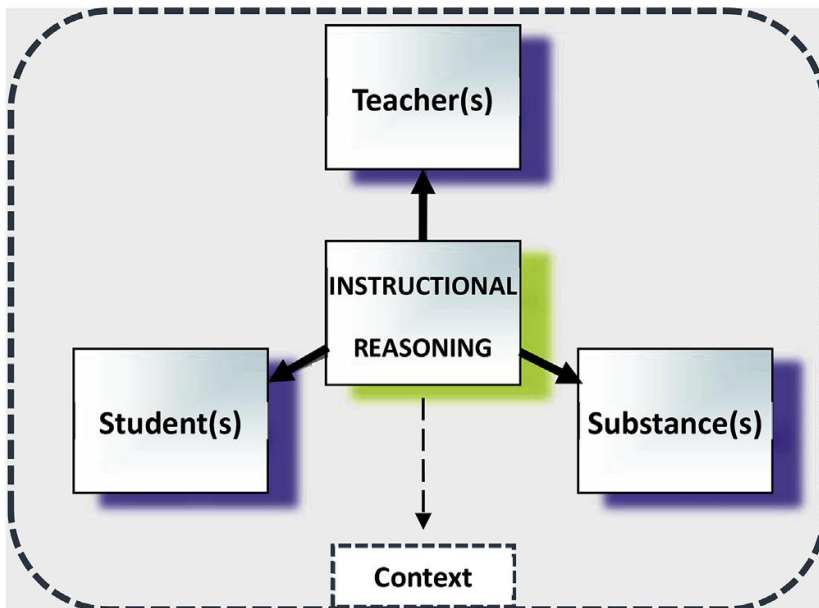
Kuusisto ja Tirri (2014, 189) nimeävät opettajan ja sisällön välisen suhteen sisältösuhteeksi. Kansanen (2004) toteaa, että opettajalla on suhde opetuksen sisältöön. Opettaja on sisällön asiantuntija, jolla tarkoitetaan opetusaineen hallintaa. Opettaja on opiskellut ainetta ja tuntee aineen tältä osin. Sisällöllä kuitenkin tarkoitetaan aineenhallinnan lisäksi kaikkea opetukseen kuuluvaa sisältöä. Voidaan puhua ainedidaktisesta tiedosta tai pedagogisesta sisältötiedosta. Opetuksellisessa vuorovaikutuksessa aineenhallinnan lähtökohtana on se, että opettajalla on sisällöllistä asiantuntemusta, jota oppilaalla ei ole. Aineenhallinta on yhteydessä oppilaan kehitysvaiheeseen ja asiantuntemukseen. Liian vähäinen aineenhallinta on haitallista ja liian syvälinen aineenhallinta olla haaste, mikäli opettaja ei kykene joustavasti liittämään opetustaan oppilaan lähikehityksen vyöhykkeeseen. (Kansanen 2004.) Aineenhallinnallinen pätevyys on kriittinen ulottuvuus opettajan ja sisällön välisessä dialogissa (Zierer 2015, 789). Zierer (2015, 789) lisää aineenhallinnan lisäksi ratkaisevaksi tekijäksi vuorovaikutukseen opettajan kyvyn vuorovaikutukseen. Opettajan suhde sisältöön tulee olla tarpeeksi monipuolinen ja opettajalla tulee olla riittävästi pedagogista pätevyyttä. Opettajan pätevyys ei voi koskaan olla liian hyvä. Sisällöllisen pätevyyden ja pedagogisen pätevyyden yhdistelmää voidaan pitää hyvänä lähtökohtana, mutta merkittävämpää on sisällön didaktiikan vaatimusten täyttäminen. (Kansanen & Meri 1999, 113.) Aineenhallintapätevyyteen tulee liittää kaksi muuta pätevyyttä, jotka ovat pedagoginen pätevyys (pedagogical competence) ja didaktinen pätevyys (didactic competence). Pedagoginen pätevyys pohjautuu opettajan ja oppilaiden väliseen dialogiin. Tämä pätevyys on välttämätöntä, koska opettajan tulee kyetä vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa ja luoda luottamuksellista ilmapiiriä, jotta oppilailla olisi miellyttävää opetus-oppimistilanteessa. Didaktinen pätevyys pohjautuu oppilaan ja sisällön väliseen vuorovaikutukseen. Opettaja tekee muutoksia oppimisympäristössä, jotta materiaali on saavutettavissa. (Zierer 2015, 789-790.) Opettaja tarvitsee systemaattista pätevyyttä (systematic competence), jotta hän kykenee analysoimaan ja ymmärtämään opetusta määrittelevät sisäiset ja ulkoiset tekijät sekä osaa ottaa ne huomioon luokassa. (Zierer 2015, 790.)

Opetus sulautuu aina tiettyyn rakenteeseen (structure), johon lukeutuvat sosiaaliset, poliittiset ja kulttuuriset olosuhteet, jotka ovat suhteessa sisäisiin olosuhteisiin, kuten luokahuoneeseen, yksilöllisiin olosuhteisiin ja aikatauluun (Zierer 2015, 789).

Opettajaopiskelijoiden oppimiselleen merkitykselliseksi tunnistetut kriittiset tapahtumat (critical incidents) pohjautuivat eniten didaktiseen suhteeseen (didactical relation), seuraavaksi eniten pedagogiseen suhteeseen (pedagogical relation) ja vähiten sisältösuhteeseen (content relation). Toimintaorientoituneeseen tietoon (action-oriented knowledge) yhdistyvät teoreettiset ja käytännölliset näkökulmat opettamisesta. Opettajaopiskelijat heijastivat heidän didaktisessa, pedagogisessa ja sisältösuhteessa eniten kuvailevaa, seuraavaksi eniten päättelyn perustuvaa ja



vähiten perusteluun perustuvaa toimintaorientoitunutta tietoa. Opettajaopiskelijoiden toimintaorientoituneen tiedon pohdinnat alkoivat kuvauksina opetuksesta ja siirtyivät käytännön perusteluihin. (Toom, Tiilikainen, Heikonen, Leijen, Mena & Husu 2019, 536.)

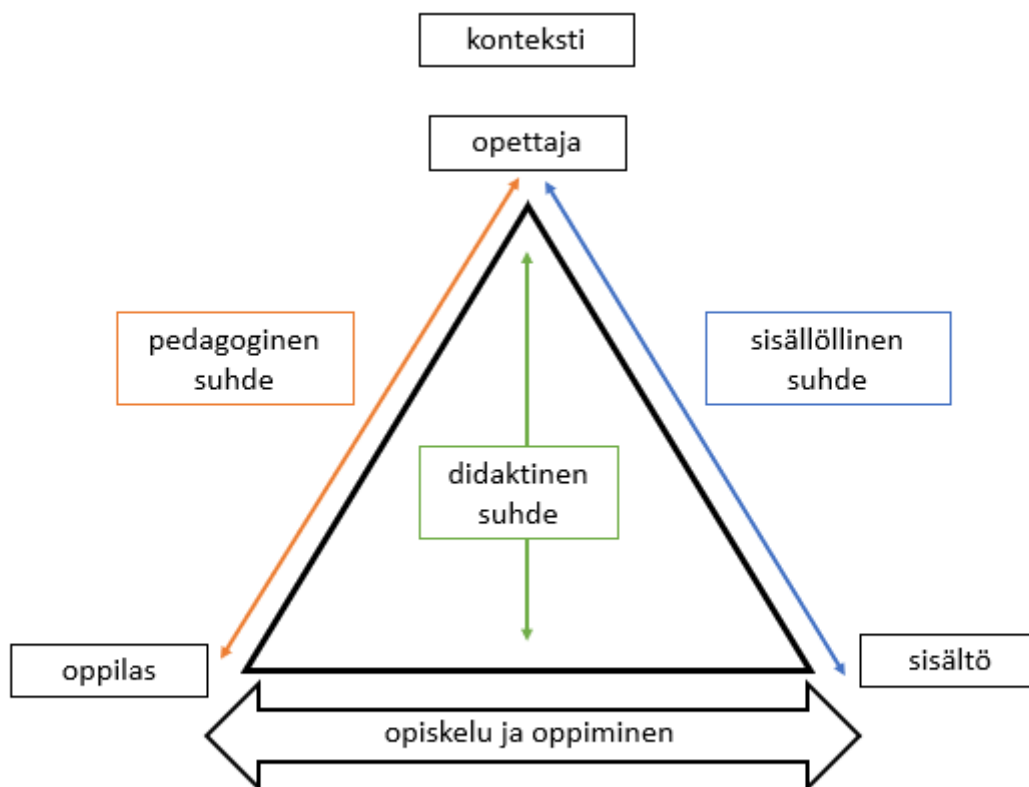


Kuvio 4: Opettajan käytännön perustelut didaktisessa kolmiossa (instructional core) (Tiilikainen, Toom, Lepola & Husu 2019, 126).

Opetuksen käytännön teorian (practical theories of teaching) valinnat liittyvät eniten opetusvastuun jakamiseen. Opetuksen käytännön teorit, jotka sisältävät monimutkaisia korkeamman asteen perusteluita, sisältävät laajan määrän opetuksellisia perusteluita (instructional reasons) sekä opetustavan käyttömahdollisuuksia ja rajoituksia. Opetuksen käytännön teorioiden voidaan nähdä kaksi opettajien päätaipumuksia, joita ovat opetukselliset aikomukset (instructional intention) ja opetukselliset huomiot (instructional attention). Opetuksellisiin aikomuksiin liittyy suunnitelmallisuus ja opetukset huomiot puolestaan osoittavat opetuksessa persoonallisia ja kontekstuaalisia tekijöitä. (Tiilikainen, Toom, Lepola & Husu 2019, 124.) Aloittelevilla ja kokeneimmilla opettajaopiskelijoilla esiintyi yhtä paljon pedagogista vuorovaikutusta heidän henkilökohtaisissa käytännön teorioissa. He stressasivat turvallisen ympäristön luomisen tärkeydestä ja yhteishengestä luokkahuoneessa. Kokeneemmat opettajaopiskelijat stressasivat enemmän sitä, että opettajan tulee olla aikuinen eikä oppilaiden kaveri kuin aloittelevat opettajaopiskelijat. Sekä didaktiseen että sovitukseen (orchestrating) näkemykseen (position) liittyi molempiin monipuoliset opetusmenetelmät, opetuksen erilaistaminen (differentiation) ja oppilaslähtöinen opetus. Kokeneemmat opettajaopiskelijat ilmensivät tarkoituksenmukaista opetusta sekä oppituntien suunnittelemisen tärkeyttä ja oppimisen arviointia. (Stenberg & Maaranen 2020, 8.)

Aloittelevilla opettajaopiskelijoilla ilmeni eniten didaktisia tapauksia koskien heidän opettajaidentiteettiään. Didaktisia tapauksia ovat esimerkiksi, miten edistää oppilaiden opiskelua tai oppimisprosesseja. Opiskelijoiden opettajaidentiteetti ilmensi vahvasti opetuksen moraalinen luonne. (Stenberg, Karlsson, Pitkäniemi & Maaranen 2014, 204; Stenberg & Maaranen 2020, 6.) Kontekstuaalisia tapauksia, jotka koskivat koulua, yhteisöä, sisältöä ja opetussuunnitelmaa, puolestaan ilmeni vähän ensimmäisen vuoden opiskelijoilla. (Stenberg, Karlsson, Pitkäniemi & Maaranen 2014, 204.) Aloittelevilla opettajaopiskelijoilla ilmeni vain vähän sisältöä liittyviä uskomuksia, jotka koskivat oppiainetta ja muita opetettavia sisältöjä. Kolmasosa aloittavien opettajaopiskelijoiden uskomuksista koskivat sekä arvoja että pedagogista vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä. Opettajaopiskelijat ilmensivät vahvasti moraalisia tapauksia keskivaiheella heidän opettajankoulutustaan. Noin 44 prosenttia uskomuksista koski arvoja ja pedagogista vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä. Kolmasosa uskomuksista koski puolestaan didaktisia tapauksia, miten järjestää opetus-opiskelu-oppimis -tapahtuma. Neljäsosa uskomuksista koski opettajia itseään, kun taas toiseksi vähiten uskomuksista koski kontekstia. Keskivaiheella opettajankoulutusta opettajaopiskelijat ilmensivät uskomuksia oppiaineesta ja muista sisällöistä. (Stenberg & Maaranen 2020, 6-7.)

Opettajaopiskelijoiden tunnistamien kriittisten tapahtumien laatu jakautui kolmeen eri kategoriaan, joita olivat didaktinen suhde (didactical relation), pedagoginen suhde (pedagogical relation) ja sisältösuhde (content relation). Tulosten mukaan kriittiset tapahtumat, jotka koskivat didaktista suhdetta, käsittelivät erilaisia tapoja organisoida opetusta ja oppimisympäristöä, ohjeistusta, opetusmenetelmien käyttöä sekä uuden opetussuunnitelman onnistuneita ja epäonnistuneita havainnollistamisyrittäyksiä. Pedagoginen suhde keskittyi opettajaopiskelijoiden ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Opettajaopiskelijat kertoivat luokkahuoneen ominaisuuksista, pohtivat luokan johtamiseen liittyviä kysymyksiä sekä tapoja, joilla he voisivat rakentaa suhdetta oppilaisiinsa ja toivat esiin vaikeuksia yrittäessään rakentaa toimivaa suhdetta oppilaisiin. Tulosten mukaan sisällöllinen suhde käsitteli opettajaopiskelijoiden kuvauksia siitä, kuinka he ymmärsivät monimutkaisen opetussuunnitelman kohdan yrittäessään selittää sitä oppilaille. Opettajaopiskelijat kertoivat myös tietyn näkökulman oppitunnin aiheesta. (Toom ym., 2019, 542-543.)



Kuvio 5: Opettajan antamat perustelut opetus- ja oppimistapahtumalle didaktisessa kolmiossa

Kuviossa 5 yhdistän edellä esiin tuomiani didaktisen kolmion vaihtoehtoja ja kokoan niistä yhden kokonaisuuden. Didaktinen kolmio muodostuu siis opettajan, oppilaan ja sisällön välisistä suhteista, joita ovat pedagoginen suhde, sisällöllinen suhde ja didaktinen suhde. Kolmion tulkintaan tulee huomioida aina konteksti. Kuviota käytetään tutkielman aineiston analysointivaiheessa, jossa opettajien antamia perusteluita ositetun tai kokonaisen käsityön käytölle luokitellaan pedagogiseen, didaktiseen tai sisällölliseen suhteeseen.

## 5 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella luokanopettajien ja aineenopettajien antamia perusteluita ositetulle ja kokonaiselle käsityölle. Tutkimuksessa tarkastellaan näiden kahden ryhmän välisiä mahdollisia eroja käsitteenmääritelmässä ja perusteluissa. Tutkimuksessa vastataan seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten opettajat määrittelevät käsityön, ositetun käsityön ja kokonaisen käsityön käsitteet?
2. Millaisia perusteluita opettajat antavat ositetulle ja kokonaiselle käsityölle didaktisen kolmion näkökulmasta

## 6 TUTKIMUSMENETELMÄ

### 6.1 Tutkimusjoukon kuvailu

Tutkimukseen osallistuivat peruskoulun alakoulussa että yläkoulussa käsityötä opettavat opettajat. Kyselylinkki lähetettiin Facebookin neljään eri ryhmään ja kolmelle koululle. Yhteensä vastauksia saatiin 22 kappaletta, joista 10 oli luokanopettajia, joka opettavat alakoulussa käsityötä ja 12 oli käsityön aineenopettajia yläkoulussa. Kyselyn avanneita oli 212 ja kyselyn aloittaneita oli 76. Seitsemän vastaajaa oli opettanut käsityötä 0-5 vuotta, yksi vastaaja 5-10 vuotta ja kahdeksan vastaaja oli opettanut käsityötä 10-20 vuotta sekä kuusi vastaajaa oli opettanut käsityötä enemmän kuin 20 vuotta. Yksi vastaajista oli myös vastannut kaikkiin avoimiin kysymyksiin vastauksen ”a”, joten avoimien vastausten analysointi perustui 21 opettajan vastauksiin.

### 6.2 Tiedonkeruumenetelmien kuvailu ja tiedonkeruun suorittaminen

Opettajakysely toteutettiin Webropol-kyselynä, jonka suorittaminen oli täysin vapaaehtoista. Kyselyn linkki suljettiin, kun vastauksia oli saatu 22 kappaletta. Kysely sisälsi yhteensä 17 kysymystä, joista oli 15 avoimia ja kaksi tyypiltään väittämäkysymyksiä. Väittämäkysymykset sisälsivät useamman väittämän. Väittämiin vastattiin asteikolla 1-5 (1=täysin eri mieltä, 2=eri mieltä, 3=ei eri eikä samaa mieltä, 4=samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä).

Nostan esiin muutaman esimerkin väittämistä, joilla arviointiin opettajien suhtautumista ositetuun ja kokonaiseen käsityöhön.

*Haluan opettaa kokonaista käsityötä.*

*Kokonaisen käsityön opettaminen vaatii oikeanlaiset resurssit, kuten oikeanlaiset opetustilat.*

*Koulussa, jossa opetan, on mahdollista opettaa kokonaista käsityötä.*

*Ositetun käsityön opettaminen on helpompaa kuin kokonaisen käsityön opettaminen.*

*Ositetun käsityön avulla opetetaan tekniikka ja materiaalitaitoja.*

*Kokonaisen käsityön oppiminen vaatii oppilaalta harjaantuneita suunnittelun taitoja.*

### 6.3 Aineiston analysointi

Käsityön käsitteiden määrittelyssä analysoin ja jaottelin vastauksissa esiintyviä teemoja, joita olivat muun muassa käsityön toiminta, käsityössä syntyvä tuotos ja käsityöprosessi. Opettajien antamia perusteluita ositetun ja kokonaisen käsityön käyttämistä luokitellaan teemoihin, jotka nousevat esille vastauksissa. Näitä teemoja ovat muun muassa taidot ja tekniikat, opetussuunnitelma ja resurssit. Vastauksia luokitellaan didaktisen kolmion eri osa-alueisiin, joita olivat pedagoginen, didaktinen ja sisällöllinen suhde sekä konteksti. Tämän kaltaista opetuksellisten orientaatioiden analysointia ei ole aikaisemmin tehty ositetun ja kokonaisen käsityön käytön perusteluille.

## 7 TULOKSET

### 7.1 Opettajien näkemyksiä ositettuun ja kokonaiseen käsityöhön

Väittämillä, jotka koskivat ositettua ja kokonaista käsityötä, haluttiin selvittää, millaisia vastauksia opettajat antavat ja miten he suhtautuvat ositettuun ja kokonaiseen käsityöhön. Luokanopettajien ja aineenopettajien välisiä eroa selvitettiin keskiarvallisesti valittujen väittämien kohdalta.

*Haluan opettaa kokonaista käsityötä.* Väittämän keskiarvo oli 3,6 eli pyöristettynä 4, joka vastaa vastausta samaa mieltä. Opettajat siis haluavat opettaa kokonaista käsityötä.

*Kokonaisen käsityön opettaminen vaatii oikeanlaiset resurssit, kuten oikeanlaiset opetustilat.* Väittämän keskiarvo oli 4,2, joka vastaa vastausta samaa mieltä. Opettajien mielestä kokonaisen käsityön opettaminen vaatii oikeanlaiset resurssit.

*Koulussa, jossa opetan, on mahdollista opettaa kokonaista käsityötä.* Väittämän keskiarvo on 3,9 eli pyöristettynä 4, joka vastaa vastausta samaa mieltä. Opettajien mielestä heidän koulussansa on mahdollisuus opettaa kokonaista käsityötä.

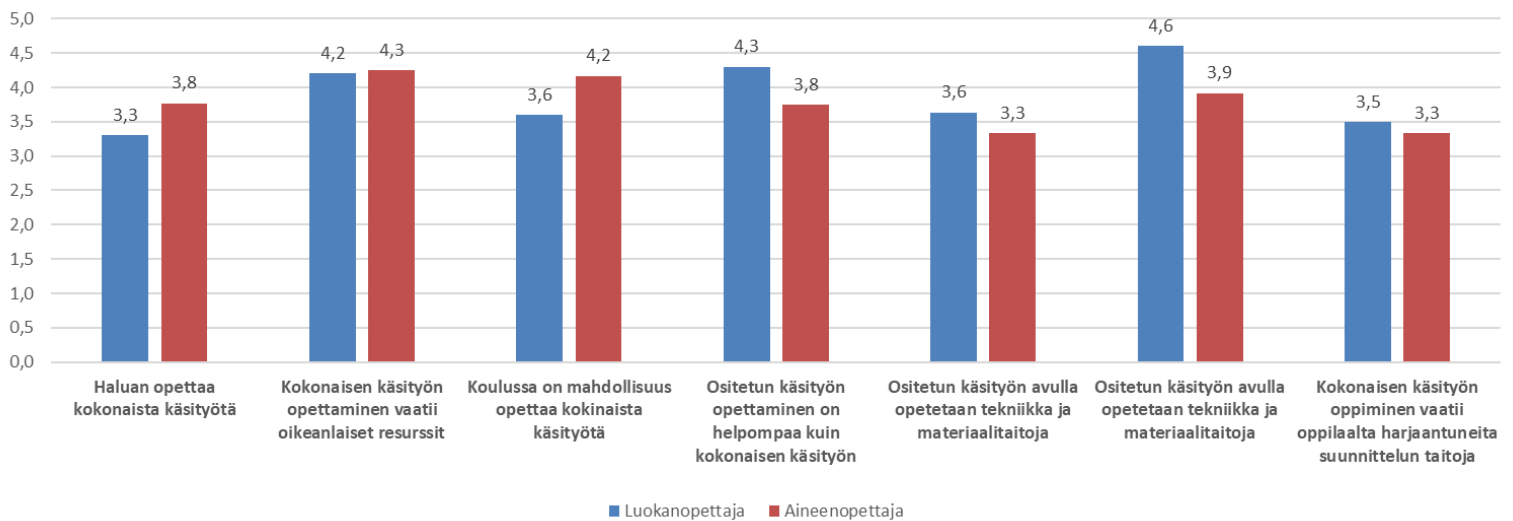
*Ositetun käsityön opettaminen on helpompaa kuin kokonaisen käsityön opettaminen.* Väittämän keskiarvo oli 4,0, joka tarkoittaa, että opettajat ovat samaa mieltä väittämän kanssa. Opettajien mielestä ositetun käsityön opettaminen on helpompaa kuin kokonaisen käsityön.

*Ositetun käsityön avulla opetetaan tekniikka ja materiaalitaitoja.* Väittämän vastausten keskiarvo oli 4,2, joka vastaa vastausta samaa mieltä. Opettajien mielestä ositettu käsityötä käytetään tekniikka- ja materiaalitaitojen opettamiseen.

*Kokonaisen käsityön oppiminen vaatii oppilaalta harjaantuneita suunnittelun taitoja.* Väittämän vastausten keskiarvo oli 3,4, joka vastaa vastausta ei eri eikä samaa mieltä. Opettajat eivät siis osaa sanoa vaatiiko kokonaisen käsityön oppiminen oppilaalta harjaantuneita suunnittelun taitoja.

Opettajat haluavat opettaa kokonaista käsityötä, mutta heidän mielestään se vaatii oikeanlaiset resurssit. Opettajien mielestä heidän koulussansa on mahdollisuus opettaa kokonaista käsityötä, mutta ositetun käsityön opettaminen on kokonaisen käsityön opettamista helpompaa. Ositettua käsityötä käytetään tekniikka- ja materiaalitaitojen opettamiseen opettajien mielestä. Opettajat eivät siis osaa sanoa vaatiiko kokonaisen käsityön oppiminen oppilaalta harjaantuneita suunnittelun taitoja. Luokanopettajien ja aineenopettajien vastauksissa väittämiin ei ollut suoranaisia eroja keskiarvillisesti ja tämä näkyy kuviossa 7.

### Opettajien näkemyksiä ositettuun ja kokonaiseen käsityöhön



Kuvio 7: Opettajien näkemyksiä ositettuun ja kokonaiseen käsityöhön

## 7.2 Opettajien antamat määritelmät

### 7.2.1 Käsityö

Kojonkoski Rännälin (1995, 23) käsityön määritelmä käsityöllisestä toiminnasta nousi esiin. Määritelmässä kuvattiin käsityötä produktina ja Kojonkoski-Rännälin (1995, 62) käsityön määritelmä tuotoksena syntyvänä konkreettisena esineenä ilmeni vastauksissa. Käsityön määritelmässä nostettiin esiin myös koulukäsityö-sana ja käsityötä määriteltiin oppianeena.

*Käsityö on toimintaa, joka kohdistu materiaan käsien avulla eri menetelmillä tarkoituksena muokata materiaa, siten että lopputuloksena syntyy tuote. (aineenopettaja)*

*Käsityö on kaikkea käsillä tehtävää, josta muodostuu jokin konkreettinen ja kosketeltava lopputulos. (luokanopettaja).*

*Jonkinlainen käsin tehty tuotos. Koulussa oppiaine, jossa tehdään käsin ja eri välinein ja eri tekniikoin, joku tuotos. (luokanopettaja)*

*Käsin tehtävää, joko kovien tai pehmeiden materiaalien työtä. Oppiaine. (luokanopettaja)*

*Käsityö on oppiaine, jossa on kaksi eri työtapaa: teknisen työn työtavat ja tekstiilityön työtavat. Näillä eri työtavoilla ja työtapoihin oleellisesti liittyvillä työvälineillä käsitellään eri oppimistehtävissä monia erilaisia materiaaleja. Materiaalit valitaan siten, että ne ovat työskentelylle tarkoituksenmukaisia. Toki tässä yhteydessä puhun nyt koulukäsityöstä. Kansankielessä käsityö on hyvin erilaisilla väritynyt, yleensä enemmän tekstiilityön työtapoihin liittyvänä kokonaisuutena: kotiteollisuus, tekstiilityö. Käsityö sanaan ei kansankielessä liity teknisen työn työtavat. (aineenopettaja)*

*Valmistetaan jokin käyttö- tai koriste-esine käsityötekniikoilla ja -välineillä. (luokanopettaja)*

*Näkökulmasta riippuen määritelmä vaihtelee omasta mielestäni. Käsityö voi olla erilaisten konkreettisten tuotteiden tekemistä tai robotiikan opiskelua. Konkreettinen tuote suunnitellaan ja valmistellaan käsityössä. Käsityö sisältää erilaisten materiaalien työstämistä, kuten metalli, kankaat, puu ym. Käsityö on myös moottoriteknologiaa. Lasken käsityöksi erilaisten huonekalujen ym. entisöinnin ja joitakin pieniä kotona tehtäviä puuhia, kuten sukan parsimisen ja lampun asentamisen. (luokanopettaja)*

*Suunniteltu ja toteutettu konkreettinen tai digitaalinen työ. (aineenopettaja)*

*Itse tehty tai korjattu esine tai tavara. (luokanopettaja)*



*Käsillä tekemistä, jossa suunnitellaan ja valmistetaan tarkoituksenmukainen, käytännöllinen ja esteettinen käyttötuote tarkoituksenmukaisilla materiaaleilla, tekniikoilla ja välineillä.*  
(aineenopettaja)

Yhdessä vastuksessa määritettiin sanaa käsityö itsensä ilmaisemisena, ja tämä näkyy myös Anttilan (1993a, 10) määritelmässä.

*Oman itsen ilmaisemista itselle ja muille käsin tehtyjen prosessien ja produktien avulla ja kautta. Ongelmanratkaisun ja ilmaisun yhdistelmä, joka toteutuu tekemisenä ja ajatteluna.* (aineenopettaja)

Yhdessä määritelmässä esiin nousi käsityön monimateriaalisuus, joka ilmenee kovien ja pehmeiden materiaalien työstämisenä. Yhdessä vastuksessa nostettiin esiin Pölläsen ja Krögerin (2006, 87) määritelmä käsityöprosessin vaiheiden suorittamisesta yksin tai ryhmässä.

*Käsillä tehdään yksin tai ryhmässä jokin esine puusta, metallista, muovista, kankaasta, langasta tai jostain muusta materiaalista joko pelkästään yhdestä materiaalista tai niitä yhdistelemällä.*  
(luokanopettaja)

Yhdessä määritelmässä esiin nousi kokonaisen ja ositetun käsityön määritelmät, ja niiden kummankin lukeutuminen käsityöksi.

*Kaikki käsin tuotettu/valmistettu, joko alusta loppuun, tai osittain. Lasken käsityöksi myös teollisesti valmistetun tuotteen eriasteisen muokkaamisen ja uusiokäytön.* (aineenopettaja)

Yhdessä vastuksessa käsityötä määriteltiin erilaisten materiaalien työstämisenä. Kahdessa vastuksessa esiin nousi käsityön materiaalisuus.

*Käsin tai koneellisesti toteutettua kovien tai pehmeiden materiaalien työstämistä.* (aineenopettaja)

*Materiaalista muokaten suurelta osin käsillä tehden.* (aineenopettaja)

*Materiaalin hyväksikäyttö uutta luoden tai vanhan käyttötarkoitusta muokaten ja/tai parantaen.*  
(luokanopettaja)

Käsityön määritelmässä nousi esiin myös Anttilan (1993a, 10) ja Anttilan (1993b, 15) käsityön määritelmä siitä, että käsityö tarkoittaa käsillä tai työkalujen avulla tehtyä työtä ja työn tuotetta.

*Käsin tai käsikäyttöisellä koneilla tehtävää työtä.* (aineenopettaja)

*Työtä, jossa valmistetaan tai korjataan tuote uusista tai kierrätysmateriaaleista.* (luokanopettaja)

*Kaikki käsin ja konein tehtävä työ on käsityötä. Tuloksena on teos, tuotos, tuote, tuunaus tai korjaus.* (luokanopettaja)

*Tuotteen/asian valmistamista käsin tai käden ja koneen välityksellä. Yleensä yksittäisen tuotteen valmistamisesta kyse.* (aineenopettaja)

Opettajien käsityön määritelmässä ilmenee monipuoliesti käsityön monimerkityksellisyys. Käsityö nähdään toimintana, josta syntyy jokin tuote. Sekä luokanopettajat että aineenopettajat määrittivät käsityön käsillä tekemiseksi ja siitä syntyväksi tuotteeksi. Käsityössä muokataan ja käytetään erilaisia materiaaleja ja erilaisia työtapoja ja tekniikoita. Sekä luokanopettajat että aineenopettajat huomioivat käsityöhön liittyvän materiaalisuuden. Myös käsityön itseilmaisemisen mahdollisuus ja käsityön näkeminen koulukäsityönä ja varsinaisena työnä tulevat esille.

### 7.2.2 Ositettu käsityö

Useassa vastauksessa ositettu käsityö määritettiin siten, että siitä puuttuu itsenäinen suunnitteluvaihe. Tämä on saman suuntainen kuin Pölläsen ja Krögerin (2004, 161) määritelmä ositetusta käsityöstä, jossa valmistettavan työn suunnittelua ei toteuta työn valmistaja.

*Opettajan tai ohjeen määrittämä käsityötuote, jossa ei ole mukana omaa suunnittelua.* (aineenopettaja)

*Ositettu käsityö tarkoittaa käsityötuotteen valmistamista ilman omaa ideaa ja/tai suunnittelua.* (aineenopettaja)

*Ei suunnitella työtä itse vaan toteutetaan valmis tuote mallin mukaan.* (luokanopettaja)

*Opettaja suunnittelee ja valmistelee, oppilas toteuttaa työn.* (luokanopettaja)

*Ei sisällä käsityön suunnitteluvaihetta.* (luokanopettaja)

*Käsityön tekijä tekee valmiin mallin mukaisen tuotoksen.* (luokanopettaja)

*Valmiin suunnitelman pohjalta tehty tuote.*

*Käytetään esimerkiksi valmiiksi suunniteltua mallia tai tarvikepakettia.-. (aineenopettaja)*

*Käsityö, jossa korostuu vain tietty työvaihe. Esim. valmiin mallin/ohjeen mukaan eteneminen. (aineenopettaja)*

Kahdessa vastauksessa kävi ilmi Pölläsen ja Krögerin (2006, 87) määritelmä käsityöprosessin suorittamisesta yksin tai ryhmässä.

*Sama ihminen ei ole vastuussa/päättänyt kaikkia käsityön tekemisen osa-alueita. Voi muokata valmista mallia, suunnitella muodon tms. ja valmistaa perusohjetta muokaten, suunnittelee/valitsee tiettyjä asioita työstä jne. (aineenopettaja)*

*Ositettu käsityö tarkoittaa käsityötä, jossa käsityöprosessi on tekijän kannalta osittain valmis. Toteutetaan toisen tekemä suunnitelma tai tehdään käsityötä yhteistyössä siten että työ on jaettu. (luokanopettaja)*

Vastauksissa nostettiin esiin sana käsityöprosessi ja ositettu käsityö määritettiin siten, että jokin prosessin vaihe puuttuu.

*Puuttuu jokin osa seuraavista työvaiheista eli ideointi, suunnittelu, tuotteen valmistus tai valmiin tuotteen sekä tekemisen arviointi. (luokanopettaja)*

*Käsityöprosessi, jonka jokaiseen vaiheeseen tekijä ei osallistu. (luokanopettaja)*

*Käsityöprosessi, jossa tekijä ei tee itse kaikkia vaiheita, esim. materiaalikokeiluja. (aineenopettaja)*

*Joku kokonaisen käsityön vaihe jää pois käsityöprosessista. (luokanopettaja)*

Yhdessä vastauksessa näkyy opettajan epävarmuus ositetun käsityön määritelmästä.

*Olisikohan osittainen valmistusprosessi? Tämä on mielestäni kummallinen ilmaisu, jota en itse aivan hahmota. (aineenopettaja)*

Myös toisessa vastauksessa näkyy vastaajan epävarmuus, mutta hän on kuitenkin oikeilla jäljillä vastauksen suhteen, mainitessaan ryhmätyön ja sen, että jokin toinen on tehnyt jonkin osan työstä.

*Termi ei ole minulle ennestään tuttu. Niinpä ajattelen, että ositettuun käsityöhön voi sisältyä ryhmätyötä, jossa joku toinen tekee jonkin muun osan.* (luokanopettaja)

Yhdessä vastauksessa ei olla ymmärretty ositetun käsityön määritelmää oikein, vaan selitetty sitä materiaalisen erottelulla.

*Kovat ja pehmeät materiaalit erotettu.* (luokanopettaja)

Yhdelle luokanopettajalle ja yhdelle aineenopettajalle ositetun käsityön määrittelyminen tuotti vaikeuksia, mutta suurin osa vastaajista määritteli ositetun käsityön juuri suunnittelun puuttumisena ja yksin tai ryhmässä tekemisenä. Kolme luokanopettajaa ja yksi aineen opettaja määritteli ositettuun käsityötä siten, että jonkin käsityöprosessin vaihe puuttuu.

### 7.2.3 Kokonainen käsityö

Opettajien vastauksissa ilmenee saman suuntainen näkemys kokonaiseen käsityöhön kuin Kojonkoski-Rännälin (1995,88) ja Pölläsen ja Krögerin (2004, 162) kokonaisen käsityön määritelmä eli se, että yksi ja sama henkilön on suorittanut kaikki käsityöprosessin vaiheet, joita ovat ideointi, suunnittelu, valmistaminen ja arvioiminen. Sekä luokanopettajat että aineenopettajat määrittivät kokonaisen käsityön samalla teemalla, joka oli kokonainen käsityöprosessi, ideoinnista arviointiin asti.

*Kokonainen käsityö tarkoittaa käsityötuotteen ideointia, suunnittelua, valmistamista ja arviointia, jotka tekijä itse suorittaa.* (aineenopettaja)

*Kokonainen käsityö prosessina sisältää tuotteen ideoinnin ja suunnittelun, tuotteen valmistuksen ja mahdolliset muutokset alkuperäiseen suunnitelmaan sekä tuotteen ja prosessin arvioinnin.-.* (aineenopettaja)

*Suunnittelusta valmiiseen tuotteeseen ja arviointiin. Sisältäen työvaiheiden ja menetelmien suunnittelun, materiaalivalinnat, itse valmistusprosessin ja viimeistelyn. Tiedonhankintaa en ehkä lukisi enää mukaan osaksi prosessia, mutta eri menetelmien kokeilun ja testauksen kyllä.* (aineenopettaja)

*Suunnittelee tuotteen ja tuotteen valmistamisen itse alusta alkaen materiaalin ja tekniikoiden ominaisuudet huomioiden. (aineenopettaja)*

*Prosessi, jonka jokaiseen vaiheeseen tekijä osallistuu. (luokanopettaja)*

*Ongelma, ratkaisu/idea, luonnostelu/suunnittelu, tekeminen, arviointi. (aineenopettaja)*

*Ideointi, suunnittelu, työskentely, arvioiminen (jatkuva prosessi). (luokanopettaja)*

*Oppilas ideoi, suunnittelee, toteuttaa ja lopuksi arvioi oman tuotoksensa. (luokanopettaja)*

*Kokonaiseen käsityöhön kuuluu koko prosessi ideoinnista suunnittelun ja valmistamisen kautta arviointiin. (luokanopettaja)*

*Käsityön kokonaisvaltainen prosessi ideasta tuotteeksi. (aineenopettaja)*

*Käsityöprosessi, johon kuuluun kaikki käsityöhön ajatellut vaiheet. ideointi ja suunnittelu, kokeilut, valmistaminen ja valmiin tuotteen arviointi. (aineenopettaja)*

### 7.3 Opettajien antamat perustelut ositetun ja kokonaisen käsityön käytölle

Opettajien antamat perustelut ositetun ja kokonaisen käsityön käytölle luokiteltu pedagogiseen, didaktiseen ja sisällölliseen suhteeseen sekä kontekstiin. Kuviossa 6 näkyvät opettajien antamat perustelut ositetun ja kokonaisen käsityön käytölle. Vastaukset on luokiteltu pedagogiseen, didaktiseen ja sisällölliseen suhteeseen sekä kontekstiin. Pedagogisia perusteluita ositetun käsityön käytölle oli oppilaanohjaus, kun taas kokonaisen käsityön käytölle eriyttäminen ja oppilaantuntemus. Didaktisia perusteluita ositetun käsityön käytölle olivat taitojen ja tekniikan opettaminen, onnistumisen kokemus, motivointi ja merkityksellisyys. Sisällöllisiä perusteluita olivat yhteisopettajuus, OPS ja sen tavoitteet sekä tietämättömyys ja ajan kuluminen. Kontekstiin luokiteltuja perusteluita olivat resurssit, kuten aika, tilat ja opettajaresurssit.

#### 7.3.1 Ositettu käsityö

##### 7.3.1.1 Pedagogiset perustelut

Luokanopettajat perustelivat ositetun käsityön käyttöä oppilaan ohjauksella, joka luokiteltiin pedagogiseen suhteeseen, sillä oppilaanohjaus kattaa vuorovaikutuksen oppilaan ja opettajan välillä.

*--Opettaja ei pysty ohjaamaan eri työvaiheissa olevia oppilaita kunnolla, kun/jos tehdään pelkästään kokonaista käsityötä.--* (opetusvuosia enemmän kuin 20 vuotta)

### 7.3.1.2 Sisällölliset perustelut

Luokanopettajien ositetun käsityön käytölle annetuista perusteista yhden opettajan esiin nostama yhteisopettajuus luokiteltiin didaktisen kolmion sisällölliseen suhteeseen, sillä yhteisopettajuus voi antaa aineenhallinnallista pätevyyttä enemmän.

*Työjärjestelyt toisen opettajan kanssa, meillä toki vuosittain yhteisiä projekteja, --.* (opetusvuosia enemmän kuin 20 vuotta)

### 7.3.1.3 Didaktiset perustelut

Luokanopettajat nostivat esille taidot ja tekniikat sekä onnistumisen kokemuksen. Nämä molemmat luokiteltiin didaktiseen suhteeseen, sillä ne vaikuttavat oppilaan oppimiseen.

*Pystyväkseni painottamaan haluamaani osa-alueita.--* (opetusvuosia 10-20 vuotta)

*Pystyn myös takaamaan paremmat perustyöskentelytaidot, jotka taas mahdollistavat myöhemmässä vaiheessa onnistuneen projektityöskentelyn.* (opetusvuosia 10-20 vuotta)

*Ensin täytyy opetella työskentelytaitoja. Pienten oppilaiden taidot eivät riitä kaikkien heidän ideoimiensa töiden tekemiseen.--* (opetusvuosia enemmän kuin 20 vuotta)

*Joskus harjoitellaan vain tekniikkaa, jota sitten sovelletaan kokonaisessa käsityöprosessissa.* (opetusvuosia 10-20 vuotta)

*Ositettu käsityö on tarpeellista, kun harjoitellaan jotain tekniikkaa. Vertaa vastausta selitykseeni ositetusta käsityöstä.* (opetusvuosia 0-5 vuotta)

*Opetan lähinnä alaluokilla, jossa vasta opetellaan perustekniikoita. Suunnitelmat ovat korkealentoisia ja yleensä toteuttamiskelvottomia, koska lapset eivät vielä hoksaa, mitä taitoja toteutukseen tarvitaan eivätkä ainakaan osaa niitä. Sama isoillakin oppilailla....* (opetusvuosia 10-20 vuotta)

*Opetan käsitöitä luokille 1-2 sekä luokille 3-4. Varsinkin alkuopetuksessa on mielestäni tärkeää opettaa eri tekniikoita, tutustuttaa eri materiaaleihin ja niiden yhdistelemiseen sekä käyttötapoihin.*

*Kukaan ei mielestäni voi ideoida kovin kummoisesti, jos ei tiedä, miten ja millä.— (opetusvuosia 10-20 vuotta)*

*Pidän myös todella tärkeänä, että oppilaalle tulee olo, että hän osasi ja on tyytyväinen lopputulokseensa. Siitä itsetunto kohenee ja innostus lisääntyy. Kun on harjoiteltu ja opeteltu, opettajan osuus vähenee ideoinnissa ja suunnittelussa, tietenkin. (opetusvuosia 10-20 vuotta)*

Aineenopettajat nostivat esiin ositetun käsityön käytölle perusteluiksi taidon ja tekniikan opettamisen. Tämä luokiteltiin didaktiseen suhteeseen, sillä nämä aiheet nousevat esille oppilaan oppimisprosessissa.

*Olen kokenut, että tietyn taidon oppiminen ja hiominen on helpompaa ositetun käsityön kautta. Taidon oppiminen ja osaaminen mahdollistavat kokonaisen käsityön prosessin. (opetusvuosia 0-5 vuotta)*

*--Yritän sisällyttää jokaiseen työhön monenlaista asiaa ja tekniikkaa, kestävää kuluttamista ja arkipäivän taitoja. (opetusvuosia enemmän kuin 20 vuotta)*

*Erilaisten taitojen haltuun ottaminen on paljon järkevämpää ositettuna käsityönä.-- (opetusvuosia 10-20 vuotta)*

*--Opetan ositettua käsityötä, jotta suurin osa oppilaista saavuttaisi taitotason seitsemännen luokan lopulla, jossa pystyisivät suorittamaan kokonaisen käsityöprosessin. (opetusvuosia 10-20 vuotta)*

*Kun haluan opettaa jonkun tekniikan tai laitteen käytön, tilat ja välineistö puutteiden takia, oppilaan taito tai motivaatio ei riitä. (opetusvuosia enemmän kuin 20 vuotta)*

*Joskus voi olla perusteltua keskittyä vain tiettyihin vaiheisiin, jos opetellaan esim. valmistamistekniikoita (perustekniikat haluttuun) tai työturvallisuutta. – (opetusvuosia 10-20 vuotta)*

*Opettaakseni ja oppilaille turvallista ja monipuolista koneiden käyttöä. Ilman koneiden monipuolista käyttötaitoa ei voi suunnitella omaa työtä. (opetusvuosia enemmän kuin 20 vuotta)*

#### 7.3.1.4 Konteksti

Luokanopettajat perustelivat ositetun käsityön käyttöä resursseilla, kuten ajalla, tiloilla ja opettajaresursseilla. Koska mikään näistä ei sopinut didaktisen kolmion suhteisiin, luokiteltiin ne kontekstin pariin.

*--tilat erillään. (opetusvuosia enemmän kuin 20 vuotta)*

*--Koska resurssit rajaavat kokonaisen pois.-- (opetusvuosia 10-20 vuotta)*

*Aika ei yksinkertaisesti riitä tähän ja oppilaat turhautuvat. Liian vaativan työn tekeminen ei motivoi, tulee huonoja kokemuksia, turhautumista oppilaille. (opetusvuosia enemmän kuin 20 vuotta)*

*Tiukan aikataulun vuoksi ositetun käsityön opettaminen on pakko joissain sisältöalueissa opetus suunnitelman sisältötavoitteisiin pääsemiseksi. (opetusvuosia 10-20 vuotta)*

*Toki "yritys ja erehdys"-tekniikalla voi tehdä, mutta silloin tarvitaan todella paljon materiaaleja ja resurssit ovat todella vähäiset koulussa nykyään. Kun ope valmistelee jotain, materiaaleja ei mene hukkaan. –(opetusvuosia 10-20 vuotta)*

*Käsityön tuntimäärä on niin pieni, että välillä on pakko käyttää ositettua käsityötä, jotta ehditään opetella riittävästi kaikkia (paikallisessa) opsissa määriteltyjä tekniikoita. Oppilaalla on myös oltava malli käsityöprosessista, jotta hän voi sen itse toteuttaa. Molempien ositetun ja kokonaisen käsityön käyttö opetuksessa rinnakkain on mielestäni perusteltua pienillä tuntimäärillä. (opetusvuosia 0-5 vuotta)*

*Sen toteuttaminen on resurssien vuoksi helpompaa. Kokonaisen käsityön toteuttaminen vaatisi esimerkiksi paljon enemmän opettajaresursseja kuten myös mahdollisuuksia käyttää eri materiaaleja. 16 täysin erilaista työtä voivat tuottaa vaikeuksia hallita ryhmän etenemistä ja johtaa oppilaiden odotteluun, mikä vähentää käytettyä aikaa käsitöiden parissa. (opetusvuosia 0-5 vuotta)*

Myös aineenopettajat nostivat ositetun käsityön käytölle perusteluiksi ajan. Tämä luokiteltiin kontekstiin, sillä se ei sopinut didaktisen kolmion mihinkään suhteisiin.

*Isoin syy on aika, sitä on rajallisesti. (opetusvuosia 5-10 vuotta)*

*Ajanpuutteen tähden ja oppilaiden puuttuvan motivaation tähden. Ideaalia olisi opettaa kokonaisia käsityöprosesseja, mutta se edellyttäisi enemmän tunteja ja pienempiä ryhmiä.— (opetusvuosia 0-5 vuotta)*

*Aikaa ja taitoa oppilailla vähän, oppilaat haluavat tehdä töitä valmiiksi, ja mieluummin käyttökelpoisia töitä.— (opetusvuosia enemmän kuin 20 vuotta)*

*Nykyinen tuntijakokin jo pakottaa siihen! (opetusvuosia enemmän kuin 20 vuotta)*

*--Siinä aikani riitti juuri ja juuri ilman mielipahaa ja opettajan väsymistä.— (opetusvuosia 10-20 vuotta)*

## 7.3.2 Kokonainen käsityö

### 7.3.2.1 Pedagogiset perustelut

Yksi aineenopettaja mainitsi perusteluiksi eriyttämisen. Tämä luokiteltiin pedagogiseen suhteeseen. *-pystyy eriyttämään,- (opetusvuosia enemmän kuin 20 vuotta)*

Oppilaantuntemus oli yksi aineenopettajien perusteluissa näkyvä teema. Tämä luokiteltiin pedagogiseen suhteeseen.



*Opetan kokonaista käsityötä sitten kun oppilaat osaavat turvallisesti käyttää koneita. Käytännössä 9. luokalla. (opetusvuosia enemmän kuin 20 vuotta)*

*Pyrin siihen, että jokaisessa oppilaan oppimistehtävässä on sijaa luovuudelle ja omalle suunnittelulle ja ideoinnille. Sitä mukaan, kun oppilaan taidot karttuvat 3->9. luokilla, päästään hyödyntämään oppilaalle kertyneitä taitoja ja lähemmäs kokonaista käsityötä, myös prosessiin liittyvän ideoinnin kanssa.- (opetusvuosia 10-20 vuotta)*

*-- Kaikki oppilaat eivät myöskään selviydy suunnitteluprosessista tai työvaiheiden suunnittelusta jne., edes ohjatusti. (opetusvuosia 0-5 vuotta)*

*Joskus oppilasryhmän taitotaso tai ikäryhmä vaatii suunnitteluosan kaventamista ja tekemistä ns. valmiin mallin mukaan. Myös erityiskoulussa tai erityisoppilaiden kanssa työskennellä opetus täytyy suunnitella niin että työstä saadaan mielekäs kokonaisuus ja positiivinen oppimiskokemus. Oppilaan täytyy saada joskus onnistua työssään ja kaikki eivät kykene esim. luovaan tuotesuunnitteluun ja tekemään omia ratkaisuja kaikissa vaiheissa. Joskus ns. mallin mukaan meneminen on siis pedagogisesti perusteltua. (opetusvuosia 10-20 vuotta)*

*--Kokonaisen käsityön opettaminen, joka mielestäni sisältää myös oppilaan oman projekti-ideoinnin, on isossa ja taidoiltaan heterogeenisessä ryhmässä mahdoton toteuttaa siten, että tekeminen olisi kaikille motivoivaa ja opettaja ehtisi ohjata prosessia järkevästi.-- (opetusvuosia 10-20 vuotta)*

*--Urani aikana kokonaisen käsityöprosessin ohjaaminen on ollut mielekästä yhden ryhmän kanssa. Ryhmässä oli viisi valinnaisen teknisen työn oppilasta.— (opetusvuosia 10-20 vuotta)*

### 7.3.2.2 Didaktiset perustelut

Yksi luokanopettajien esiin nostama perustelu kokonaisen käsityön käytölle oli oppilaan motivointi ja merkityksellisyys. Nämä molemmat luokiteltiin didaktiseen suhteeseen.

*Ideointi- ja suunnitteluvaiheet kehittävät luovuutta, auttavat oppilasta tekemään itselleen merkityksellistä käsityötä. Arviointi ja uudelleensuunnittelu sekä valmiin lopputuloksen arviointi antavat eväitä oman työskentelyn kehittämiseen. (opetusvuosia 10-20 vuotta)*

*Haluan käsityön opetuksessa vahvistaa oppilaiden merkityksellisyyden kokemusta ja opettaa heille kokonaisen käsityön prosessin, jotta he voisivat käyttää taitojaan myöhemminkin, eikä kyseessä olisi vain oppiaine. (opetusvuosia 0-5 vuotta)*

*Kokonainen käsityö lisää mielestäni lapsen pystyvyyden tunnetta. Voin kuvitella jonkin idean ja toteuttaa sen valmiiksi esineeksi. (opetusvuosia 0-5 vuotta)*

*Alakoulussa isommat oppilaat = 5. - 6. luokat - pystyvät tekemään jo hyvinkin kokonaista käsityötä. Motivoi oppilasta, kun saa itse ideoida ja suunnitella. (opetusvuosia enemmän kuin 20 vuotta)*

Myös aineenopettajat nostivat esiin motivoinnin ja tämä luokiteltiin didaktiseen suhteeseen.

*Innokkaimpien ja taitavimpien oppilaiden motivoimiseksi tavoite riittävän korkealla. (opetusvuosia enemmän kuin 20 vuotta)*

*-Oppilas motivoituu käsityön opiskelusta mitä enemmän hän saa itse vaikuttaa siihen lopputuotokseen, mikä tuotoksena tulee. Jos oppilas joutuu tekemään työn/tuotoksen / produktin, jota hän ei tarvitse mihinkään, ei työskentelyssä opittavat taidot motivoi häntä opiskelemaan uutta asiaa. (opetusvuosia 10-20 vuotta)*

Yksi opettaja nosti esiin oppilaiden ajatteluprosessit. Tämä luokiteltiin didaktiseen suhteeseen, sillä se vaikuttaa oppilaiden oppimisprosesseihin.

*-laittaa oppilaan ajattelemaan omilla aivoillaan. (opetusvuosia enemmän kuin 20 vuotta)*

Yksi aineenopettaja mainitsi kokonaisen käsityön käytön perusteluiksi taitojen oppimisen ja se perustelu luokiteltiin didaktiseen suhteeseen.

*Kokonainen käsityö on prosessi ja vaatii kykyä suunnitella ja arvioida omaa tekemistä. Mielestäni nämä taidot ovat tärkeää prosessioppimista koko elämää, ei vain kädentaitoja varten. (opetusvuosia 0-5 vuotta)*

### 7.3.2.3 Sisällölliset perustelut

Yksi luokanopettajista nosti esille sen, että kokonaisella käsityöllä saa kulutettua aikaa oppitunneilla. Tämä luokiteltiin sisällöllisiin perusteluihin.

*Saa ajan kivasti kulumaan-. (opetusvuosia 10-20 vuotta)*

Yhden opettajan antama perustelu huokui epävarmuutta, ja tämä perustelu luokiteltiin sisällöllisiin perusteluihin.

*En tiedä oikein opetanko, vaiko vain yritän opettaa. - (opetusvuosia 10-20 vuotta)*

Vain yksi luokanopettajista nosti esille opetussuunnitelman tavoitteet perusteluiksi kokonaisen käsityön käytölle. Tämä perustelu luokiteltiin sisällölliseen suhteeseen.

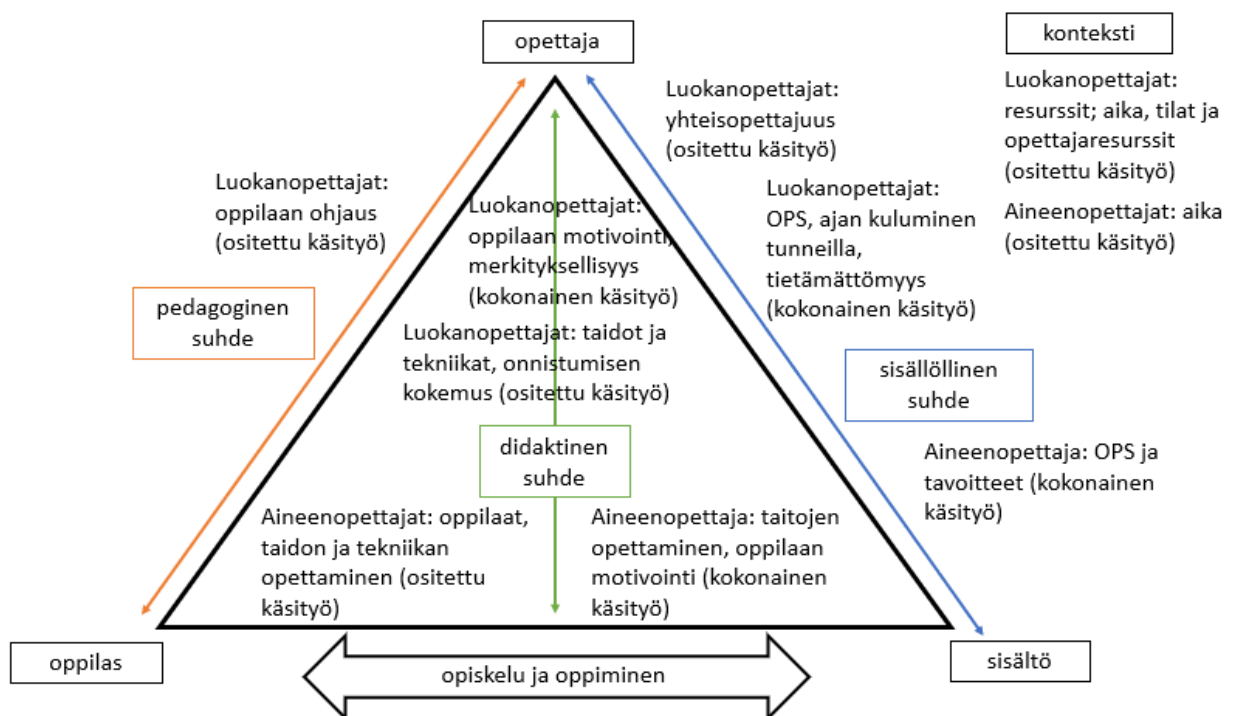
*Opetussuunnitelman vaatimusten vuoksi opetan myös kokonaisen käsityöprosessin hallinnan yhden työn avulla. (opetusvuosia 10-15 vuotta)*

Aineenopettajien antamia sisällöllisiä perusteluita olivat erityisesti OPS ja sen antamat tavoitteet. Kokonainen käsitys nähtiin tavoitteena, johon tähdätään.

*Kokonaista käsityötä tulee opettaa jo pelkästään OPS:ssa määriteltyjen tavoitteiden vuoksi. Kokonaisen käsityön avulla voidaan opettaa monenlaisia tietoja ja taitoja, jotka ovat perusopetuksen tavoitteiden mukaisia. (opetusvuosia 0-5 vuotta)*

*Se tulee vahvasti ops:in tavoitteista ja tukee oppilaan ajattelua ja syvällisen osaamisen rakentamista. (opetusvuosia 10-20 vuotta)*

*Se on tavoite, johon edetään askel askeleelta ositetun käsityön avulla. (opetusvuosia 10-20 vuotta)*



Kuvio 6: Opettajan antamat perustelut ositetulle ja kokonaiselle käsityölle didaktisessa kolmiossa

## 8 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, miten opettajat määrittelevät käsityön, ositetun käsityön ja kokonaisen käsityön. Tämän lisäksi tutkimuksen tavoitteena on analysoida perusteluita, joita opettajat antavat ositetulle ja kokonaiselle käsityölle. Näitä perusteluita tarkastellaan didaktisen kolmion suhteiden kannalta, joita ovat pedagoginen, sisällöllinen ja didaktinen suhde sekä konteksti. Tutkimuskysymyksinä ovat miten opettajat määrittelevät käsityön, ositetun käsityön ja kokonaisen käsityön käsitteet sekä millaisia perusteluita opettajat antavat ositetulle ja kokonaiselle käsityölle didaktisen kolmion näkökulmasta.

Tulokset osoittavat, että luokanopettajien ja aineenopettajien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa väittämien kohdalla, jotka koskivat ositettua ja kokonaista käsityötä. Voidaan siis todeta, että niin luokanopettajat kuin aineenopettajat suhtautuvat ositettuun ja kokonaiseen käsityöhön samalla tavalla. Opettajat haluavat opettaa kokonaista käsityötä, mutta heidän mielestään kokonaisen käsityön opettaminen vaatii oikeanlaiset resurssit. Opettajien mielestä heidän koulussaan on mahdollista opettaa kokonaista käsityötä, mutta ositetun käsityön opettaminen on helpompaa opettaa. Opettajat pitävät ositettua käsityötä tekniikka- ja materiaalitaitojen opettamisen välineenä. He eivät osaa sanoa vaatiiko kokonaisen käsityön oppiminen oppilaalta harjaantuneita suunnittelun taitoja.

Tutkimustulokset osoittavat, että opettajat osaavat määritellä käsityön monipuolisesti ja ymmärtävät ositetun ja kokonaisen käsityön määritelmän. Käsityötä määriteltiin käsityöllisenä toimintana, produktina, oppianeena, itsensä ilmaisemisena, monimateriaalisena, kovien ja pehmeiden materiaalien työstämisenä, ositettuna ja kokonaisena käsityötä, käsityöprosessina sekä käsillä tai työkaluin tehtynä työnä ja työn tuotteena. Niin luokanopettajat kuin aineenopettajat määrittivät ositetun käsityön siten, että siitä puuttuu itsenäinen suunnitteluvaihe tai niin, että jokin käsityöprosessin vaiheista puuttuu. Kahdessa vastauksessa tuli ilmi opettajien epävarmuus ositetun käsityön määritelmästä. Sekä luokanopettajat että aineenopettajat määrittivät kokonaisen käsityön kokonaisen käsityöprosessin kautta. Kentällä olevat käsityötä opettavat opettajat tiedostavat kahden käsityön muodon olemassaolon. Luokanopettajien ja aineenopettajien välillä ei ollut eroja käsitteenmäärittelyssä. Käsitteenmäärittelyn tulokset ovat samansuuntaisia kuin aikaisemmat tutkimukset.

Ositetun käsityön perusteluissa vain luokanopettajilla nousi esiin pedagoginen suhde, joka oli oppilaan ohjaus. Sisällöllistä suhdetta esiintyi kokonaisen käsityön perusteluissa sekä luokanopettajien että aineenopettajien kohdalla. Luokanopettajat perustelivat kokonaisen käsityön käyttöä opetussuunnitelmalla, ajan kulumisella tunneilla ja tietämättömyydellä. Aineenopettajat puolestaan perustelivat kokonaista käsityötä opetussuunnitelmalla ja tavoitteilla. Sisällölliseen suhteeseen luokiteltiin myös luokanopettajien mainitsema ositetun käsityön perustelu yhteisopettajuus. Kaikista eniten opettajien perustelupuheissa ilmeni didaktista suhdetta. Luokanopettajat perustelivat ositettua käsityötä taidoilla ja tekniikoilla sekä onnistumisen kokemuksella. He perustelivat kokonaista käsityötä oppilaan motivoinnilla ja merkityksellisyydellä. Aineenopettajat puolestaan perustelivat ositettua käsityötä itse oppilasaineksella sekä taitojen ja tekniikoiden opettamisella. He perustelivat kokonaista käsityötä taitojen opettamisella ja oppilaan motivoinnilla. Ositetun käsityön perustelista osa luokiteltiin didaktisen kolmion kontekstiin, sillä opettajien perustelupuheet eivät lukeutuneet mihinkään didaktisen kolmion suhteeseen. Luokanopettajat perustelivat ositettua käsityötä myös resursseilla, kuten ajalla, tiloilla ja opettajaresursseilla. Myös aineenopettajat perustelivat ositetun käsityön käyttöä ajalla.

Sekä alakoulun että yläkoulun opettajat nostivat ositetun käsityön käytölle perusteluiksi ajan. Käsityön tuntimäärä ei siis käytännössä riitä kokonaisen käsityön käyttöön niin alakoulussa kuin yläkoulussakaan. Ositettua käsityötä perusteltiin taitojen ja tekniikoiden opettamisella. Tällä tarkoitetaan sitä, että oppilaalla tulee olla jo käsityön perustaidot ja -tekniikat hallussa, jotta hän voi ymmärtää ja osata kokonaista käsityöprosessia.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa se, että kysely lähetettiin neljään eri Facebook-ryhmään. Tällöin kuka vaan on voinut vastata kyselyyn eli käytännössä vastausten joukossa voi olla myös ei opettajina toimivia tai opettajia, jotka eivät todellisuudessa opeta käsitöitä. Jotta tutkimuksen luotettavuus oli parempi, tulisi otoskoko olla vähintään 30 eikä ainoastaan 22 opettajaa. Jatkotutkimuksina voitaisiin tarkemmin perehtyä kyselyn väittämiin ja niiden vastuksiin kvantitatiivisesti. Väittämien välille voitaisiin etsiä korrelaatioita ja syy- ja seuraus -yhteyksiä. Jatkotutkimuksissa tulisi myös kerätä otoskooltaan suurempi joukko tutkittavia, jotta tulosten merkityksellisyys olisi luotettavampi. Jatkossa tulisi tutkia, mikä on riittävä tuntimäärä, jotta kokonaista käsityötä voitaisiin opettaa niin alakoulussa kuin yläkoulussakin. Tulevaisuudessa käsityön opetuksessa tulisi painottaa kokonaisen käsityön merkitystä juuri käsityöprosessin

oppimisessa unohtamatta kuitenkin ositun käsityön merkitystä tekniikka- ja materiaalitaitojen oppimisessa.

## 9 LÄHTEET

Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. painos). Tampere: Vastapaino. Haettu 24.4.2020. <https://www.ellibslibrary.com>

Anttila, P. (1993a). *Käsityön ja muotoilun perusteet*. Porvoo: WSOY.

Anttila, P. (1993b). Mitä on käsityöllinen toiminta? Teoksessa A. Heikkinen & U. Salmi (toim.), *Puheenvuoroja käsityön ja ammattikasvatuksen filosofiasta* (s.9–26). Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Julkaisusarja A 3/93.

Elmore, R., F. *Improving The Instructional Core*. Haettu 19.8.2020. <http://teacher.justinwells.net>

Heikkilä, J. (1987). *Käsityökasvatuksen teorian rakennusaineeksi*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 122.

Heikkinen, A. (1993). Käsityö – työtä ja tietoa? Kommentti Matti Vilkan esitykseen ”Käsityö, kehon taito”. Teoksessa A. Heikkinen & U. Salmi (toim.), *Puheenvuoroja käsityön ja ammattikasvatuksen filosofiasta* (63–71). Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Julkaisusarja A 3/93.

Heikkinen, K. (2004). Käsillä tekemisen merkitykset. Teoksessa T. Kupiainen (toim.), *Käsillä tehty* (s. 73- 82). Helsinki: Edita Prima Oy.

Kansanen, P. (2003). Studying—the Realistic Bridge Between Instruction and Learning. An Attempt to a Conceptual Whole of the Teaching–Studying–Learning Process. *Educational Studies*, 29(2/3), 221-232. Haettu 24.8.2020. <https://www.tandfonline-com>

Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Helsinki: PS-kustannus. Haettu 6.4.2021 <https://www.ellibslibrary.com>

Kansanen, P. & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. Teoksessa B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen & H. Seel. (toim.), *DIDAKTIK/FACHDIDAKTIK AS SCIENCE(-S) OF THE TEACHING PROFESSION?*, 2(1), (107-116). TNTEE Publications.

Kansanen, P., K. Tirri, M. Meri, L. Klokfors, J. Husu, and R. Jyrhämä. (2000). *Teachers' Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges*, 47. New York: Peter Lang. Haettu 31.8.2020 <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi>

Kojonkoski-Rännäli, S. (1998). *Ajatus käsissämme: Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 109.

Kouhia, A. & Laamanen, T-K. (2014). Mitä muuta kuin materiaa? Otteita käsityön materiaalisuudesta ja immateriaalisuudesta. Teoksessa S. Karppinen, A. Kouhia & E. Syrjäläinen (toim.), *Kättä pidempää. Otteita käsityön tutkimuksesta ja käsitteellistämisestä* (11-22). Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 33. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Haettu 24.4.2020. <https://helda.helsinki.fi>

Kuusisto, E. & Tirri, K. (2014). The core of religious education: Finnish student teachers' pedagogical aims. *Journal of Beliefs & Values*, 35(2), 187-199. Haettu 24.4.2020. <https://www.tandfonline.com.ezproxy.utu.fi>

Lepistö, J. (2004). *Käsityö kasvatuksen välineenä. Seurantatutkimus opiskelijoiden käsityötä koskevien käsitysten jäsenyisyydestä ennen luokanopettajakoulutuksen käsityön peruskurssin opintoja ja niiden jälkeen*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 219.

Lepistö, J. (2006). Käsityöoppiaineen tulevaisuuden haasteet luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.), *Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta* (s. 158-166). Tampere: Juvenes Print.

Nygren-Landgårds, C. (2000). *Educational and Teaching Ideologies in Sloyd Teacher Education*. Åbo Akademi University Press.

Opetushallitus. (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Haettu 12.4.2021 <https://www.opi.fi>

Peltonen, J. (1988). *Käsityökasvatuksen perusteet: Koulukäsityön ja sen opetuksen teoria sekä teoreettinen ja empiirinen tutkimus peruskoulun yläasteen teknisen työn oppisisällöistä ja opetuksesta*. Turun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Julkaisusarja A: 132.

Pöllänen, S. & Kröger, T. (2000). Käsityön erilaiset merkitykset opetuksen perustana. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.), *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta* (s.233–253). Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja.

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

Pöllänen S. & Kröger, T. (2006). Kokonainen käsityö paradigmamaailmoina: näkökulmia ja tulevaisuudensuuntia. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.), *Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta* (s. 86- 96). Tampere: Juvenes Print.

Suojanen, U. (1993). *Käsityökasvatuksen perusteet*. Porvoo: WSOY.



Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkäniemi, H. & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219. Haettu 11.5.2020. <http://web.b.ebscohost.com>

Stenberg, K. & Maaranen, K. (2020). The differences between beginning and advanced student teachers' teacher identities based on their practical theories. *Education Inquiry*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1716541> Haettu 11.5.2020. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf>

Syrjäläinen, E. (2006). Taidon opettamisen ihanuus ja kurjuus. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.), *Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta* (s.108- 118). Tampere: Juvenes Print.

Tiilikainen, M. Toom, A., Lepola, J. & Husu, J. (2019). Reconstructing choice, reason and disposition in teachers' practical theories of teaching (PTs). *Teaching and Teacher Education*, 79, 124-136. Haettu 24.4.2020. <https://pdf.sciencedirectassets.com>

Toom, A., Tiilikainen, M., Heikonen, L., Leijen, Ä., Mena, J. & Husu, J. (2019). Teacher candidate learning of action-oriented knowledge from triggering incidents in teaching practice. *Teachers and Teaching*, 25(5), 536-552. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1652162> Haettu 24.4.2020. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.utu.fi>

Vilka, M. (1993). Käsityö-kehon taito. Teoksessa A. Heikkinen & U. Salmi (toim.), *Puheenvuoroja käsityön ja ammattikasvatuksen filosofiasta* (s. 45–62). Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Julkaisusarja A 3/93.

Zierer, K. (2015). Educational expertise: the concept of 'mind frames' as an integrative model for professionalisation in teaching. *Oxford Review of Education*, 41(6), 782-798. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2015.1121140> Haettu 24.4.2020. <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi>

## 10 LIITTEET – opettajakysely

1. Valitse yksi. Toimin...
  1. Luokanopettajana, joka opettaa käsitöitä
  2. Käsitöiden aineenopettajana yläkoulussa
2. Kuinka kauan olet toiminut käsitöidenopettajana?
  1. 0-5 vuotta
  2. 5-10 vuotta
  3. 10-20 vuotta
  4. Enemmän kuin 20 vuotta
3. Määrittele sana käsitöidenopetus?
4. Määrittele sana ositettu käsitöidenopetus?
5. Määrittele sana kokonainen käsitöidenopetus?
6. Vastaa väittämiin. Asteikko 1-5. (1=täysin eri mieltä, 2=eri mieltä, 3=ei eri eikä samaa mieltä, 4=samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä)
  1. Käytän opetuksessa ja oppimisessa kokonaista käsitöidenopetusta.
  2. Käytän opetuksessa ja oppimisessa ositettua käsitöidenopetusta.
  3. Kokonaisen käsitöidenopetuksen opettaminen vaatii opettajalta ponnisteluita ja paneutumista opetukseen.
  4. Minulla on tietoa ja taitoa opettaa kokonaista käsitöidenopetusta.
  5. Haluan opettaa kokonaista käsitöidenopetusta.
  6. Kokonaisen käsitöidenopetuksen opettaminen vaatii oikeanlaiset resurssit, kuten oikeanlaiset opetustilat.
  7. Koulussa, jossa opetan, on mahdollista opettaa kokonaista käsitöidenopetusta.
  8. Ositetun käsitöidenopetuksen opettaminen on helpompaa kuin kokonaisen käsitöidenopetuksen opettaminen.
  9. Opetan kokonaista käsitöidenopetusta mieluummin kuin ositettua käsitöidenopetusta.
7. Miksi opetan ositettua käsitöidenopetusta?
8. Miksi en opeta ositettua käsitöidenopetusta?
9. Miksi opetan kokonaista käsitöidenopetusta?

10. Miksi en opeta kokonaista käsityötä?

11. Vastaa väittämiin. Asteikko 1-5. (1=täysin eri mieltä, 2=eri mieltä, 3=ei eri eikä samaa mieltä, 4=samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä)

1. Opettajan ja oppilaan välinen opetuksellinen suhde vaikuttaa oppimistuloksiin käsitöissä.
2. Opettajalla tulee olla riittävästi monipuolista käsityön sisällöllistä pätevyyttä kokonaisen käsityön opettamiseen.
3. Opettajan pedagoginen pätevyys vaikuttaa opetus-oppimistilanteeseen.
4. Opettajan tulee osata muokata oppimisympäristöstä sellainen, että kokonaisen käsityön oppiminen ja toteutuminen on mahdollista.
5. Opettajan tulee osata analysoida ja ymmärtää opetuksen ulkoiset ja sisäiset vaikuttavat tekijät ja ottaa ne huomioon käsityön luokassa.
6. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksellinen suhde on epäsymmetrinen, sillä opettajalla on jotain, mitä oppilaalla ei ole.
7. Kokonaisen käsityön oppiminen vaatii oppilaalta harjaantuneita suunnittelun taitoja.
8. Kokonaisen käsityön opetuksessa eriyttäminen korostuu enemmän kuin ositetun käsityön opetuksessa.
9. Ositetun käsityön arvioiminen on helpompaa kuin kokonaisen käsityön arvioiminen.
10. Kokonaisen käsityön ohjaaminen ja opettaminen vaatii parempaa suunnittelua kuin ositetun käsityön opettaminen.
11. Ositetun käsityön avulla opetetaan tekniikka ja materiaalitaitoja.
12. Kokonaisen käsityön avulla opetetaan koko käsityöprosessin vaiheita.

12. Mikä merkitys ositetulla käsityöllä on oppimisen kannalta?

13. Mikä merkitys kokonaisella käsityöllä on oppimisen kannalta?

14. Mitä kokonaisen käsityön opettaminen vaatii opettajalta?

15. Mitä kokonaisen käsityön oppiminen vaatii oppilaalta?

16. Mitä etuja ositetun käsityön opettamiselle on?

17. Mitä haittoja ositetun käsityön opettamisella on?

18. Mitä etuja kokonaisen käsityön opettamisella on?

19. Mitä haittoja kokonaisen käsityön opettamisella on?